



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS**

**CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

MAYCOM SANTOS BRANDÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
POR UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITA**

PALMAS-TO

2020

MAYCON SANTOS BRANDÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
POR UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de graduação em Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas, como exigência à obtenção do Título de graduando em Letras do Curso Superior de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* Palmas.

Orientadora: Professora Me. Erika de Souza Luz

Supervisor: Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante

PALMAS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

B817a Brandão, Maycon Santos
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: POR UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA
COMPETÊNCIA ESCRITA. / Maycon Santos Brandão. – Palmas,
TO, 2020.
47 f.: il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras –
Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de
Educação,
Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas,
TO,
2020.

Orientadora: Ma. Erika de Souza Luz

1. Ensino, Avaliação, Aprendizagem. I. Luz, Erika de Souza.
II. Título.

CDD 400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MAYCON SANTOS BRANDÃO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
POR UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de graduação em Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas, como exigência à obtenção do Título de graduando em Letras do Curso Superior de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* Palmas.

Aprovado em: 30 / 11 / 2020

BANCA AVALIADORA

Professora Me. Erika de Souza Luz- Orientadora
IFTO – *Campus* Palmas

Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante
IFTO – *Campus* Palmas

Professora Me. Marina da Silva Neta

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar força e coragem para prosseguir em mais uma etapa da minha vida.

À Professora Mestre Erika de Souza Luz, pela orientação, paciência e dedicação na elaboração deste trabalho.

Aos demais professores que tive o prazer de conhecer ao longo do Curso de Licenciatura em Letras, que me ajudaram a superar as minhas limitações de aprendizagem.

À minha esposa, Keila Albertano de Melo, pelo apoio durante a realização deste projeto de vida, que é a realização da conclusão desta graduação.

À minha Mãe, Maria Francisca Santos Brandão, por me incentivar a voltar aos estudos.

A todos os meus colegas de graduação pelos momentos de convívio, apoio e incentivo e a todos que, de alguma forma, me ajudaram a vencer este desafio.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar as práticas avaliativas no ensino de produção textual numa turma do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Palmas-TO. A pesquisa visa compreender a realidade de ensino vigente nesse contexto de ensino, verificar como ocorrem as práticas avaliativas e se estas estão colaborando para o desenvolvimento de habilidades e competências de escrita. Para seu desenvolvimento, pautamo-nos em autores como Moretto (2002), Antunes (2003, 2010), Marcuschi (2008), Koch (2009), Luckesi (2011) e Libâneo (2013), que enfatizam a importância do processo avaliativo nas práticas de ensino como uma importante ferramenta para o diagnóstico dos estudantes no contexto da produção textual, além de enfatizarem a organização que o ensino de língua materna deve ter para de fato fazer sentido para os alunos. Acreditamos que este trabalho contribuirá para esclarecer, de maneira geral, sobre a importância da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva sociointeracionista.

Palavras-chave: Ensino, Avaliação, Aprendizagem

ABSTRACT

The following study has as the main objective to analyze the evaluative practices in the teaching of textual composition in a 6th grade class in a municipal public school in Palmas-TO. The research aims to comprehend the reality of the current education in this teaching context, verify how the evaluative practices occur and if those are contributing to the development of the writing abilities and skills. For its development, we based it on authors like Moretto (2002), Antunes (2003, 2010), Marcuschi (2008), Koch (2009), Luckesi (2011) and Libaneo (2013), which emphasizes the importance of the evaluative process in the teaching practices as an important tool to the diagnoses of the students in the context of textual production, as well as reinforcing the organization that the teaching of the native language has to have in order to really make sense to the students. We believe that this work will contribute to the clarification, in a general view, about the importance of the learning evaluation in a socio-interactionist perspective.

Keywords: Teaching, Evaluation, Apprenticeship

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	9
1.1	Da justificativa deste estudo	11
1.2	Dos objetivos deste trabalho	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	Conceitos de avaliação da aprendizagem escolar	12
2.2	O processo avaliativo, mais um momento para o aprendizado	14
2.3	Ensino para desenvolver competências e habilidades.....	15
2.4	Avaliação da aprendizagem na produção textual	16
2.5	O Ensino de produção textual.....	20
2.5.1	A influência da oralidade na produção escrita	22
2.5.2	A influência da prática de leitura na escrita.....	24
2.5.3	O lugar da gramática na produção textual.....	25
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
3.1	Atividades de produção desenvolvidas: reflexões	29
3.1.1	O Trabalho com o gênero carta pessoal	30
3.1.1.2	Análise das produções do gênero carta	31
3.1.2	O trabalho com gênero diário	35
3.1.2.1	Análise das produções do gênero diário	37
3.1.3	O trabalho com o tipo descrição	39
3.1.3.1	Análise de produção do texto descritivo	40
3.1.4	O trabalho com o gênero e-mail	42
4	Considerações.....	44
	REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil geralmente se volta para o trabalho com a gramática normativa, que é inserido de forma descontextualizada. As atividades de leitura e produção escrita não são muito exploradas e é difícil a visualização da educação sem pensar no aspecto dialógico que a linguagem deve ter.

Quando pensamos o ensino, levamos em consideração também os aspectos avaliativos e, tendo em vista a dimensão e importância que a avaliação da aprendizagem tem tomado no atual cenário educacional brasileiro, que é orientado por diferentes metodologias no sentido de medir a qualidade do ensino, é que pensamos no desenvolvimento deste projeto. Cientes da importância do trabalho dialógico que a língua (gem) deve ter, a proposta aplicada e desenvolvida é de um trabalho que abarque a observação e constatação do desenvolvimento de práticas textuais e como tais práticas são avaliadas pelos professores.

O processo avaliativo, por estar diretamente ligado as mais diversas práticas de ensino, é uma importante ferramenta para o diagnóstico do aprendizado dos educandos e por isso deve merecer destaque na área de pesquisa no âmbito da produção textual.

Nesse contexto, em virtude da dimensão que a avaliação ocupa no processo de ensino, e por permitir ao professor identificar o nível de conhecimento dos alunos e as suas possíveis dificuldades de aprendizagem, esta é uma oportunidade de mostrarmos a relação entre as práticas de produção e de avaliação dessas produções no contexto do ensino fundamental, visto como etapa base para o ensino médio. As experiências vivenciadas em projetos como o PIBID, Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado permitem afirmar que existem inúmeras dificuldades em relação aos processos de letramentos dos alunos dessa etapa. Há poucas atividades de leitura e principalmente produção escrita e, quando são aplicadas atividades de escrita, geralmente estas não são valorizadas e/ou corrigidas adequadamente.

Apesar da avaliação da aprendizagem assumir um importante papel no sistema de ensino brasileiro, ainda persistem práticas que apenas visam à capacidade de memorização de regras e conteúdos por parte do aluno e/ou que não estão articulados com práticas de ensino que não contemplem a possibilidade do

aluno se expressar verbalmente através de textos, ou seja, o aspecto normativo predomina quando o assunto é avaliação. Percebemos, no geral, que a gramática é mais valorizada que o conteúdo comunicativo do texto.

Portanto, a avaliação da aprendizagem é uma atividade complexa, que envolve todo o sistema de ensino, de modo que deve ter seus objetivos bem definidos, o que exige do professor, como condutor e interventor nesse processo, conhecimento dos diversos recursos disponíveis, para conduzir essa ação com a eficácia esperada.

Considerando, então, as teorias de autores que envolvem a avaliação da aprendizagem e produção de textos, as quais visam colocar o aluno num lugar de destaque no processo de aprendizagem, destacamos Moretto (2002), Luckesi (2011), Antunes (2003), entre outros autores.

Enfatizamos a importância que o processo avaliativo da produção de textos pode desempenhar para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Para isso, buscamos compreender os fatores que devem ser considerados quando o assunto é avaliar a produção escrita. A partir destes fatores e da observação do desenvolvimento de trabalhos, levantamos reflexões acerca do processo educativo no âmbito da produção/correção de textos, a fim de contribuir também com a formação de professores.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem só tem sentido quando está articulada com processo de ensino, de modo que a avaliação só terá sentido se estiver constituída de acordo com os objetivos que se busca alcançar no processo de ensino, que é o de promover ao aluno a reflexão sobre suas práticas como estudante. Dessa forma, esta pesquisa propõe compreender a importância da avaliação na produção escrita e sua influência na aquisição da escrita do aluno, além de verificar também se os estudantes envolvidos estão de fato sendo levados à reflexão sobre suas práticas de escrita.

Para isso, avaliamos a correção de atividades textuais de alunos de 6º ano do ensino fundamental, buscando evidenciar a influência do método avaliativo para o desenvolvimento de habilidades de escrita. Interessou-nos observar a relação do professor com a sua prática de sala de aula, que deve se adequar às especificidades dos alunos.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as práticas avaliativas de produção escrita no ensino fundamental- 6º ano- aplicadas

em sala de aula, visando entender como ocorrem as práticas docentes no processo de avaliação, dentre elas, quais são os critérios avaliativos para a correção textual, quais gêneros têm sido trabalhados nesta série e quais objetivos da escolha de tais gêneros.

1.1 Da justificativa deste estudo

Entendemos que, somente a partir da avaliação das produções escritas dos alunos é que o professor terá condições de diagnosticar o real domínio deles sobre a sua prática escrita e assim poderá intervir de forma eficiente para promover o desenvolvimento das habilidades de produção textual.

Portanto, este trabalho visa compreender o lugar da avaliação da aprendizagem no ensino de produção textual de alunos do ensino fundamental no atual contexto educacional brasileiro.

A partir do entendimento das teorias que abordam essa temática em questão, Moretto (2002) afirma que a avaliação da aprendizagem está profundamente relacionada com o processo de ensino e que deve ser conduzida como o momento em que o aluno aprende. Portanto, é um importante instrumento que permite ao professor orientar o desempenho da aprendizagem do aluno de forma clara e precisa, promovendo o desenvolvimento das suas competências e habilidades.

A motivação para essa temática surgiu a partir das observações e reflexões oriundas das práticas vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, nas quais observamos as dificuldades dos alunos em relação às práticas de escrita. Nessas observações, percebemos a necessidade dos educandos de orientações específicas para que eles desenvolvam habilidades de escrita e que essas orientações só poderiam ter a devida eficácia a partir da correção eficaz da análise de suas produções, que devem ser realizadas individualmente, visto que cada estudante apresenta suas especificidades.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica à medida que a avaliação da aprendizagem é o suporte que o professor tem para diagnosticar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, e que permite compreender suas possíveis dificuldades na aquisição da escrita, podendo assim ajustar práticas de ensino de acordo com suas reais necessidades.

Portanto, compreender a influência da correção na produção textual no desempenho da escrita dos educandos do 6º ano, a partir de atividades concretas, se mostra um importante objeto de estudo, visto que nela está o caminho para o professor promover, gradualmente, de forma clara e estimuladora, o desenvolvimento dessa competência nos seus alunos.

1.2 Dos objetivos deste trabalho

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como acontece o processo de avaliação de produções escritas e como o mesmo pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II em uma escola pública de Palmas-TO.

Para alcançar tal objetivo, seguimos os objetivos específicos detalhados a seguir:

- Averiguar e compreender a partir da observação das atividades aplicadas no 6º ano de que formas são avaliadas as produções escritas dos alunos;
- Identificar quais os gêneros e os tipos textuais são trabalhados nesta turma e o propósito dessas escolhas;
- Compreender a influência da correção na produção escrita no desempenho da escrita dos educandos do 6º ano a partir de atividades de produção desenvolvidas em sala de aula;
- Identificar no ensino de produção textual como se dá o trabalho com a escrita, com a oralidade, com a leitura e com a gramática dentro desse contexto de produção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceitos de avaliação da aprendizagem escolar

De acordo com Luckese (2011, p. 27) “A nossa história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto que a nossa história dos exames escolares já é um tanto longa”. A avaliação começou a ser proposta, compreendida e divulgada em 1930 nos estudos de Ralph Tyler e surgiu da necessidade de compreender o baixo

aproveitamento escolar na maioria das crianças que ingressavam na escola. Considerando esse contexto, foi proposta uma prática pedagógica que estabelecia o ensino por objetivos estabelecidos com clareza e precisão sobre o que o aluno deveria aprender.

No Brasil, a temática começou a ser abordada entre o final da década de 60 e início dos anos 70.

Assim, considerando a nossa tradição de um ensino voltado para o exame, compreendemos como se dá a dinâmica do ensino em nosso país, centrado num método avaliativo que visa apenas constatar o nível de conhecimento dos educandos para selecioná-los a partir do seu desempenho e não em orientá-los na aquisição de conhecimento. Luckesi (2011) alerta para essa questão de preparar o aluno para exames que visam apenas medir a capacidade do aluno e não para a aquisição do conhecimento.

De acordo Moretto (2002 p.10), “a avaliação da aprendizagem está profundamente relacionada com o processo de ensino e que deve ser conduzida como o momento em que o aluno mais aprende”. Portanto, um importante instrumento que permite ao professor orientar o desempenho da aprendizagem do aluno de forma clara e precisa, promovendo o desenvolvimento das suas competências e habilidades.

Atualmente, a avaliação da aprendizagem tem tomado uma nova perspectiva, que não só coloca a avaliação como meio de averiguação do conhecimento do aluno, mas também como meio que permite dar sentido ao que aprende e que lhe permite desenvolver de fato habilidades e competências.

Para Antunes (2003), não faz sentido avaliar se o que está sendo trabalhado não tem relação com o ensino, assim como não faz sentido avaliar sem ter como objetivo conduzir o aluno a novas etapas de aprendizagem, que o permita desenvolver competências dentro do campo que está inserido, ou seja, a avaliação deve ser conduzida de forma que o aluno consiga inferir os objetivos a serem alcançados no processo de aprendizagem e que esses objetivos promovam a aptidão para novas possibilidades de conhecimento.

Para Luckesi (2002), a prática da avaliação da aprendizagem tem como finalidade orientar decisões que envolvem a dinamicidade do professor, para que ele desenvolva estratégias de ensino que conduzam o aluno na construção do

conhecimento, no desenvolvimento de habilidade e hábitos que permitam assimilar as práticas culturais e sócio-cotidianas.

2.2 O processo avaliativo, mais um momento para o aprendizado

Atualmente, diante do contexto educacional brasileiro, no qual se tem alcançado baixos índices de aproveitamento no ensino básico em decorrência de práticas de ensino voltadas para memorização de regras e normas, evidenciamos a necessidade de melhores resultados a partir de novas perspectivas de práticas de ensino. Estas práticas não devem apenas constatar a capacidade de memorização do aluno, mas permitir o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação. Sendo assim, temos como elemento central que permeia o processo de ensino e aprendizado o processo avaliativo, que na perspectiva de Moretto diz que:

O caminho para a mudança nos parece outro. O primeiro passo para transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar uma situação complexa, em síntese, o aluno deverá demonstrar ter adquirido competência como estudante. (MORETTO 2002, p.11).

Dessa forma, entende-se que a prova é mais um momento em que o aluno aprende, e não pode ser vista como um acerto de contas. É um momento para promover ao aluno desenvolver competências e habilidades, permitir compreender seu papel no processo de aprendizagem no qual está inserido, que é o de ser autor principal na construção do seu próprio conhecimento, sendo assim, um sujeito ativo e interativo nesse processo com os elementos que o compõem.

Sabemos que se desvincular do modo de avaliação que tem prevalecido ao longo dos séculos não é uma tarefa fácil, pois, segundo Luckesi (2011), muitos professores têm se habituado a utilizar a prova como instrumento de ameaça e tortura prévia de alunos, a fim de ganhar atenção dos mesmos em sala de aula. Os pais e/ou responsáveis, no geral, preocupam-se somente com o fato das crianças serem aprovadas, independente de métodos de ensino e avaliação. As notas, infelizmente, ainda recebem principal atenção, e não o processo de construção de conhecimento. Assim, os métodos tradicionais utilizados para o processo de avaliação não garantem o aprendizado do aluno que, caso não consiga dar sentido ao conteúdo ministrado, logo o terá descartado.

2.3 Ensino para desenvolver competências e habilidades

Na perspectiva de Moretto (2002, p.19), “competência está associada a um conjunto de elementos que permitem ao sujeito abordar uma situação complexa e resolvê-la a contento”, ou seja, quando o aluno consegue dar sentido ao que está sendo ministrado em aula pelo professor, a partir de práticas pedagógicas construtivistas dialógicas, e que de fato o conteúdo fará sentido para os alunos em termos de relevância e uso.

Desse modo, entendemos que o ensino para o desenvolvimento de competências busca primeiramente esclarecer o conteúdo, fazer com que ele seja conhecido e validado pelo aluno. Posteriormente, uma situação complexa pode ser elaborada, de modo que os estudantes possam mobilizar as suas habilidades cognitivas para resolvê-la.

Habilidade, de acordo com Moretto (2002), está associada à capacidade de fazer algo específico, a uma ação física ou mental de realizar uma determinada tarefa com destreza. Não de origem inata, mas sim construída a partir de ações específicas. E é deste modo que devemos pensar no trabalho a ser desenvolvido com a linguagem, que deve ser vista e trabalhada a partir de sua dimensão social. Hoje não faz mais sentido o trabalho com textos que não tenha uma função de fato comunicativa, de uso e inserção na sociedade. Os alunos, independente de classe social e grau de escolaridade, questionam o porquê de determinados conteúdos no sentido de sua aplicabilidade.

Deste modo, o professor, como mediador do conhecimento, deve conduzir o aprendizado optando pelo uso de uma linguagem e metodologias que permitam aos estudantes contextualizar o conteúdo a ser aprendido com o seu cotidiano.

Sobre essa questão, Moretto (2002) afirma:

É preciso lembrar que o período de escola é um período de desenvolvimento intelectual do aluno em que ele precisa se preparar para entender linguagens em contextos mais diversos, para isso afirmamos que na escola é preciso que o professor se esforce por fazer perguntas que contenham palavras de comando capazes de provocar respostas amplas, claras e precisas. (MORETTO 2002, p.5)

Desse modo, ao propor uma atividade de produção escrita, o professor de produção textual deve abordar a temática de forma clara, objetiva e contextualizada, de modo que o aluno perceba os principais aspectos que envolvam um determinado

gênero textual. Assim também, é de extrema importância que tenha uma organização didática que permita ao aluno conseguir relacionar o enunciado com conteúdos antes adquiridos, para desenvolver propostas de produção textual e que estas sejam ajustadas a situações de uso cotidiano.

. Na perspectiva de MORETTO (2002 p.52), “na resposta a uma pergunta bem formulada, o professor terá como exigir uma resposta dentro de sua expectativa.” Desse modo, o aluno poderá encontrar no enunciado de uma questão elaborada pelo professor o percurso para organizar sua resposta.

E é nesse percurso, se bem explicado, que o aluno vai perceber a lógica do texto e o entrelaçamento de ideias que o mesmo pode ter, e que estas ideias estão estruturadas a partir de um contexto pré-estabelecido. Assim, é possível um trabalho de desenvolvimento de competências e habilidades com foco na estrutura textual e com a normatividade prescrita na gramática, que é base para todas as produções.

O que queremos dizer aqui é que, com base no ensino através dos gêneros textuais, o professor consegue inserir o trabalho com a gramática normativa, mostrando a importância de conhecer a estrutura da língua para a produção, e não o contrário, ou seja, o texto não deve ser usado como pretexto para o ensino de gramática. O professor pode, a partir das produções, mostrar a importância de dominar a estrutura sintática de um texto para o processo comunicativo se tornar mais eficiente.

2.4 Avaliação da aprendizagem na produção textual

O ensino de produção textual tem como objetivo principal capacitar os educandos para que possam interagir na sociedade por meio de textos, sejam eles orais ou escritos, de modo que possam desenvolver suas competências comunicativas para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes. Antunes (2003), nesse sentido, afirma que a avaliação se apresenta como suporte de aprendizagem que permite ao professor orientar o aprendizado dos educandos para que estes possam se apropriar dos mecanismos linguísticos que lhes possibilitará interagir em qualquer contexto comunicativo da sociedade.

Dessa forma, é necessário compreendermos como se dão as perspectivas de avaliação da aprendizagem que historicamente constituem nosso processo de ensino. Para isso, a partir das linhas de raciocínio de teóricos que abordam a temática, vamos refletir como se dá o impacto dessas concepções de avaliação no processo de desenvolvimento da competência na escrita.

De acordo com Marcuschi (2004, p.71), a avaliação no nosso processo de ensino, historicamente, está ligada a uma perspectiva tradicionalista, que é caracterizada, por via de regra, com a atribuição de uma nota em determinados períodos do ano letivo. Essa nota reflete o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos ensinados, sem medir de fato o conhecimento adquirido nessa jornada. O conteúdo ensinado, muitas vezes, é apenas decorado para a realização de uma atividade/avaliação específica e não mensura a real necessidade de aprendizado dos estudantes. A avaliação tradicional trata todos como se estivessem no mesmo nível de aprendizado e como se todos tivessem as mesmas necessidades educacionais, desconsiderando a diversidade existente na sala de aula.

Assim, essa perspectiva de avaliação no ensino de produção textual assume um caráter de exclusão, uma vez que, quando o educando não tem suas dificuldades de aprendizagem assistidas, ele comprometerá sua aptidão para novas possibilidades de aprendizagem na língua, afetando assim o desenvolvimento de seu processo comunicativo.

De acordo com Perrenoud (1999, p.165), “O mecanismo prioritário não é o de suprimir toda forma de avaliação somativa ou certificativa, mas de criar condições de aprendizagem mais favoráveis para todos, principalmente aos mais necessitados”.

Nesse sentido, o caminho para avaliar de forma positiva e efetiva para o desenvolvimento linguístico não está em extinguir a avaliação somática e/ou tradicional do processo de ensino, mas que a formalização dos resultados obtidos nesse processo sirva para, além de contemplar todas as ações realizadas pelos educandos nas etapas que se realizaram práticas de ensino-aprendizagem, contemple também a busca de indícios do que pode ser feito pelo professor para conduzir melhor sua prática de ensino. A avaliação deve ser vista com a função de contribuir para o aprendizado efetivo e para a melhoria das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Para isso, a avaliação diagnóstica permite que, ao iniciar uma proposta de trabalho em sala de aula, o professor possa conhecer a situação de cada aluno, identificar suas particularidades e possíveis dificuldades e adaptar a sua didática, de modo que contemple as características sócio-culturais dos educandos e corrobore para que superem suas dificuldades e alcance o objetivo em uma dada proposta de ensino.

Conforme Libâneo (2013, p.218), “A função diagnóstica permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e atuação que, por sua vez, determina modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências do objetivo”.

Assim, no processo ensino-aprendizagem de produção textual, a avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar o nível de conhecimento linguístico dos educandos, suas aptidões, interesses, capacidades, competências e habilidades que são pré-requisito para alcançar os objetivos que serão estabelecidos em uma dada proposta de aprendizagem de produção textual, permitindo, assim, de acordo com Libâneo (2013), o cumprimento da função didático-pedagógica que é de preparar o aluno para enfrentar as exigências das práticas linguísticas na sociedade.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e no desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.”

Assim, no ensino-aprendizagem de produção textual, ela permeia todo processo, por meio de procedimentos didáticos que definem os objetivos a serem alcançados no roteiro estabelecido da proposta de ensino, permitindo, tanto ao professor acompanhar progresso dos educandos, localizar suas possíveis dificuldades ao longo desse processo e ajustar sua didática de modo a atendê-las, como aos educandos conhecer o roteiro estabelecido na proposta de ensino-aprendizagem, seus objetivos, suas possíveis necessidades de adequação para que reflitam sobre elas, relacione-as e busquem atendê-las.

Dessa forma, o objetivo da avaliação formativa no ensino de produção textual é regular a aprendizagem do aluno de acordo suas necessidades de aprendizado, apoiar o aluno na compreensão do conteúdo, corrigir suas produções de forma esclarecedora, dialogar com ele de forma efetiva e tranquilizadora.

Conforme Antunes (2003), a avaliação no ensino de línguas deve acontecer de forma contínua, dia após dia, período após período, com atitudes positivas, respeitadas, esclarecidas e estimuladoras do docente para promover

gradualmente, a partir da sua intervenção, o desenvolvimento do aluno, partindo do que os alunos já dominam para o que eles devem dominar.

De acordo com Marcuschi (2004):

O ensino da Língua Portuguesa associado à avaliação formativa é conduzido com base em atividades linguísticas socialmente pertinentes e motivadoras, às quais subjaz a noção de língua como atividade, entendendo-se o texto como um processo. Nesse caso, a primeira versão do texto elaborado pelo aluno nunca será a definitiva e os problemas aí identificados irão assumir papel relevante no plano didático do professor. (MARCUSCHI, 2004, Rev. de Letras - N0. 26 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2004 p.47)

De acordo com Antunes (2003, p.162), a avaliação deve realizar-se como exercício de aprendizagem, que conduza o aluno a refletir sobre sua produção textual em busca de adequar sua escrita em virtude da eficiência comunicativa, de modo a desenvolver no estudante o hábito de auto correção nas suas produções escritas, a fim de obter êxito no que deseja expressar.

Nessa perspectiva, quando é proposta ao educando o desenvolvimento uma determinada produção textual, ela deve ocorrer a partir de uma dinâmica que possibilite ao aluno a sua refacção em virtude de alcançar o êxito na proposta de produção, adequando-se discursivamente de acordo com a característica do gênero ao qual o texto pertence.

Conforme Antunes (2003), o momento da avaliação não deve apenas fixar-se em desvios ortográficos, mas oportunizar aprender e descobrir opções e/ou restrições da língua, a fim de encontrar o melhor jeito de construir o texto, buscando atender os aspectos semânticos, sintáticos, lexicais, pragmáticos, de pontuação, de paragrafação e da apresentação formal do texto, levando sempre em conta a situação em que o texto vai circular e as especificidades de seu gênero.

Portanto, no ensino de produção textual, a avaliação não tem seu fim em si mesmo, ela vai muito além, ou seja, ela não se limita em apenas constatar o aprendizado do educando, ela permite ao professor diagnosticar o domínio linguístico dos alunos e orientar sua didática para atender a necessidade de aprendizado de cada um deles.

Para isso, entende-se que o professor deve incluir em sua proposta de ensino de produção textual, como parte fundamental de sua metodologia, a avaliação numa perspectiva sociointeracionista, visto que esta perspectiva permite que o professor identifique o nível de conhecimento dos educandos, ajuste sua

didática para contemplá-los e forneça dados correspondentes aos resultados obtidos ao longo desse processo para classificá-los de forma justa.

2.5 O Ensino de produção textual

De acordo com teóricos da linguagem, o aluno, seja ele criança, adolescente ou adulto, ao entrar em contato com a sala de aula, já traz consigo de modo implícito o domínio da estrutura da língua; contudo, não a domina em todas as suas situações comunicativas. Para tanto, é necessária a apropriação dos elementos comunicativos exigidos em cada situação discursiva.

Nessa perspectiva, Lopes (1984), citada por Marcuschi (2008), indaga que o ensino de português tem como um de seus objetivos gerais desenvolver a competência comunicativa nos alunos.

De acordo com a BNCC 2018:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, BNCC 2018, p.67)

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental deve ter como objetivo principal, na sua proposta de ensino, proporcionar condições para o desenvolvimento de competências comunicativas nas mais variadas situações de comunicação verbal que a sociedade utiliza cotidianamente e que, atualmente, a comunicação nas plataformas digitais tem assumido cada vez mais lugar de destaque.

Antunes (2003) propõe que o ensino de língua deve ter como objetivo principal proporcionar aos educandos o uso da língua em circunstâncias de oralidade, de leitura e escrita. Dessa forma, compreende-se que o professor, na sua prática docente em sala de aula, deve estabelecer critérios didáticos que promovam condições para o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao uso da língua, como ela ocorre no dia a dia da vida das pessoas.

Em uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua, o homem, como ser social, só se utiliza da linguagem com a finalidade de interagir na sociedade, isso sempre se constituirá por meio de textos que se configuram em algum gênero, seja ele oral ou escrito. Antunes (2009) argumenta que quando pretendemos nos comunicar, sempre recorremos a algum texto que tem por característica cumprir esse propósito. Nesse sentido, compreendemos que o ensino de língua materna deve ter como objetivo principal proporcionar condições para o desenvolvimento de competências comunicativas em qualquer situação de comunicação verbal.

Antunes (2003) propõe que o ensino deve ter como objetivo principal proporcionar aos educandos o uso da língua em circunstâncias de oralidade, de leitura com o propósito comunicativo exigido pela sociedade, que será exitoso se os interlocutores dominarem as construções e técnicas de uso da linguagem.

Nesse sentido, o uso da língua só se dá motivado por alguma intenção comunicativa entre dois ou mais indivíduos com propósito bem definido.

Como enfatiza Marcuschi (2009):

Uma das teses a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero textual, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero no trato. Daí a centralidade na noção de gênero textual no trato sócio-interativo da Linguística. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Nessa perspectiva, compreende-se que o ensino de Língua Materna deve ter o objetivo principal de fazer com que os alunos compreendam a dinâmica de usos da linguagem, e que esses usos se dão através dos textos, que ocorrem em diferentes ambientes interativos. Para isso, é necessário que os professores trabalhem em sala de aula a conscientização de que os textos são interativos e que, para dominá-los, há a necessidade da apropriação dos aspectos linguísticos e sociais específicos de cada gênero.

De acordo com Dionísio; Machado e Bezerra (2010, p.34), “Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou outro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. Portanto, para o ensino de produção textual, o professor deve oportunizar o conhecimento das diversas formas em que a linguagem se manifesta na sociedade, apresentando os gêneros textuais que

nela circulam, fazendo com que compreendam as formas em que eles se configuram linguisticamente e o contexto em que se aplicam. Para assim, poder inseri-los nas práticas comunicativas presentes na sociedade.

Dionísio; Machado e Bezerra (2010) afirmam que quando dominamos um gênero textual não dominamos apenas sua forma linguística, mas sua estrutura aliada a um objetivo específico. Assim, é de fundamental importância a apropriação dos gêneros como mecanismo de socialização e de inserção nas práticas comunicativas cotidianas.

Com esse olhar é que devemos repensar as práticas de ensino de textos, sejam eles orais ou escritos. Os alunos devem perceber a importância de dominar a estrutura para o processo comunicativo, deve ser oferecido pela escola o contato com a diversidade de gêneros textuais, para que os alunos possam praticar e perceber a importância da comunicação para seu futuro. Por isso vislumbramos acompanhar práticas de produção escrita e a forma como estas práticas são desenvolvidas e avaliadas pelos professores na etapa de ensino fundamental.

2.5.1 A influência da oralidade na produção escrita

Nas escolas públicas, de maneira geral, temos observado uma negligência no trato com a oralidade dos estudantes, o que consequentemente influencia no desenvolvimento da competência escrita dos mesmos. Sabemos que, apesar de haver o domínio da língua aprendida com a família e em sua comunidade de fala, não estão sendo oportunizadas, nesse meio, todas as possibilidades de interação linguísticas presentes na sociedade.

Conforme Koch (2009):

Ora, a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil, é por isso que seus textos se apresentam eivados de marcas de oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminadas. (KOCH, 2009, p. 18)

Isso explica uma das situações recorrentes no ensino de língua materna que envolve a oralidade e a escrita, a relação que muitos alunos fazem entre essas modalidades de língua ao produzirem seus textos, buscando sempre como referência a fala para escreverem, o que interfere na escrita, de modo não ser raro,

professores encontrarem nas produções escritas dos alunos diversas marcas do discurso oral.

De acordo com Koch (2009):

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituado a usar em sua fala. Isso é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito. (KOCH, 2009, p.18)

Dessa forma, fica evidente a necessidade dos professores orientarem os alunos para que compreendam que língua escrita e falada são duas modalidades da língua e que devem ser compreendidas dentro de suas complexidades.

Conforme argumenta Marcuschi (2001), citado por Antunes (2003), a omissão do trabalho com a oralidade como objeto de estudo em sala de aula pode ter sua origem na ingênua crença de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida cotidiana que nem precisam de um trabalho efetivo em sala de aula. Tal fato desconsidera que há adequações linguísticas também no processo de oralidade.

De acordo com Marcuschi (2008), o papel da escola não deve estar voltado exclusivamente para escrita, sem considerar também o trabalho com a oralidade, o que não significa ensinar a criança a falar, e sim levá-la a compreender o uso da língua em seu cotidiano.

Marcuschi (2008) diz que:

É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formais comunicativos estejam bem conjugados, isso não deve servir de motivo para ignorar o processo de comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer às vezes do falante e do ouvinte simultaneamente. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

Dessa forma, entendemos que no ensino da escrita não se deve negligenciar a fala, pois apesar da escrita reproduzir a seu modo e com regras próprias o processo interacional da comunicação, também ocorrem situações em que língua escrita e falada desenvolvem papéis semelhantes em contextos formais de uso da linguagem, que devem ser ministrados em aula pelo professor e vale à pena ser aprendido pelos educandos.

Nesse sentido, Dionísio; Machado e Bezerra (2010) dizem:

Seria bom ter em mente a questão da oralidade e da escrita no contexto dos gêneros textuais, pois, como sabemos, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos formais e em

todos os contextos e situações da vida cotidiana. (DIONISIO, MACHADO E BEZERRA, 2010, P.35)

Dessa forma, no ensino de língua materna, os professores não podem deixar de abordar em sala de aula a questão que envolve oralidade e escrita no ensino de produção textual, pois se temos o intuito de desenvolver a competência linguística dos alunos de modo que estes consigam compreender a dinâmica do uso da língua na sociedade, não podemos conduzir o ensino em sala sem trabalhar essas duas modalidades de uso da língua (gem).

2.5.2 A influência da prática de leitura na escrita

A leitura e a escrita são habilidades intrínsecas, ou seja, não tem como falar de uma sem considerar a outra. São elas também fundamentais na construção de saberes no âmbito escolar e fora do mesmo. O domínio ou não dessa habilidade facilitará ou não a construção do sentido através do texto pelo indivíduo. Sendo assim, elas são de extrema importância para que o aluno consiga desenvolver produções discursivas coerentes.

Nesse contexto, Antunes diz que:

Atividade de leitura completa a atividade de produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, P. 67)

Assim também Koch (2009) nos diz que o processo de compreensão é construído a partir da leitura que um indivíduo faz, caracterizado como um processo ativo e contínuo, a partir da relação de sentido que se constitui, de textos que se conectam. Desse modo, quem escreve já prevê por inferências o que irá aplicar em suas produções com base no seu conhecimento prévio e dos elementos da situação comunicativa.

De acordo com Marcuschi (2008), a atividade de leitura não se constitui uma atividade nata, mas sim uma atividade que exige habilidade, interação e trabalho, ou seja, a atividade de leitura é uma competência desenvolvida através da interação nas práticas da linguagem presentes na sociedade e que pode ser constantemente aprimorada. Nesse sentido, ao praticar a leitura, o indivíduo exerce não só uma prática cognitiva, mas também uma atividade de interação social, pois a

habilidade leitora, para cumprir seu propósito, exige do leitor que faça uma relação sociocultural do texto em questão. Assim, a atividade de leitura está além da habilidade de decodificar a escrita, implica em uma interação verbal entre um emissor e um receptor com responsabilidades compartilhadas.

De acordo com que diz a BNCC (2018)

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

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura não deve ser aplicado de forma desconexa com as demais práticas linguísticas.

Na avaliação da aprendizagem não pode deixar de se considerar as atividades de leitura e escrita, tendo em vista a importância dessas atividades na construção do sentido dentro e fora da escola. As práticas dessas atividades permitem ao sujeito o desenvolvimento de suas competências e habilidades cognitivas. Por isso, para sanar a dificuldade de aprendizado que ainda persiste nas escolas, deve haver um trabalho efetivo com leitura, a fim de permitir aos educandos compreender, refletir, relacionar e interpretar de forma significativa o que lê, podendo assim fomentar o seu conhecimento.

2.5.3 O lugar da gramática na produção textual

Historicamente, no Brasil, o ensino de língua portuguesa sempre foi pautado no modelo tradicional de ensino, modelo este focado na estrutura gramatical, ensinada de forma descontextualizada. Talvez esse método seja o fator que mais dificulta o processo de produção textual, já que torna o ensino mecanizado. Nas últimas décadas, com o sócio-interacionismo, houve o estabelecimento de uma nova concepção de ensino de língua. Foi estabelecida uma reorientação para os critérios do trabalho com o ensino de língua materna, que estabelecia que o trabalho com a linguagem deve contemplar as situações reais de uso na sociedade.

Contudo, no ensino de produção textual, ainda persistem diversas dúvidas em relação ao trabalho com a gramática. Muitos professores, por não saberem tratar bem essa questão, acabam por resumir esse trabalho em correção de desvios ortográficos, sem se atentarem para os fatores linguísticos que fundamentam a eficiência comunicativa no texto, de modo que muitos alunos acabam sentindo-se incapazes de produzir um bom texto por entenderem que para escrever é preciso não cometer erros. A mecanização da gramática termina por influenciar o processo comunicativo do texto.

De acordo com Antunes (2010):

Em suma, o texto é que deve ser o centro, o objetivo dos estudos das análises, das descrições. A gramática, evidentemente, está presente como componente funcionalmente essencial e insubstituível. O que se tem que descobrir é, exatamente, essa funcionalidade de cada recurso gramatical. (ANTUNES, 2010 p.55)

Nesse sentido, é no texto que o estudo das normas gramaticais tem seu verdadeiro sentido, onde permite que se compreenda a funcionalidade dela, da gramática, na produção de sentido, e não em frases isoladas e descontextualizadas que não possibilitam ao aluno associá-la dentro de uma situação pragmática.

Assim, a gramática é a balizadora que determina a compreensão e a produção de sentido em qualquer manifestação verbal presente na sociedade. Portanto, uma ferramenta de suma importância para o ensino de produção e que deve ser observada em situações reais de uso da língua, tendo assim, o papel de orientar os indivíduos em relação aos critérios que devem ser levados em consideração na produção de sentido, a fim de que não seja comprometida a eficiência comunicativa.

De acordo com Antunes (2003), tudo que falamos ou escrevemos é em forma de texto, seja ele oral ou escrito, seja longo ou curto, pois ele está presente em todas as nossas interações verbais. Assim também, supõe-se que quem fala ou escreve uma língua domine também a sua gramática e, conseqüentemente, interpreta e produz diferentes gêneros textuais. Sendo assim, é no domínio do texto que a gramática encontra sua verdadeira relevância e aplicabilidade.

De acordo com Antunes (2003, p. 85), “a gramática compreende um conjunto de regras que especificam o funcionamento da língua”. Dessa forma, toda língua é regida por uma gramática, a qual tem suas regras de aplicabilidade de

ordem fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, as quais garantem que os indivíduos que a usam possam comunicar-se de modo coerente e inteligível.

Ainda para Antunes (2003), conhecer uma língua vai muito além de conhecer as nomenclaturas das classes gramaticais e por isso no ensino de produção textual, os aspectos gramaticais devem ser trabalhados considerando os fatores comunicativos, o texto deve ter uma funcionalidade de acordo com o gênero em questão e a estrutura deve ser vista como suporte para que esta funcionalidade seja atingida.

O conhecimento que o falante tem das regras que especificam o uso da língua é um conhecimento intuitivo, implícito, ou seja, não requer, em princípio, que saiba explicitá-lo ou explicá-lo. No entanto, esse saber implícito pode ser enriquecido e ampliado com conhecimento explícito dessa mesma regra. (ANTUNES, 2003, p.94)

Nesse sentido, quando o falante de uma língua compreende a função das regras gramaticais e seu uso para a construção de sentido no texto, ele amplia sua competência linguística, visto que o conhecimento das normas que regem a língua promove uso mais consciente e adequado da linguagem nos textos, sejam eles orais ou escritos, em diferentes contextos e gêneros.

Portanto, um ensino de gramática relevante proporciona ao educando compreendê-la no contexto sócio-comunicativo.

Conforme Bortoni-Ricardo e Machado (2013)

O texto deve ser analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, nas suas distribuições de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões textuais, nos seus recursos de coesão, no seu recurso de coerência e, por conta disso, a gramática aparece como meio. (BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2013, p.19)

Nesse sentido, o texto deve ser analisado pelo prisma que orienta a relação de sentido entre aqueles que utilizam da língua, ou seja, pelos mecanismos linguísticos que compõem a gramática de uma língua e pelo qual ela funciona, configurada em variados gêneros, seja na modalidade oral ou escrita. Por isso, o ensino de língua portuguesa não deve desconsiderar a importância do conhecimento gramatical como meio de fomentar o conhecimento linguístico dos indivíduos para que esses possam desenvolver e ampliar sua competência linguística, tornando-se capacitados a empregar estratégias no uso da língua de acordo com seus propósitos comunicativos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos deste trabalho de identificar, compreender e interpretar os fenômenos que envolvem a relação entre o método avaliativo e o desempenho da leitura e escrita, inicialmente, acompanharíamos a aplicação, na escola, dos projetos de produção textual das Olimpíadas de Língua Portuguesa, projeto promovido pelo MEC. Mas houve resistência por parte de alguns professores, que se sentiram incomodados em ter seu trabalho acompanhado e analisado. Tal resistência nos leva a reflexões sobre a dinâmica das aulas de língua portuguesa e na forma como esses projetos de fato são aproveitados/aplicados no meio escolar. A falta de colaboração das instituições de ensino para com a pesquisa também é um fator que dificulta e torna lenta a melhoria da educação, já que o foco das pesquisas em educação e em linguística aplicada é possibilitar aplicação de métodos que melhorem os métodos de ensino e consequentemente o aprendizado dos estudantes.

Sendo assim, buscamos outra alternativa para realização desta pesquisa e encontramos espaço na Escola Municipal Antônio Carlos Jobim.

A proposta era de acompanhar o trabalho com a produção textual e, neste período, havia um Projeto de Produção Textual em execução, coordenado pelas professoras regentes da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras do IFTO, participantes do Programa Residência Pedagógica. O projeto, denominado “Diário de Produções”, visava o desenvolvimento da competência escrita a partir do trabalho com gêneros pessoais cotidianos, projeto que dialoga com os objetivos e teoria deste trabalho, que valoriza a linguagem enquanto fator social.

Assim sendo, neste trabalho, optamos por utilizar a pesquisa exploratória de campo, para observar como acontece a proposta de produção e como se dá o processo avaliativo da leitura e produção escrita neste contexto.

Como nos diz Andrade:

A pesquisa de campo baseia-se na observação dos fatos tal como ocorre na realidade. O pesquisador efetua a coleta de dados “em campo”, isto é, diretamente no local da ocorrência dos fenômenos. Para realização da coleta de dados, são utilizadas técnicas específicas. (ANDRADE, 2010 p.113)

Portanto, para compreender e descrever como se constitui a dinâmica desse projeto, foi realizada uma observação participante nas aulas desenvolvidas durante a aplicação das atividades, observando a didática aplicada pelas professoras e acadêmicos. Durante essa atividade, observamos como se deu o processo de leitura, oralidade, do trabalho com a gramática durante a produção escrita e como se deu a avaliação das produções.

Para compreender como se estabelecem os critérios avaliativos descritos pelos professores, analisamos algumas produções produzidas pelos alunos ao longo desse processo.

Com os resultados desta atividade, levantamos informações que nos permitiram refletir e dissertar em como se dá o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir do método avaliativo e da intervenção do professor na perspectiva sociointeracionista dos autores aqui abordados.

3.1 Atividades de produção desenvolvidas: reflexões

Nessa etapa, apresentamos o relato e reflexões relativas às atividades desenvolvidas durante o projeto de ensino de produção textual com gêneros pessoais, aplicado na turma do 6º ano da Escola Municipal Tom Jobim, localizada em Palmas- TO. O projeto foi desenvolvido semanalmente, sempre às quintas-feiras, por uma equipe de alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Tocantins, Campus Palmas, com a orientação da professora regente dessa turma.

Nessa etapa, descreveremos o método de ensino utilizado para o trabalho com os gêneros carta pessoal, diário, o texto descritivo e e-mail, descrevendo os materiais didáticos utilizados, a condução da professora regente da turma e dos estagiários, e também a recepção dos alunos dessa turma.

Durante a explanação dessa sequência de informações, apresentamos imagens de algumas produções desenvolvidas, seguidas da análise das mesmas, que se apresentam constituídas a partir das reflexões com base na perspectiva dos autores aqui abordados.

3.1.1 O Trabalho com o gênero carta pessoal

O trabalho com gênero carta pessoal foi realizado por quatro alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Letras do IFTO- Campus Palmas, orientado e acompanhado pela professora regente da turma. Foi usado como recurso didático o quadro, pincel, folha de papel impressa e exposição oral, seguindo a metodologia do livro didático da turma.

Os estagiários iniciaram a aula perguntando aos alunos da turma do 6º ano o que eles sabiam em relação ao gênero carta, eles nada disseram. Então, uma das estagiárias escreveu no quadro as características do gênero e, em seguida, explicou detalhadamente sua constituição para os alunos.

Uma aluna perguntou aos estagiários qual o motivo de escrever uma carta se ela poderia enviar um áudio por um aplicativo de celular. Os estagiários não responderam a essa questão. Eles poderiam ter aproveitado a ocasião para falar sobre a diversidade comunicativa existente hoje na nossa sociedade e, aproveitando o fato de que nós nos comunicamos através de gêneros, explicar os diferentes modos e suportes comunicativos.

Na sequência, outra estagiária leu um modelo de carta pessoal escrita por uma adolescente quando tinha 13 anos para ela mesma ler novamente após 3 anos. Posteriormente, os estagiários distribuíram a todos os alunos um modelo de carta pessoal para que eles conhecessem a estrutura do gênero através da leitura.

Então, após a entrega do modelo de carta pessoal, os estagiários propuseram aos alunos que produzissem uma carta pessoal escrita para eles mesmos, para lerem após 3 anos, escrevendo sobre o que eles sonhavam realizar durante esse período.

Sentindo-se preparados para a produção, os alunos empenharam-se em escrever e os estagiários seguiam passando de carteira em carteira orientando em relação à produção. Logo que os alunos produziam suas cartas, os acadêmicos faziam a correção considerando o conteúdo e a estrutura. Após a correção da carta produzida pelos alunos, os estagiários propuseram aos alunos que fizessem a reescrita do texto.

A turma era bem heterogênea, nesse dia havia 31 alunos, dentre eles 5 tinham necessidade especiais, segundo a professora, e por isso todos sentavam em uma mesma fila na turma ao lado da parede posterior a entrada.

A grande maioria dos alunos produziu suas cartas e alguns apresentaram melhor desempenho na escrita, visto que apresentaram textos mais estruturados. Já outros precisaram do acompanhamento direto dos estagiários para produzir.

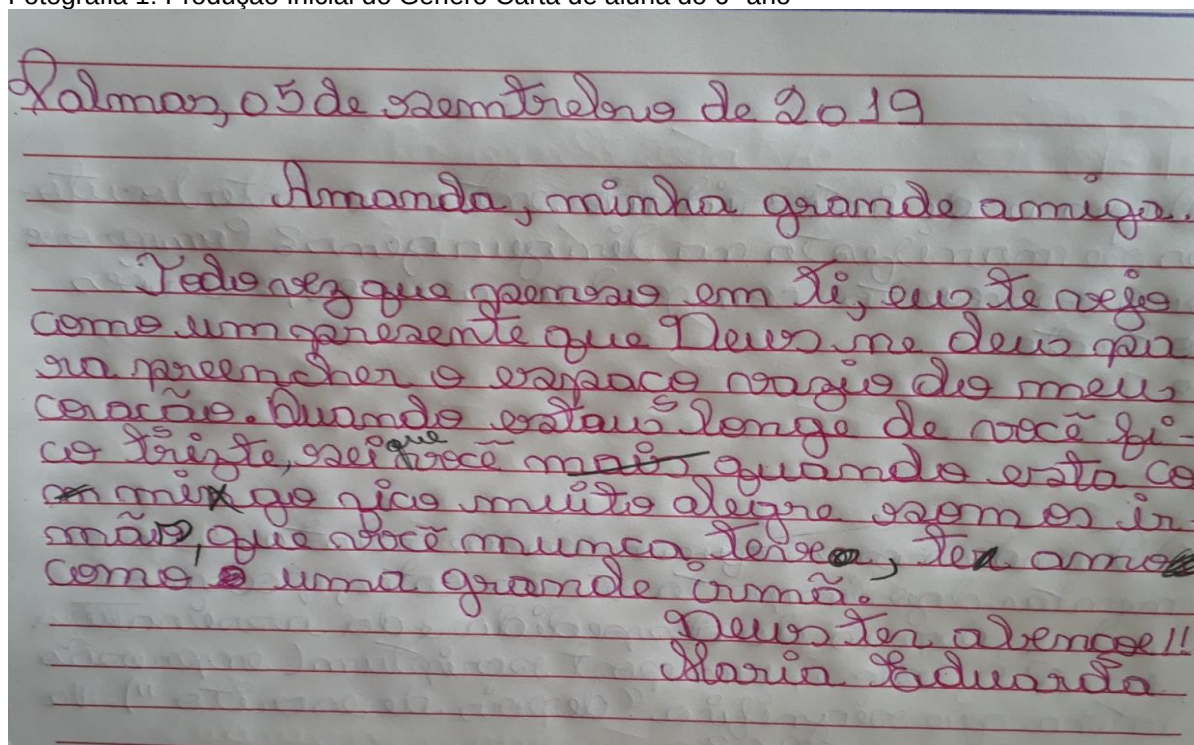
Como observado em um dos casos, um aluno foi questionado por uma estagiária do porquê de não estar escrevendo e ele disse que não sabia escrever, então ela insistiu com ele dizendo que ele poderia escrever sobre algo do qual ele gostasse, ele então respondeu que gostava muito de carros e que estava juntando dinheiro de seu trabalho com reciclagem para comprar um quando crescesse. Então a estagiária disse que poderia escrever sobre isso e assim ela seguiu lhe dando as devidas instruções, até que ele conseguiu produzir o seu texto.

Outro caso que vale a pena descrever foi o de uma garota que escreveu sua carta para sua irmã, a qual ela admira muito, porém, o texto produzido por ela estava incompreensível, visto que escreveu sua carta de modo desordenado, com ideias desconexas. Então, um dos estagiários, ao ler seu texto, perguntou o que ela queria dizer. Ela disse em sua carta que admira muito sua irmã por ela ser tão dedicada em seus estudos em uma faculdade e que desejava vê-la brevemente formada. Após o relato da aluna, o estagiário a orientou em como organizar essas informações dadas por ela no texto.

3.1.1.2 Análise das produções do gênero carta

Nessa etapa apresentamos 4 imagens de textos do gênero carta pessoal produzida pelos alunos do 6º ano durante o desenvolvimento do projeto, as quais duas são produções iniciais e duas são produções reescritas.

Fotografia 1: Produção Inicial do Gênero Carta de aluna do 6º ano



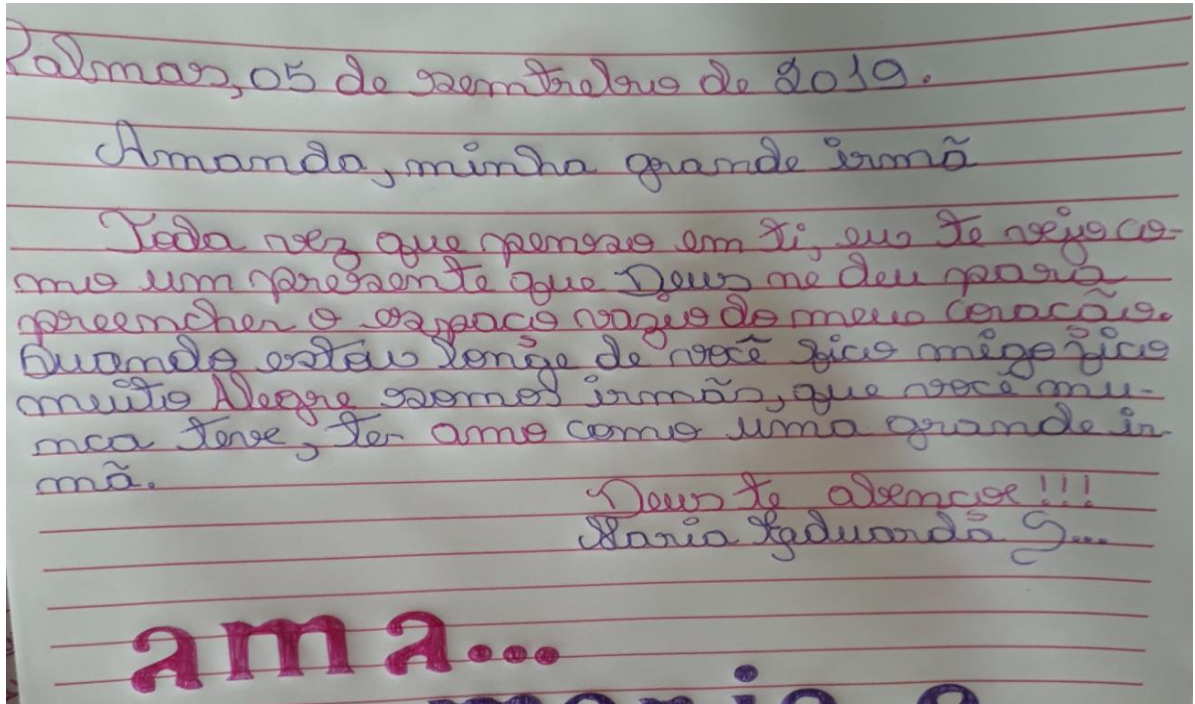
Fonte: Elaboração própria (2019)

Nessa produção inicial, observamos que a aluna compreendeu a finalidade do gênero, visto que a estrutura do texto está de acordo com o gênero carta. Colocou o destinatário, que é o receptor da mensagem, o texto está parcialmente coerente com a proposta, já que a proposta era a produção para si mesmo. Em relação às dificuldades de escrita, observamos algumas frases desconexas sintaticamente e desvios gramaticais, que podem ser trabalhados individualmente e coletivamente pelos professores. Neste momento, ressaltamos novamente a importância da leitura e escrita frequentes no cotidiano escolar, fato que diminuiria a resistência e medo dos alunos em produzir textos escritos. Percebemos que os alunos não gostam de escrever porque têm medo das dificuldades e julgamentos que podem sofrer no contexto da sala de aula.

Sobre os “erros” gramaticais, acreditamos que o caminho seja dialogar com o educando a respeito dos mesmos e lhe permitir compreender os aspectos linguísticos que devem ser considerados na produção escrita. Por isso, o processo de correção, avaliação e retorno individual do processo avaliativo são etapas tão importantes. É através da avaliação que os alunos poderão de fato perceber o que precisam melhorar. Outra questão que queremos enfatizar aqui é o processo de

refacção dos textos, processo que permite aos alunos compreender a melhor forma de produzir os seus textos e melhorar gradativamente a sua competência escrita.

Fotografia -2: Refacção do Gênero Carta de aluna do 6º ano



Fonte: Elaboração própria (2019)

Nessa segunda produção, a aluna fez a refacção e corrigiu alguns erros de ortografia, porém, persistiram alguns e surgiram outros como dificuldades de pontuação e separação silábica, que podem ser revistos na sala de aula, mas em relação à produção de sentido, houve uma melhora significativa.

Reforçamos então que o trabalho para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas é um ato contínuo e deve ser aprimorado a cada momento que se constitui o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Fotografia 3: Produção Inicial do Gênero Carta de aluna do 6º ano

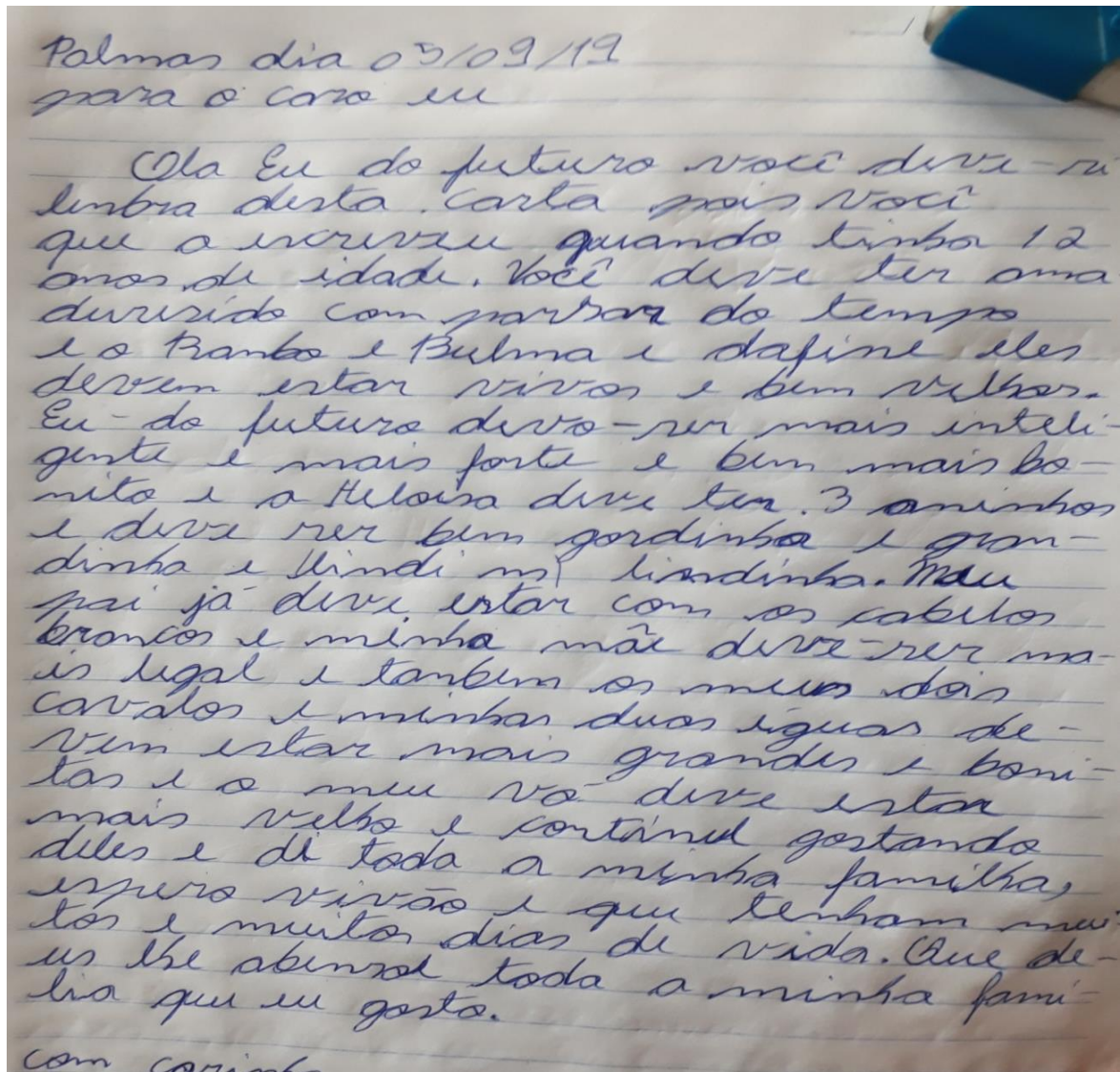
Palmas dia 03/09/19
 para cara eu
 Olá Eu do futuro você deve-se
 lembra desta carta pois você
 que a escreveu quando tinha
 12 anos de idade. Você deve
 ser amadurecido com por
 um do tempo e o Pambor Bulmar
 daqui eles devem estar na
 vel e bem velhos. Eu do futu-
 ro deve ser mais inteli-
 gente e mais forte e bem mais bo-
 nito e a Heloisa deve ter
 3 filhos e deve ser bem
 gordinha e grandinha e lindi-
 nha. Meu pai já deve estar
 com os cabelos brancos e me-
 nha mãe deve ser mais
 legal e também os meus dois
 cavalos e minhas duas iguás
 devem estar mais grandes
 e bonitas e o meu avô deve
 estar mais velho e continuar gostando
 deles e de toda a minha família
 mesmo mais e que tenham
 muitos e muitos dias de
 vida. Que Deus lhe abençoe toda
 a minha família que eu goste
 com carinho
 Luis Antonio

Fonte: Elaboração própria (2019)

Nesse texto, observamos que o estudante compreendeu a finalidade do gênero e da proposta de produção, visto que escreveu para si mesmo, expressando sentimentos e emoções. Este aluno preferiu fazer sua produção a lápis, corrigi-la e depois refazer. Notamos neste texto a obediência à proposta de produção e estrutura e a produção de sentido na progressão textual.

Na segunda produção, o educando ainda apresentou alguns desvios ortográficos, que podem ser sanados no trabalho desenvolvido em sala de aula. Na própria correção e avaliação da produção, estas questões podem ser facilmente resolvidas, contribuindo para o enriquecimento linguístico do aluno.

Fotografia 4: Reescrita à Caneta do Gênero Carta de aluna do 6º ano



Palmas dia 03/09/19
 para o cara eu

Ola Eu do futuro voce deve se
 lembrar desta Carla mais voce
 que a escreveu quando tinha 12
 anos de idade. Voce deve ter uma
 duridão com garbosa do tempo
 e o Branco e Bulma e dafine eles
 devem estar vivos e bem velhos.
 Eu do futuro devo ser mais inteli-
 gente e mais forte e bem mais bo-
 nito e a Heloisa deve ter 3 aninhos
 e deve ser bem gordinha e gran-
 dinha e linda m) lindinha. Meu
 pai ja deve estar com os cabelos
 brancos e minha mãe deve ser ma-
 is legal e também os meus dois
 cavalos e minhas duas iguás de-
 vem estar mais grandes e boni-
 tas e o meu vô deve estar
 mais velho e continue gostando
 deles e de toda a minha família,
 espero vivão e que tenham mu-
 tos e muitos dias de vida. Que de-
 lio que eu gosto.
 com carinho

Fonte: Elaboração própria (2019)

O professor pode aproveitar os momentos de refacção para mostrar a constituição do texto e sua divisão em partes, em parágrafos. Mostrar a importância da pontuação para o não comprometimento da mensagem. Realizar dinâmicas de leitura, ora respeitando a pontuação e ora desrespeitando, para que os estudantes percebam essa importância. E claro, ensinar o uso da pontuação no texto, mostrando que, além de favorecer a produção de sentido, ela mostra/efetiva emoções.

3.1.2 O trabalho com gênero diário

No trabalho com o gênero diário, os estagiários, devidamente orientados pela professora regente da turma do 6º ano, seguiram a metodologia do livro da

turma para ministrar a atividade. Usaram como recurso didático o livro de português, o quadro, pincel e exposição oral.

Para desenvolver o trabalho com esse gênero, uma das estagiárias primeiramente falou ao educandos que iriam trabalhar com gênero diário e, em seguida, perguntou aos alunos o que eles sabiam em relação a esse gênero. Os alunos hesitaram em responder, sendo assim, ela explicou que o diário é um texto em que as pessoas relatam em um tipo de caderno os acontecimentos importantes do cotidiano delas, sendo elas mesmas os destinatários. Em seguida, distribuiu um texto do gênero diário e fez a leitura junto aos alunos. Logo outra estagiária mostrou as características desse gênero.

Assim sendo, uma das estagiárias escreveu no quadro as características do Diário, como: uso de vocativo, data, desenvolvimento e assinatura e, em seguida, outra estagiária explicou detalhadamente para os alunos essas características, as quais ela escreveu no quadro.

Então os estagiários entregaram um pequeno caderno que seria utilizado como diário de produções dos textos e que eles usariam ao longo do projeto de produção dos gêneros pessoais. Sendo assim, falaram aos alunos que deveriam produzir um texto seguindo a orientação escrita no quadro e, após a correção do texto, reescrevessem no caderno que receberam, e que também deveriam transcrever o gênero carta pessoal para este.

De início, os alunos demonstraram não compreender bem o que deveriam fazer, então outra estagiária explicou novamente sobre o gênero e, após essa explicação, eles começaram a produzir seus textos.

A avaliação das produções também ocorria de forma simultânea, ou seja, à medida que os alunos terminavam suas produções. Assim, estagiários seguiam de perto orientando os alunos, passando de carteira em carteira e tirando dúvidas relativas à escrita de palavras com letras e sons parecidos, acentuação de palavras e de pontuação. Também faziam a correção da atividade simultaneamente, à medida que os alunos terminavam seus textos.

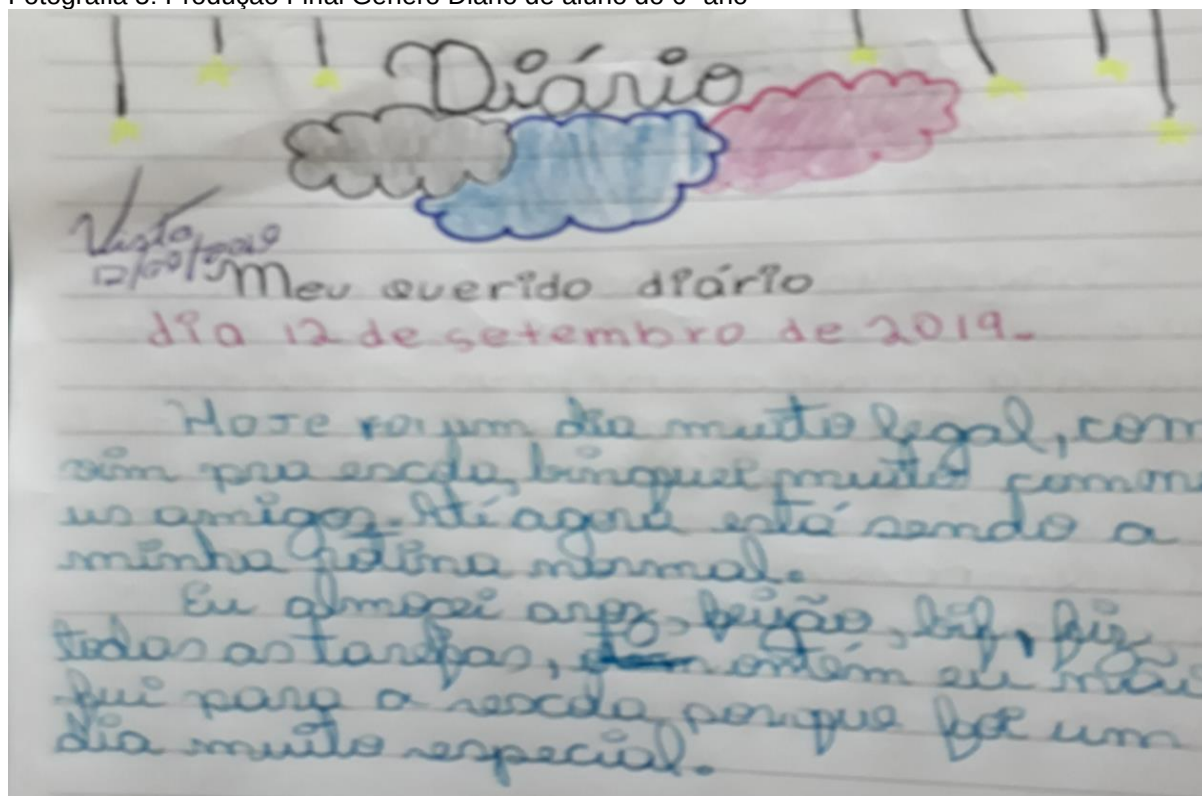
Apesar de inicialmente os alunos apresentarem dificuldades em compreender o gênero, a maioria deles conseguiu finalizar sua produção e fazer a reescrita para o diário de produções textuais. Dessa forma, consideramos que esse trabalho foi desenvolvido de modo eficiente, visto que os estagiários apresentaram

aos alunos as características estruturais do gênero, seu propósito e o modo em que elas são organizadas textualmente, orientando os alunos no processo de produção escrita. Contudo, entendemos que esse trabalho poderia ser melhor desenvolvido a partir de uma sequência didática desenvolvida em módulos, pois assim os alunos poderiam aprimorar suas habilidades discursivas na produção do gênero diário.

3.1.2.1 Análise das produções do gênero diário

Nessa etapa, apresentamos dois textos do gênero diário produzido pelos alunos do 6º ano durante o desenvolvimento do projeto, os quais já passaram pelo processo de reescrita.

Fotografia 5: Produção Final Gênero Diário de aluno do 6º ano

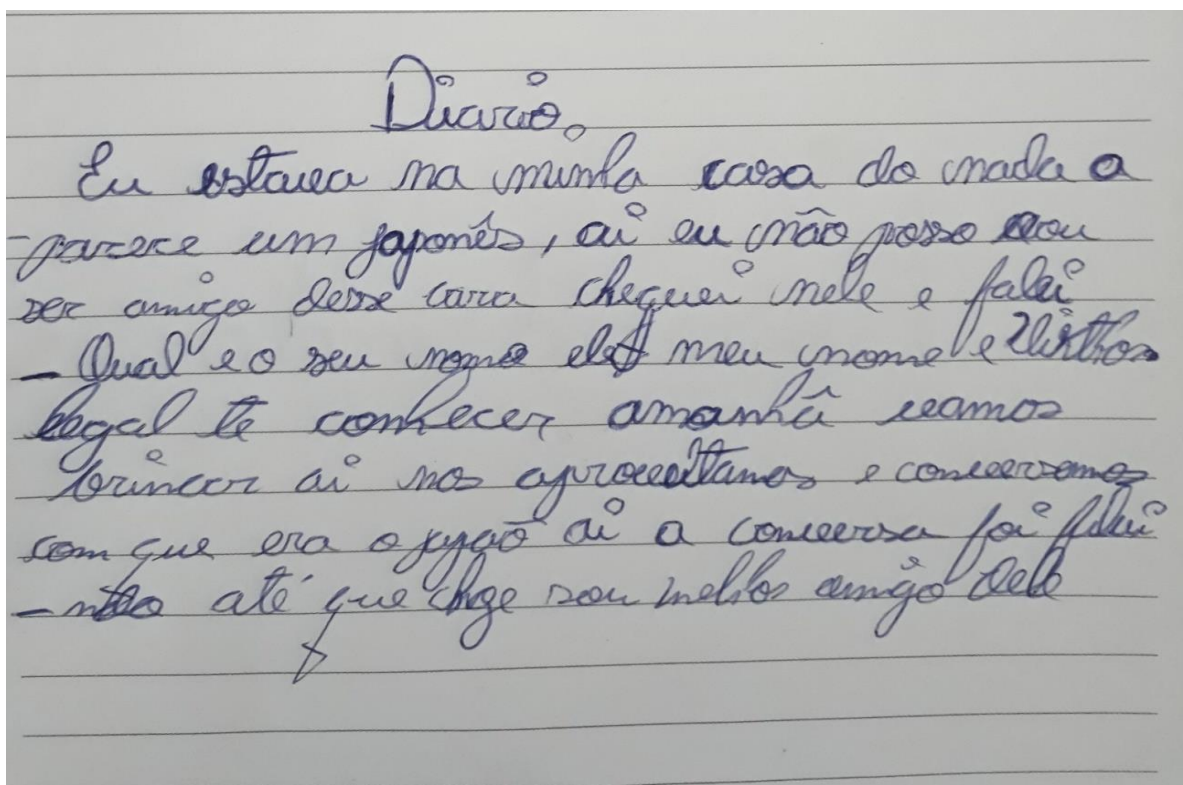


Fonte: Elaboração própria (2019)

De início, podemos perceber nessa produção, que já havia passado pelo processo de refacção, que o estudante conseguiu compreender bem a finalidade do gênero diário, visto que narrou o texto em primeira pessoa sobre fatos do seu cotidiano, fez o uso do vocativo, que também é uma característica típica desse gênero. Apresentou alguns erros ortográficos que não comprometeram a compreensão do texto, mas que podem ser abordados para aprimorar sua escrita.

Contudo, no último parágrafo, o educando escreve: “ontem eu não fui para escola porque foi um dia especial” e não o diz o fato do porquê desse dia ter sido um dia especial, deixando a narrativa do fato incompleta. Sendo assim, entendemos que o aluno poderia ser orientado a explicar esse fato em seu texto, mas entendemos também que essa ausência de informação pode ter sido proposital. O professor pode aproveitar essa estrutura para falar sobre o suspense nas histórias como recurso para chamar a atenção dos leitores.

Fotografia 6: Produção final de aluno do 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Elaboração própria (2019).

Observamos nessa produção, que também passou pelo processo de refacção, que o educando compreendeu parcialmente a finalidade do gênero diário, já que narrou em primeira pessoa um fato cotidiano. Mas nesta produção não houve uso do vocativo e há também o uso de discurso direto, aproximando o fato contado à fala. Observamos o uso recorrente de “aí” e dificuldades de organização e separação dos trechos que compõem o texto, típicos de uma influência da oralidade. Dificuldades de organização, ortografia, acentuação e pontuação foram recorrentes, mesmo nos textos que foram reescritos. Tal fato nos mostra que é importante o

desenvolvimento de um trabalho efetivo nesse sentido, para que questões sintáticas não comprometam o sentido do texto.

Sobre a repetição do termo *aí*, usado como recurso de progressão textual típico da fala, Koch (2009) enfatiza que este é um recurso muito comum em textos de criança em processo de aquisição da escrita. Assim também o texto apresenta algumas incoerências como no fato dele afirmar que não pode ser amigo desse cara e não pergunta o nome do mesmo, comprometendo assim a compreensão do que foi narrado. Entendemos que isso se dá pela ausência de conectivos marcadores temporais e por algumas falhas de pontuação. Dessa forma, quanto antes o estudante for orientado sobre essas questões, melhor será o desempenho linguístico dele, pois, quando não é oportunizado ao estudante observar suas necessidades de adequação linguística, tais dificuldades serão persistentes e parecerão naturais.

3.1.3 O trabalho com o tipo descrição

No trabalho com a descrição, foi utilizado como recurso didático o quadro, pincel e o livro de português da turma. Seguindo a orientação da professora regente da turma, os estagiários seguiram a metodologia apresentada no livro.

Dessa forma, uma das estagiárias iniciou o trabalho com o tipo descritivo, escrevendo no quadro o nome da modalidade textual que iriam trabalhar e o número da página na qual o conteúdo era abordado. Em seguida, pediu que alguns alunos fizessem a leitura de um texto desta modalidade. Após a leitura, os estagiários explicaram que texto que leram era um texto do tipo descritivo, pois nele predominavam a descrição das características de uma pessoa.

Em seguida, colocaram no quadro os tipos de descrição e os objetivos da mesma: a descrição objetiva preocupa-se com a exatidão dos detalhes e com a precisão dos vocábulos e a descrição subjetiva que se constitui de acordo como objeto, que é a sensibilidade de quem faz a descrição. Em seguida, uma das estagiárias entregou a cada um dos alunos uma figura, a qual eles teriam que colar no diário de produções textuais e descrever as características de uma pessoa de sua família, sendo que deveriam primeiramente escrever em seus cadernos e, após a correção, fazerem a reescrita no diário de produções textuais.

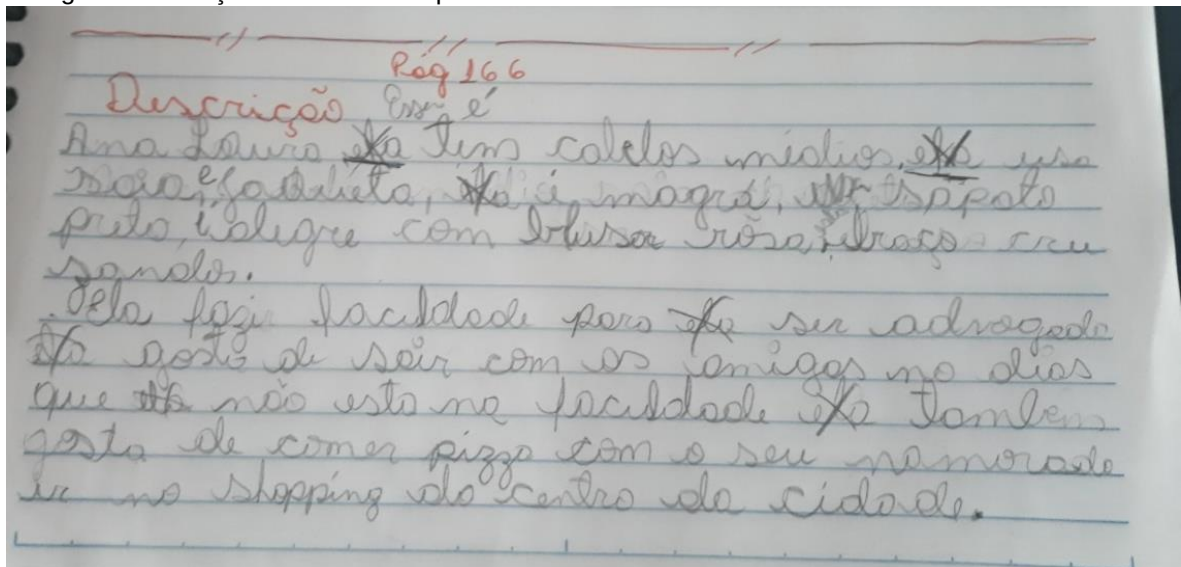
Enquanto os alunos se empenhavam na produção de seus textos, os estagiários seguiam dando-lhes as devidas orientações e fazendo considerações.

Alguns alunos conseguiram desenvolver a atividade sem maiores problemas, outros alegaram que não compreenderam bem o que deveriam fazer, então os estagiários explicaram novamente a cada aluno que não tinha conseguido realizar a atividade.

3.1.3.1 Análise de produção do texto descritivo

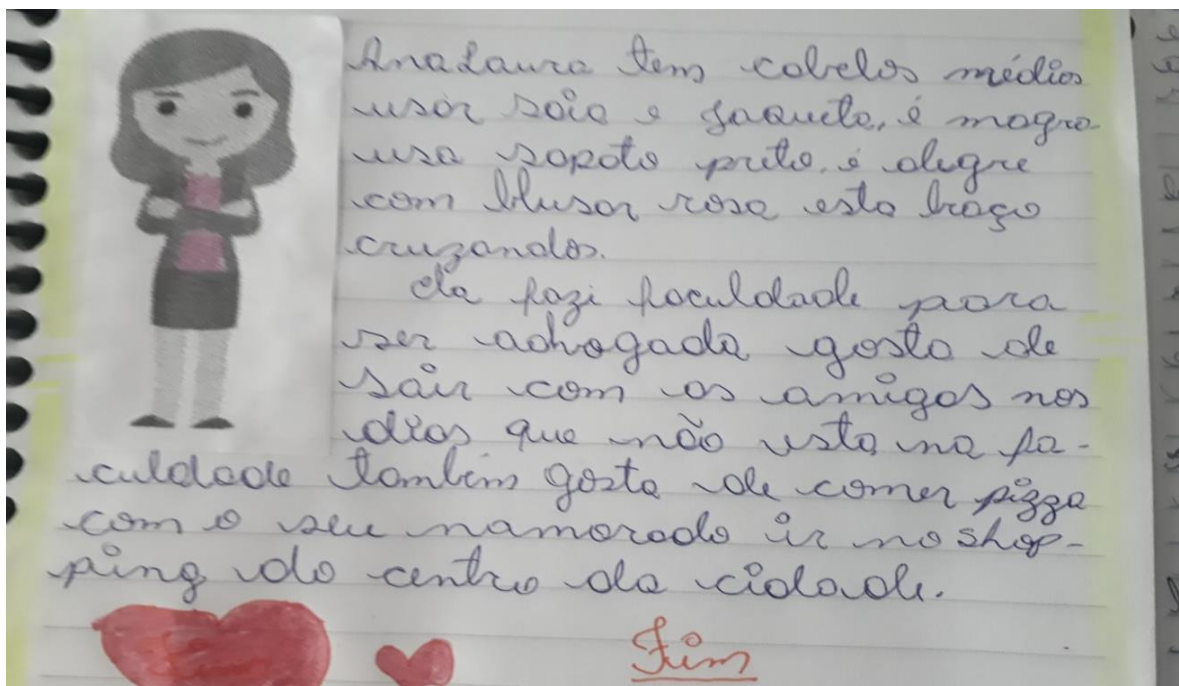
Nessa etapa apresentamos duas imagens de textos produzidos pelos alunos do 6º durante o desenvolvimento do projeto, das quais uma é uma produção inicial e a outra é produção reescrita.

Fotografia: Produção Inicial Texto Tipo descritivo de aluna do 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Elaboração própria

Fotografia 8: reescrita do texto tipo descritivo de aluno do 6º ano



Fonte: elaboração própria

O texto acima ilustra uma das produções e mostra a compreensão da aluna em adequar-se à proposta. Houve a descrição das características físicas e também a descrição das roupas, desejos e necessidades pessoais da pessoa descrita. Na primeira tentativa, notamos o uso excessivo do pronome “ela”, corrigido na refacção, tornando o texto menos redundante. As características físicas, sentimentos e a descrição de objetos ficaram sobrepostos, mas não comprometeram a produção. Esta é uma questão que poderia ser trabalhada nesta produção em específico, a divisão das informações no texto, tornando-o mais organizado. Novamente retomamos os desvios gramaticais e enfatizamos que estes devem ser trabalhados justamente nestes suportes de produção, ou seja, nos textos produzidos pelos estudantes. Para que a gramática faça sentido para os alunos, ela deve ser trabalhada nas suas próprias produções.

A professora regente da turma, ao corrigir uma atividade de um dos alunos, disse a ele que seu texto estava inadequado. O aluno respondeu à professora dizendo que não tinha mais criatividade para escrever. A docente insistiu, dizendo-lhe que ele tinha sim muita criatividade e que bastava ele se esforçar. Disse ao aluno para descrever uma pessoa que gostasse muito, como a irmã dele ou a mãe, e assim ele voltou a se empenhar na produção de seu texto.

Vimos aqui como é importante não desistir do aluno que não se sente apto para a atividade. É função do docente traçar estratégias para estimular a produção, fazer com ela aconteça e, principalmente, valorizar a produção no processo avaliativo. Infelizmente as atividades escritas, quando são passadas, são devolvidas apenas com um visto, sem o retorno efetivo do professor.

É interessante enfatizar também que, sempre antes de falar sobre as características do gênero trabalhado, há um momento de leitura. A leitura se mostra como a base para o conhecimento de conteúdo, de estrutura, de linguagem.

3.1.4 O trabalho com o gênero e-mail

No trabalho com o gênero e-mail, os estagiários usaram como recurso didático a exposição oral e os computadores do laboratório de informática da escola, o “labin”. Para isso, seguiram a orientação da professora da turma e a metodologia do livro didático.

Desse modo, uma das estagiárias iniciou a aula explicando aos alunos que trabalhariam com o gênero e-mail e, sendo assim, a turma teria que se deslocar para o “labin”, onde as atividades seriam desenvolvidas.

Chegando ao laboratório de informática da escola, uma das estagiárias falou aos alunos que eles teriam que sentar em duplas para desenvolverem a atividade, pois havia apenas 12 computadores. Após os alunos se organizarem, uma das estagiárias lhes disse que cada um deles teria que criar um e-mail e que iriam dar a eles as devidas orientações. Sendo assim, os estagiários que estavam no grupo e a professora regente orientaram os alunos no desenvolvimento da atividade.

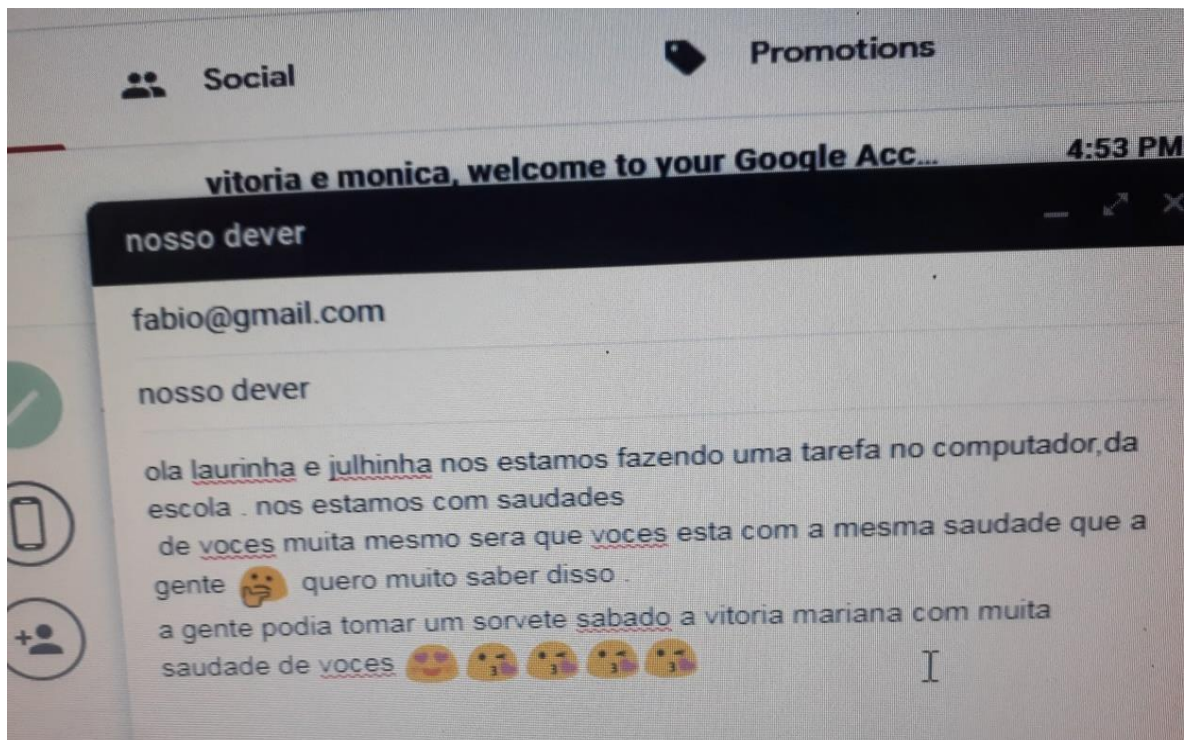
A criação do e-mail pelos alunos demorou bastante tempo, visto que muitos apresentaram dificuldades para criá-lo, pois, segundo alguns relataram, era a primeira vez que faziam essa prática, outros, porém, não apresentaram dificuldade em desempenhar a tarefa, pois, segundo relato de alguns destes, já haviam feito esta prática antes.

Após a criação do e-mail pelos alunos, os estagiários lhes orientaram no uso da plataforma para criarem mensagens e enviarem aos demais colegas da turma. Alguns alunos criaram apenas frases curtas para enviar no e-mail, já outros conseguiram produzir textos mais extensos para enviar.

Essa atividade continuou a ser desenvolvida no dia seguinte, porque muitos alunos não conseguiram completá-la devido aos contratempos ocorridos em grande parte pela quantidade de computadores, insuficientes para quantidade de alunos presentes. A seguir apresentamos uma produção desenvolvida durante esta etapa.

Imagem de produção gênero e-mail

Fotografia 9: Produção textual Gênero e-mail de aluno 6º ano



Fonte: Elaboração própria (2019).

Ressaltamos a importância da inclusão digital dos alunos envolvidos, já que percebemos que muitos desconheciam essa modalidade comunicativa. Os professores podem aproveitar esse suporte para o trabalho com várias modalidades de texto. Acreditamos que diversificar a aula de Língua Portuguesa, inserindo os alunos em diferentes ambientes como o midiático, faz com que eles se sintam estimulados para produzir. Uma das frequentes reclamações dos alunos sobre o ensino está no fato das aulas serem cansativas, iguais e, diversificar o trabalho com a linguagem faz que os alunos sintam-se estimulados para a produção.

4 CONSIDERAÇÕES

Nesse trabalho, objetiva-se compreender o lugar da avaliação da aprendizagem no desenvolvimento da competência na escrita a partir da concepção de avaliação sociointeracionista, a qual considera o ser humano como ser que se constitui socialmente, independente da diversidade de relações construídas no âmbito social. Buscamos aqui acompanhar a aplicação de projetos de produção textual diversificados, visando observar o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas a partir desse processo avaliativo, ou seja, como o processo avaliativo pode contribuir para o aprimoramento linguístico e discursivo dos estudantes.

Conforme base teórica aqui abordada, vimos que a avaliação não deve ser compreendida apenas como um acerto de contas entre professor e aluno em relação ao conteúdo ensinado, mas como mais um recurso que contribui para processo de ensino e aprendizagem e que, no ensino de produção textual, é de significativa importância para orientar as decisões que devem conduzir o processo de escrita.

Ao analisarmos o desenvolvimento desta pesquisa, observamos que na metodologia aplicada no Projeto Diário de Produções Textuais, os participantes (Estagiários e Professora regente) sempre utilizavam como suporte a metodologia do livro didático da turma, que, segundo a professora, facilitaria o trabalho com ensino de produção. Assim, o processo de escolha dos gêneros se deu por influência do material do livro didático. Também observamos que, somados a esses recursos, os estagiários também traziam para turma alguns modelos de textos impressos de acordo com o gênero trabalhado, para que os alunos tivessem contato com a estrutura abordada e conhecessem mais modelos de produção. Como método de aula, utilizavam do quadro da sala de aula e exposição oral para abordar a parte teórica e explicar as características e exigências de cada gênero.

Nesse contexto de ensino, o livro didático funcionou como base de trabalho, e é interessante verificar que a proposta do material aborda o trabalho com os gêneros textuais, mas também foi interessante e importante perceber que os estagiários complementavam esse material com outros suportes para leitura. Diversificar o material atiga a curiosidade dos estudantes e convida à leitura.

Conforme visto no desenvolvimento das produções dos alunos da Escola Municipal Antônio Carlos Jobim, a avaliação simultânea das produções dos alunos servia de suporte para que eles compreendessem as exigências de cada gênero proposto, assim como também compreendessem os desvios em relação à ortografia das palavras, concordância, como ocorre a organização sintática no contexto de produção, principalmente quando trabalhamos com gêneros próximos à modalidade de língua falada.

Sobre esta questão, observamos, em várias produções, uma forte influência da oralidade no processo de escrita, fator natural e que pode e deve ser trabalhado com os alunos, para que estes possam, aos poucos, diferenciar a estrutura das duas modalidades comunicativas.

Sobre o processo de leitura, observamos que esse momento ocorreu apenas para o conhecimento do gênero proposto, mas aconteceu. A prática dos estagiários em levar outros textos relativos aos gêneros trabalhados para a leitura e conhecimento dos estudantes tornou os momentos de aula mais interessantes. Mas mesmo assim ainda sugerimos que a leitura pode ser mais explorada, visto que é, a partir dela, que as novidades são apresentadas.

Hoje o mercado apresenta uma diversidade de livros e/ou revistas que podem dar suporte ao trabalho de leitura e produção. A leitura é base para qualquer trabalho com a linguagem. É através dela que os alunos enriquecem seu vocabulário, ampliam seu repertório linguístico, visualizam e compreendem sobre as diferentes estruturas textuais e como se dá sua organização.

Sobre a prática de correção e avaliação dos trabalhos apresentados pelos alunos, acreditamos que o Projeto foi extremamente produtivo, já que o suporte dos alunos de Letras permitiu que os textos fossem, à medida do possível, corrigidos e reescritos. Os aspectos linguísticos presentes nos textos podem ser compreendidos de fato pelos alunos a partir do momento em que eles são submetidos a práticas de ensino e produção que têm a avaliação imediata como suporte para a melhoria dos textos. As necessidades em relação ao processo de escrita são individuais, ou seja, as dificuldades de um aluno em relação aos textos como concordância, pontuação acentuação são diferentes. Deste modo, é muito importante que cada texto seja avaliado separadamente, de acordo com as especificidades individuais de cada aluno, de modo a contribuir para a sua melhoria comunicativa.

Antunes (2003) afirma que a avaliação deve deixar os limites estreitos da mera indicação de erros para proporcionar ao educando consciência de seu percurso e da compreensão do seu desenvolvimento na apreensão gradativa das competências linguísticas.

Nesse sentido, compreendemos também que a postura do professor frente ao processo de ensino-avaliação é de extrema importância para o desenvolvimento da habilidade e competência de escrita, que, conforme Antunes (2003), é de suma importância para garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar desafios no uso prático da língua como acontece no cotidiano da sociedade. Dessa forma, os alunos devem ser constantemente orientados e estimulados para que, aos poucos, adequem seus textos aos diferentes contextos linguísticos.

Assim, observamos e constatamos que durante o desenvolvimento deste trabalho de Produção escrita, desenvolvido pela professora e estagiários no desenvolvimento desse projeto, foram seguidos os princípios salientados por Antunes (2003), visto que eles buscaram estimular os alunos a produzirem seus textos sempre de forma cordial. Durante a produção, fizeram com que os alunos observassem e revissem o seu desempenho, e a avaliação, nosso foco neste trabalho, foi realizada de modo também respeitoso, mostrando a cada aluno o que precisaria ser melhorado na estrutura dos textos, tanto nos aspectos de coesão e coerência como nos aspectos de ortografia, pontuação, concordância.

Desse modo, conforme o que foi observado, acreditamos que as práticas de ensino-avaliação que foram aplicadas no trabalho com os gêneros textuais nessa turma estão de acordo com as perspectivas sociointeracionistas dos autores aqui abordados. Os gêneros trabalhados foram adequados para a idade dos educandos, socialmente relevantes e a metodologia aplicada permitiu que eles, além de conhecerem a teoria sobre cada gênero trabalhado, também pudessem praticar a escrita do gênero.

Concluimos, então, que a prática de avaliação orientada, reflexiva e individualizada, pode modificar o olhar que os estudantes têm sobre suas dificuldades em produzir textos, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, esperamos que os docentes promovam momentos de produção e reflexão, que mostrem aos seus alunos a importância da comunicação escrita e falada, a partir dos variados gêneros e modalidades textuais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Margarida. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. 10 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2010.
- ANTUNES, Irandé. Aula de Português, Encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Análise de Texto, Fundamentos e Práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; RIBEIRO MACHADO, Veruska (Orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DIONISIO; MACHADO e BEZERRA. Gêneros Textuais e Ensino. São Paulo: Parábola 2010.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vygotsky e Bakhtin psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Editora da UFJF.
- <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Escrever, estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem escola: Estudos e Proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Elizabeth. Avaliação da Língua Materna: Concepções e Práticas. Br Revista De Letras. <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2264/1733>. Acesso em: 08 de novembro 2002
- MARCUSCHI, Elizabeth. As Categorias de Avaliação da Produção Textual no Discurso do Professor. Programa de Pós- Graduação em Letras/UFPE. https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7769/1/arquivo9554_1.pdf. Acesso em: 10 de novembro 2019
- MORETTO, Vasco Pedro. Prova. Um Momento Privilegiado de Estudo e não um acerto de contas. 3. ed. Rio de Janeiro DPeA, 2002.