

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA: APRENDENDO SOBRE O ENSINO DE ESCRITA

Jhany Karoline Souza Silva¹
Deborah Fernandes Teixeira²
Maria de Lurdes Nazário³

RESUMO

Como bolsistas do Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, relatamos parte de nossas experiências formativas com o ensino de escrita no Ensino Fundamental II de uma escola pública de Anápolis. Para fundamentar o relato e as discussões, apoiamos-nos em estudos sobre o ensino de língua portuguesa em uma abordagem sociointeracionista. Em função dos relatos da direção escolar, da coordenação pedagógica e das professoras de Língua Portuguesa sobre os problemas de aprendizagem relacionados à escrita, realizamos um diagnóstico individualizado, a partir de uma correção de textos produzidos pelos discentes, com o propósito de compreender a competência comunicativa escrita dos alunos e planejar o trabalho pedagógico. Apresentamos e discutimos as escolhas didáticas relacionadas ao processo de diagnóstico e às ações didáticas futuras, desde a proposta de produção textual até a correção realizada pelos pibidianos, além de outras atividades relevantes no período de planejamento e execução das ações. Nesse processo formativo, refletimos sobre a concepção de escrita em uma perspectiva interacionista de ensino, que a compreende não como produto, mas como processo, passível de revisão e reelaboração. A avaliação, nessa perspectiva, é entendida como instrumento de reflexão e organização das práticas de ensino. Consideramos que o Pibid de Língua Portuguesa amplia a nossa visão sobre esses processos, pois os pibidianos têm conseguido vivenciar, de forma consistente, o papel do professor. Nessa perspectiva, compreendemos que as escolhas didáticas, baseadas em diagnósticos e teoricamente fundamentadas, contribuem de modo efetivo não apenas para o aprendizado dos estudantes, mas para o nosso amadurecimento profissional.

Palavras-chave: Pibid, Formação docente, Língua Portuguesa, Ensino de Escrita.

Introdução

O subprojeto de Letras-Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Letras da UEG, Unidade de Anápolis-GO, articula dois principais objetivos: contribuir com a formação docente e com o ensino de Língua

¹ Graduanda do curso de Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. Bolsista Capes do Pibid. jhanysouza26@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU de Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior. Bolsista Capes do Pibid. deborahteixeira.letras@gmail.com

³ Doutora em Letras e Linguística pela UFG, professora do curso de Letras da UEG, UnU de Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior. Recebe Bolsa de Incentivo à Docência e Acompanhamento ao Discente (Bidad-UEG), como coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa. mariadelurdesnazario@gmail.com





Portuguesa na escola parceira. A instituição onde desenvolvemos as atividades é o Centro de Ensino em Período Integral Lyons Melchior, que atende alunos do Ensino Fundamental II. Nesse contexto formativo, na Universidade, realizamos encontros de estudo, orientação e planejamento e, no Cepi Lyons, desenvolvemos situações didáticas visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Na escola, o ensino de escrita chamou-nos a atenção em função dos relatos da direção escolar, da coordenação pedagógica e da professora supervisora sobre os problemas de aprendizagem mais urgentes. A partir disso, o grupo do Pibid, sob coordenação da professora Dra. Maria de Lurdes Nazário e supervisão da docente Fernanda Dias (supervisora do Pibid na escola, naquele momento), traçou um Plano de Ação coerente com os objetivos e metas do Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa (Andrade *et al.*, 2024).

Relatamos aqui nossa experiência com a proposição e a realização de diagnóstico individualizado da competência escrita dos alunos das oito turmas do Ensino Fundamental II, realizado no mês de fevereiro de 2025, e com o planejamento do processo de ensino e produção de materiais didáticos que contribuíssem com a aprendizagem da escrita.

Fundamentando a formação docente no Pibid: teorias linguísticas e educacionais

Focalizando o trabalho docente, compreendemos que “o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional” (Libâneo, 2013, p. 28). Com esse entendimento, realizamos estudos, no grupo do Pibid, voltados à formação teórica sobre o ensino de escrita e sobre a avaliação de aprendizagem. Nesse processo, compreendemos que conhecer sobre escrita e seu ensino e compreender nossa concepção de escrita como docentes em formação também são conhecimentos fundantes de toda ação pedagógica do professor de português.

Nos estudos, objetivamos entender o ensino de escrita em uma perspectiva processual (Passarelli, 2004), por esta considerar as exigências específicas de cada etapa (planejar, escrever e reescrever (Antunes, 2003)) de realização dessa habilidade; conhecimentos que “nos oferece[m] um olhar coerente para as capacidades cognitivas, linguísticas e sócio-interacionais que precisam ser exploradas no percurso da escrita” (Costa e Nazário, 2022, p. 135). Nesse sentido, devemos objetivar que os alunos não olhem seus textos como um produto e sinônimo de nota/atividade finalizada, mas sim como uma possibilidade de escrever para fortalecer sua expressividade verbal escrita (especialmente, em situações formais) e sua criticidade como aluno-cidadão. O aluno precisa aprender que um texto é passível de revisão e reescrita, e o professor deve escolher procedimentos que levem o aluno a atuar como leitor de





seu próprio texto, compreendendo-o e interagindo com ele. Essa compreensão implica uma concepção sociointeracionista de ensino, que reforça a ideia de o aluno ter o que dizer e a quem dizer (Geraldi, 2013) em um dado contexto de comunicação.

Pensando nesse desenvolvimento da aprendizagem da escrita, sabemos que o trabalho docente precisa ser intencionado, isto é, deve se amparar em objetivos claros, e não há forma de fazer isso sem uma “avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos” (Libâneo, 2013, p.71).

Avaliação diagnóstica: o olhar do professor no processo de ensino de escrita

Enquanto professoras, buscamos compreender primeiro as dificuldades dos nossos alunos, para redimensionar o nosso trabalho. Para isso, é necessária uma investigação que objetive conhecer o que os alunos dominam e o que não dominam, em termos de habilidade escrita. Nesse sentido, organizamos nossa estratégia de avaliação diagnóstica, que “se refere à análise sistemática das ações do professor e dos alunos, visando detectar desvios e avanços do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos” (Libâneo, 2013, p. 210), tendo “como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando” (Luckesi, 2005, p. 95).

No ensino de Língua Portuguesa, no que tange à produção textual, a correção avaliativa do texto não pode se restringir a simplesmente destacar os erros com a alternativa de correção ao lado, levando o aluno a ter uma atitude passiva e conformista (Antunes, 2003). Ao contrário, como destaca Antunes (2003), o trabalho do professor sobre o texto deve favorecer para que o estudante tome consciência de seu próprio percurso e perceba gradualmente seu desenvolvimento em relação às competências propostas. Além disso, deve permitir ao professor identificar as hipóteses que os alunos formulam acerca do uso escrito da língua, para que possa ajudá-los na reformulação dos textos quando necessário, sem que se sintam incapazes. E, assim, o professor corrige avaliando qualitativamente o aprendizado, e, a partir disso, traça outros caminhos didáticos.

Relato do Planejamento do Processo de Ensino e da Avaliação Diagnóstica

O planejamento de todas as ações do Pibid foi orientado e discutido nos encontros formativos realizados na Universidade, amparados em estudos sobre o ensino de língua portuguesa (Antunes, 2003; Possenti, 2005; Geraldi, 2013; Costa e Nazário, 2022) e processos de ensino (Luckesi, 2005; Libâneo, 2013).





Nos meses de fevereiro e março de 2025, o grupo do Pibid desenvolveu e aplicou seqüências de aulas, a fim de reunir material para avaliação diagnóstica da competência escrita das 8 turmas do Ensino Fundamental II (2 turmas de cada série). Cada bolsista ficou responsável por uma sala, tendo realizado planejamento específico para sua série, com elaboração de material didático autoral. Todos os planos objetivaram a produção de algum texto no final da situação didática.

As situações planejadas para esses meses foram pensadas sob orientação da professora supervisora do Pibid na escola. Todas elas apresentaram (a) uma contextualização inicial para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos selecionados e (b) atividades de leitura e oralidade, com perguntas de compreensão e interpretação de textos, e escrita – material didático autoral elaborado para cada série, com o objetivo também de ampliar o repertório cultural dos estudantes. Afinal, “ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (Antunes, 2003, p. 45). Buscamos assim desenvolver as capacidades cognitivas e atitudinais dos alunos, abordando ainda temáticas transversais (identidade pessoal, pessoas em situação de rua e saúde mental) que fossem de interesse dos alunos. O trabalho com os gêneros textuais - autobiografia (6ª série), resposta discursiva (7ª), autodescrição (8ª) e resposta discursiva (9ª) - culminou nas produções escritas que foram usadas para a avaliação diagnóstica.

Avaliação qualitativa realizada

Como uma das etapas do processo de ensino e avaliação, corrigimos as produções na perspectiva da correção textual-interativa (Ruiz, 2010), uma vez que, para além do diagnóstico, objetivávamos que os estudantes reescrevessem seus textos, refletindo sobre suas escolhas. Isso evidenciou que nossa correção não teria um fim em si mesma, mas objetivava fazer parte de um processo completo de aprendizagem. E, assim, a correção e a reescrita não seriam tratadas como “simples intervenção do professor, que corrige e devolve o texto, mas sim de uma atividade conjunta, que permita ao mesmo tempo o esclarecimento da natureza do erro e sua eliminação progressiva” (Possenti, 2005, p. 37).

Os critérios de correção usados diziam respeito à análise das dimensões textuais. Dessa maneira, analisamos os textos quanto ao tema, quanto ao gênero exigido. No que se refere à coesão e à coerência, atentamo-nos à progressão das ideias, à clareza do encadeamento textual, ao uso dos conectivos e ao uso adequado do vocabulário, identificando casos de repetições, omissões e confusões de sentido que comprometiam a compreensão





global. Verificamos também se os textos estavam escritos na norma culta, com letra legível, com espaçamento de parágrafo e regularidade nas margens.

Consórcio Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Sistematizamos o diagnóstico realizado de cada turma em grupos de alunos, propondo essa organização a título de direcionar o nosso olhar e de compreender as necessidades de aprendizagem, conforme os quadros abaixo. Nos quadros originais, colocamos os nomes dos discentes, mas aqui retiramos a fim de proteger suas identidades. Essa qualificação da escrita foi usada nos encontros de planejamento na UEG, com a presença da professora supervisora da escola, a fim de discutir as aprendizagens, de identificar os alunos com mais dificuldades e de fundamentar as ações didáticas a serem realizadas. Esclarecemos que, embora tenha sido realizado o diagnóstico em todas as turmas da escola, explicitamos aqui apenas os resultados da 9ª série A, com 21 alunos.

Quadro 1 – Avaliação diagnóstica da aprendizagem – Grupo A

- Textos coesos, coerentes e corretos. Alguns desvios da norma culta, como problemas de pontuação.
- Precisam detalhar mais suas ideias, fatos expostos. Precisam desenvolver mais ideias do texto, fazendo comentários, críticas etc.
- Para isso, precisam ampliar o uso de modificadores de nome e de verbos – adjetivos, advérbios, diferentes pronomes, orações adjetivas, adverbiais, diferentes modificadores.
- Podem ser monitores em sala: ler textos dos colegas, monitorar o trabalho de escrita de colegas, ajudando de modo cooperativo.

Fonte: Pibid de Língua Portuguesa

Depois da correção e qualificação dos problemas, reunimos apenas 3 alunos dos 21 da 9ª série A que demonstraram mais domínio do texto escrito. Por outro lado, esses textos evidenciaram certa limitação na construção de períodos mais complexos e na utilização de uma variedade lexical.

Quadro 2 – Avaliação diagnóstica da aprendizagem – Grupo B

- Texto com problemas de coesão, organização e ordenação das ideias (progressão). Podem melhorar a capacidade de ordenação das ideias em parágrafos.
- Frases curtas demais, com diversos desvios da norma culta (concordância, regência e pontuação).
- Textos com ideias superficiais. Textos com traços da oralidade.
- Precisam desenvolver uma escrita mais detalhada, mais informativa, dando mais detalhes às ideias, fatos. Desenvolver mais as ideias do texto, fazendo comentários, críticas etc.
- Precisam aprender a fazer a retomada de informação;
- Podem ampliar o uso de modificadores de nome e de verbos – adjetivos, advérbios, diferentes pronomes, orações adjetivas, adverbiais, diferentes modificadores.
- Precisam de aulas de leitura para desenvolverem a capacidade de interpretação de comandos/enunciados.
- Precisam ampliar o uso de articuladores textuais.

Fonte: Pibid de Língua Portuguesa





Os 6 alunos reunidos no Grupo B apresentaram mais dificuldades no processo de escrita. Em geral, seus textos revelaram problemas com o desenvolvimento das ideias em uma sintaxe mais complexa, com a progressão temática, com a coesão sequencial e referencial. Ocorreram ainda diversos problemas com o uso da norma culta escrita. Os alunos tiveram dificuldade em compreender o comando da proposta de escrita, evidenciando que há, também, lacunas relacionadas à capacidade leitora.

Quadro 3 – Avaliação diagnóstica da aprendizagem – Grupo C

- Texto com problemas de coesão (ausência de conectivos (preposição; conjunções) e articuladores em geral).
- Texto com frases incompletas (sintaxe). Alguns alunos demonstram não compreender que sua resposta está muito incompleta (leitura e interpretação). Começam a falar sobre algo e mudam de assunto.
- Texto com informações expostas de modo muito ou totalmente desorganizado (sem lógica).
- Textos com escolhas lexicais sem sentido (vagas).
- Texto com escolhas lexicais coloquiais.
- Textos pouco informativos, sem criticidade, com uso do senso comum, superficiais.
- Muitos erros quanto ao uso da norma culta.
- Interferência da oralidade.
- Problemas graves com ortografia e/ou caligrafia.
- Problemas com paragrafação.
- Respostas em um único período. Alguns alunos não usam ponto final.
- Problemas de interpretação do comando (talvez por terem dificuldade em compreender enunciados mais complexos).
- Precisam de aulas de leitura para desenvolverem a capacidade de interpretação de comandos/enunciados.
- Precisam de realizar atividades diversas para corrigir problemas de aprendizado de escrita.

Fonte: Pibid de Língua Portuguesa

Nos 5 textos reunidos no Grupo C, verificamos graves problemas de escrita. Os alunos apresentaram um desempenho incompatível com a série em que estão. Observamos que, em muitos momentos, escreveram como falam, e, portanto, não atenderam as exigências da escrita formal. Não dominam de fato as normas notacionais da escrita e normas de uso formal da língua portuguesa. A dificuldade que consideramos mais preocupante foi o fato de demonstrarem não ter domínio, no texto escrito formal, de estruturas complexas da língua, quando não terminaram suas afirmações nos períodos construídos, escreveram frases curtas e não usaram (adequadamente) os conectivos. Seus textos indiciam problemas graves no processo de alfabetização.

Infelizmente, os textos do grupo D, com 3 integrantes, não foram avaliados em razão da ilegibilidade da letra e de plágio. Já outros 3 alunos do grupo E, nesse primeiro diagnóstico, não pareciam alfabetizados. Compreendemos que a situação desses alunos exige mais atenção pedagógica e outros instrumentos avaliativos.

É importante esclarecer que, embora tenhamos relatado apenas o diagnóstico da 9ª série A, os problemas se repetiram nas demais turmas da escola, com maior ou menor





frequência. Outro resultado relevante foi encontrar textos que indiciam a situação de não alfabetizados nas duas turmas da 6ª, 7ª, 8ª e 9ª séries. Decidimos, então, realizar um diagnóstico de leitura e outro de escrita para confirmar essa questão, em outro momento.

Pensando a partir avaliação: caminhos e instrumentos para ensino

Inseridos nesse atual contexto educacional, compreendemos que os problemas de aprendizagem são multifatoriais, porém os estudos já realizados e a nossa vivência nos levam a pensar em alguns caminhos didáticos. De todo modo, a fim de contribuir com soluções para o aprendizado, devemos nos atentar às especificidades de cada grupo de alunos e traçar caminhos que partam daí.

No ensino e aprendizagem de escrita, devemos construir um trabalho consistente, contínuo e rotineiro, em uma perspectiva processual, explorando leituras analíticas e críticas dos textos dos alunos, o exercício da revisão de texto/fragmento de texto de aluno feita por aluno (com roteiro de revisão preparado pelo docente) e de correção (coletiva ou individual, conduzida/orientada pelo docente) e de reescrita (coletiva ou individual, conduzida/orientada pelo docente). Essas práticas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da habilidade escrita de forma eficaz.

Além da escrita-reescrita, podemos propor aulas de leitura com questões epilinguísticas (Franchi, 1987), a fim de desenvolver a competência comunicativa e o letramento, pois “a atividade da leitura completa a atividade da compreensão escrita” (Antunes, 2003, p. 67). É evidente, portanto, a necessidade de planejar ações didáticas reforçando a intersecção das habilidades linguísticas, pois elas se complementam, e selecionando conteúdos sistematizados de língua portuguesa que atendam as demandas de aprendizagem dos alunos.

Não podemos deixar de lado a exposição teórica desses conteúdos, relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, a fim de ampliar sua capacidade reflexiva sobre certos fenômenos da língua e sobre os usos que fazem da língua na escrita, como: a noção de oração e período para analisar sua elaboração textual; a noção de coesão para analisar suas escolhas lexicais no processo de referenciação; a noção de coerência para analisar a relação de sentido entre o que responde e o que foi solicitado; a noção de concordância, regência, ortografia, letra legível para adequar seu texto às normas de uso culto; entre outros conhecimentos. Nesse processo, as atividades metalinguísticas também podem





ser exploradas (Franchi, 1987), até mesmo como um passo posterior às atividades de leitura e de escrita-reescrita.

Nesse contexto de reflexão no grupo, seguindo orientação da supervisora do Pibid, iniciamos um planejamento de aulas para regência. Dessa forma, buscamos desenvolver situações didáticas que abordassem os aspectos formais da língua, lexicais, textuais, discursivos e pragmáticos, mas dentro de uma perspectiva reflexiva e funcional da língua (Antunes, 2003). Cabe aqui ressaltar que a proposta inicial, decidida com a equipe escolar, era a regência de duas aulas em cada turma, semanalmente. Entretanto, não foi possível seguir com essa ação por mudanças na gestão pedagógica. E, assim, planejamos outro tipo de situação didática: a realização de aulas de reforço com os estudantes do Grupo C. Relatamos a seguir parte do processo de produção de material didático para as aulas de reforço.

Reflexão sobre o processo de elaboração dos materiais didáticos

Uma das nossas funções, enquanto bolsistas do Pibid, é a elaboração de materiais didáticos que estejam alinhados com os objetivos de aprendizagem elencados. Durante as reuniões formativas, somos constantemente desafiados a pensar em atividades que estimulem, de forma contextualizada e crítica, as habilidades de leitura, oralidade, escuta e escrita dos alunos. O processo de elaboração dos materiais é cuidadoso e se dá em etapas. Iniciamos com um momento de reflexão e análise de atividades já existentes, para então selecionar conteúdos que dialoguem com as necessidades dos alunos, e, em seguida, elaboramos a primeira versão da atividade, que é corrigida pela professora Dra. Maria de Lurdes. Diferentes versões do material surgem, até que este seja considerado pronto para trabalhar com os alunos. No processo de produção dos materiais, consideramos os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e o modo que estão sendo abordados, o tipo de comando elaborado e as habilidades linguísticas trabalhadas.

A elaboração de materiais didáticos tem sido uma experiência muito significativa na nossa formação, pois nos coloca diante de um exercício constante de planejamentos que dialoguem com as demandas de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, temos compreendido que o material elaborado é mais que um suporte para o professor. É um instrumento didático que carrega intencionalidades teórico-práticas e nos permite intervir diretamente nas dificuldades dos estudantes. Nesse processo, aprendemos a reconhecer o quanto cada escolha, seja do tipo de texto, do exercício ou da abordagem do conteúdo, pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem ou dificultá-lo.





A partir dessas reflexões e práticas, temos criado atividades que exploram as habilidades linguísticas e a reflexão metalinguística e epilinguística (Franchi, 1987), com propostas que buscam superar a superficialidade no ensino de português. Para ilustrar esse processo, apresentamos duas atividades pensadas depois do diagnóstico realizado.

Na atividade a seguir, propomos um exercício que trabalha a correção e a reescrita de uma autobiografia; aqui, um texto modificado que reproduz problemas de escrita encontrados nos textos produzidos pelos alunos da 6ª série – problemas com construção dos parágrafos, construção dos períodos, norma culta, notação, respeito às margens da folha.

Essa atividade foi realizada na 6ª série, e a correção foi feita de forma coletiva. Entregamos o material impresso para a turma e guiamos oralmente, utilizando também o quadro quando necessário. No entanto, essa proposta teria sido melhor desenvolvida se tivéssemos um projetor disponível. Ao final da correção coletiva, os alunos foram convidados a reescrever o texto, depois de refletir sobre as escolhas linguísticas do autor. Essa prática dialoga com a concepção de Possenti (2005, p. 6), ao afirmar que “a escrita e, principalmente, a reescrita são as formas de dominar normas de gramática e de textualidade”. Nessa perspectiva, a atividade possibilitou um processo de aprendizagem que ressignifica o sentido do erro, possibilita mais consciência linguística para o aluno, promove o senso de responsabilidade sobre o texto (seu dizer) e desenvolve a sua capacidade de atuar sobre as próprias produções textuais.

Atividade de reescrita - Autobiografia

3 – Leia a autobiografia abaixo e corrija os problemas de escrita que forem necessários. Em seguida, reescreva o texto abaixo com as correções feitas.

Autobiografia

Meu nome é Júlia Oliveira. Tenho 11 anos. Eu nasci no dia treze de fevereiro de 2015 em Anápolis e morro em Anápolis com minha Família. meu pai, minha mãe e m inha irmã Carol. Eu estudo na sexta serie no co légio CEPI Lions Melchior araujo, eu gosto de estudá lá, fico cansada por estudar dia inteiro. minha Mãe diz eu eu sempre gostei de ir na escola ler escrever e eu gosto mesmo, mas gosto de ver série, ouvir música e dança. Eu ganhei um concurso de poesia na 3 série, e na igreja sempre faço leitura quando me pedem, eu gosto de ler, mais fico com vergonha de vez em quando, no ano passado eu adoeci e fiquei muitos dia no hospital e minha Mãe levou gibis para eu fica triste.

- O texto foi feito em 1 único parágrafo. Analise-o e faça um traço onde pode começar um novo parágrafo.
- O texto tem espaço de parágrafo na sua primeira linha? E as margens do texto estão corretas?
- Há frases muito curtas que podem formar 1 única frase? Se sim, arrume a pontuação (vírgula e ponto-final) no texto, para que essas frases sejam unidas de forma correta.
- Há palavras com ortografia e acentuação erradas? Corrija com um lápis em cima do texto.
- Há problemas com separação de sílaba?
- Está faltando plural em alguma palavra? Corrija no texto.
- As letras maiúsculas e minúsculas foram usadas corretamente? Se não foram, corrija no texto.

➤ **Reescreva o texto seguindo as correções feitas. Faça uma letra legível!**

Fonte: Pibid de Língua Portuguesa.



A atividade da 9ª série, usada para diagnosticar as dificuldades dos alunos, solicitava um texto de 5 a 10 linhas respondendo à questão a seguir: “Por que, apesar de sermos uma sociedade que preza os direitos humanos, aceitamos viver em cidades com pessoas em situação de rua?”. As respostas dadas nos indicaram uma dificuldade de os alunos entenderem comandos, de organizar as ideias (progressão), de organizar sintaticamente os períodos em estruturas mais complexas e de elaborar uma resposta coesa, entre outros problemas. Sendo assim, pensando em mobilizar uma reflexão dos alunos sobre suas respostas, foi elaborada a atividade a seguir, utilizando como exemplo um texto-resposta de um dos alunos.

Atividade de Prática de Análise Linguística, com Revisão e Correção

1. Releia a questão abaixo e a resposta dada:

1. Considerando a temática “Pessoas em situação de rua no Brasil”, escreva um texto respondendo à seguinte pergunta: Por que, apesar de sermos uma sociedade que preza os direitos humanos, aceitamos viver em cidades com pessoas em situação de rua? Escreva uma resposta entre 5 a 10 linhas.

R: Por mais que tenhamos empatia pelo menos privilegiados e defendemos os direitos não podemos ajudar e o governo não é tão bom quanto gostaríamos. Nossa qualidade de vida apesar de “boa” as vezes não é o suficiente para nós mesmos, por conta disso não podemos ajudar todos.

Agora, vamos discutir o texto (parágrafo-resposta) elaborado:

➡ O texto responde ao que foi perguntado? Explique oralmente.

➡ O texto está organizado em quantas frases? _____.

➡ Podemos dizer que o aluno expressa 5 ideias no texto? Quais são essas ideias?

1ª ideia: _____.

2ª ideia: _____.

3ª ideia: _____.

4ª ideia: _____.

5ª ideia: _____.

➡ A ordem dessas ideias no texto está coerente? Ou há alguma afirmação que precisa mudar de lugar **ou** pode ser retirada da resposta, e assim o texto fica mais coerente (ter sentido lógico)?

➡ Leia a frase “Por mais que tenhamos empatia pelo menos privilegiados e defendemos os direitos não podemos ajudar ...”. Agora responda:

1º - A que **direitos** a resposta do aluno se refere?

2º - **Não podemos ajudar** a quem?

Veja que nesses dois lugares as ideias estão vagas. Faltam palavras aí para deixar o sentido de **direitos** e o sentido de **ajudar** mais claros (específicos). Como podemos resolver isso?

➡ Há problemas na escrita padrão da língua portuguesa? Erros ortográficos, de acentuação, de pontuação? Quais? Corrija em cima do texto com o auxílio dos colegas e da professora.

Fonte: Pibid de Língua Portuguesa.

Um dos objetivos com a atividade era desenvolver a prática de análise linguística, levando o aluno a olhar para diferentes dimensões do texto. Para isso, foram elaborados comandos em busca de construir uma compreensão progressiva e lógica no processo de análise, em que os estudantes compreendessem os sentidos do texto, a organização das ideias e os problemas pontuais apontados, em um diálogo com o texto, com os colegas e o professor





e com os seus próprios conhecimentos. Como destaca Marcuschi (1996, p.77), “compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos”, isto é, implica uma postura crítica frente ao texto. Sendo assim, a atividade foi pensada por ser um espaço de construção de significados e interpretações, a fim de contribuir para a formação de estudantes que sejam capazes de (re)pensar o uso que fazem da língua em seus textos.

Considerações Finais

As práticas relatadas e reflexões desenvolvidas ao longo deste texto evidenciam a relevância que o Pibid tem como um espaço de formação de professores críticos e comprometidos com o ensino de língua portuguesa. As ações desenvolvidas, tanto no processo de planejamento e realização do diagnóstico da competência escrita dos alunos como na produção e aplicação de algumas atividades elaboradas, nos convocam a refletir sobre a importância de se realizar um trabalho com a escrita de maneira consistente e constante, em uma perspectiva processual, para que os alunos sejam capazes de utilizá-la em diferentes contextos formais.

Sobre os problemas de escrita verificados, eles reforçam a necessidade de práticas que integrem leitura, produção textual e ensino explícito e reflexivo de conteúdos sistematizados de língua portuguesa. Salientamos que a visualização dos resultados na aprendizagem não ocorre no imediatismo e no ensino descontextualizado das demandas do aluno, pois o desenvolvimento da competência escrita demanda tempo, constância e práticas fundamentadas teórico e metodologicamente.

Atualmente, os alunos do Cepi Lyons ainda estão inseridos em atividades de reforço, e nosso trabalho permanece em construção. Antunes (2003, p.17) faz um convite aos professores ao dizer “quero que se sinta inteira e legitimamente convocado para o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas.”. Aceitamos esse convite, reafirmando o nosso compromisso com o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Referências

ANDRADE, C. S. M. de; SILVA, C. F. F. da; OLIVEIRA, M. A. B. de; NAZÁRIO, M. L.; RODA DA SILVA, V. *Subprojeto de Língua Portuguesa: educação linguística crítica em língua portuguesa*. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2024.





ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Jeane Cardoso; NAZÁRIO, Maria de Lurdes. O ensino reflexivo de escrita em uma perspectiva processual numa turma de 5º ano: um estudo de caso. *Caminhos em Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 130–149, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, p. 63–82, jan./mar. 1996.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensinando a escrita o processual e o lúdico*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp e MEC, 2005.

RUIZ, Eliane Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

