

Intervenções em produções textuais de alunos no contexto do ensino de ciências.

Interventions in textual productions of students in the context of science education.

Carolina Suisso das Chagas Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ)
suisso@ig.com.br

Ophelio Walkyrio de Castro Walvy

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
ophwalvy@yahoo.com.br

Resumo

A responsabilidade de ensinar a ler e a escrever é responsabilidade de cada professor, no contexto de sua disciplina. Assim, apresentamos parte do TCC da Especialização no Ensino de Ciências do IFRJ onde uma proposta para produção textual nas aulas de ciências realizada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental da rede pública municipal carioca é analisada. O foco desse artigo recai sobre um dos aspectos abordados no trabalho: a influência da correção no texto do aluno. As estratégias de intervenção utilizadas (correção escrita pela professora, correção coletiva e correção pelos colegas) foram analisadas. Conclui-se que, com base nas categorias de correção escrita propostas por Ruiz (1998), estratégias de correção escrita devem ser utilizadas de acordo com cada problema textual e cada aluno. Outros tipos de correção, como a correção pelos pares, são também reconhecidas como interessantes estratégias para formação de alunos escritores nas aulas de ciências.

Palavras chave: correção, ensino de ciências, escrita, intervenções textuais, produção textual, revisão de textos.

Abstract

The responsibility to teach reading and writing is responsibility of every teacher in the context of their discipline. Thus, we present part of a final work of specialization in science education where a proposal for textual production in science classes held in a class of 10-12 years old students were analyzed. The focus of this paper is on one of the aspects addressed in the work: the influence of the correction in the text of the student. The intervention strategies used at the classes (written correction by the teacher, collective correction and correction by classmates) were analyzed. It is concluded that, based on the categories of written correction proposed by Ruiz (1998), written correction strategies must be used according to each textual problem and each student. Other types of correction, as correction by classmates, are also recognized as interesting strategies for formation of writers students in science lessons.

Key words: correction, science education, writing, textual intervention, textual production, textual revision.

Introdução

Na docência em Ciências para o ensino fundamental percebemos a dificuldade encontrada pela maioria dos alunos na construção de textos próprios que expliquem conceitos e temas científicos aprendidos. Reconhecendo que a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever é uma responsabilidade da escola como um todo e de cada professor, no contexto de sua disciplina (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2010; GUEDES e SOUZA, 2011), vislumbramos a possibilidade de utilizar relatórios de atividades prático-experimentais para o aperfeiçoamento da produção textual dos estudantes. Oliveira e Carvalho (2005) já destacaram em seu artigo a importância do registro escrito nas aulas de Ciências como instrumento de aprendizagem na construção pessoal do conhecimento.

Esse artigo apresenta parte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) da Especialização no Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). No referido trabalho, analisamos uma proposta de utilização de roteiro-relatório de atividade prático-experimental aplicada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental da rede pública municipal carioca que teve por objetivo, não apenas auxiliar na compreensão de conceitos, mas oferecer uma contribuição para o aperfeiçoamento e estímulo da produção textual dos alunos nas aulas de Ciências. O foco desse artigo recai sobre um dos aspectos abordados no trabalho: a influência das intervenções na produção textual do aluno. Outros autores já mencionaram a importância da correção do professor no sucesso na aquisição da escrita, salientando o quanto determinadas práticas de intervenção textual podem ser desestimulantes e criticando a prática comum entre os professores de fazer da devolução de uma redação corrigida o fim do processo de produção textual (RUIZ, 1998; DALUZ e ANDRÉ, 2010). Justifica-se, portanto, a relevância de um olhar mais criterioso sobre as formas de intervenção no texto dos alunos e suas dinâmicas que podem (e devem) se dar no contexto de qualquer disciplina escolar, inclusive nas aulas de Ciências.

O projeto do “Caderno de Experiências”

No ano de 2012 foi desenvolvido um projeto intitulado “Meu Caderno de Experiências” com uma turma de 6º ano de uma escola pública municipal carioca (turma regida pela primeira autora desse artigo) e tal projeto consistia na produção, por cada aluno, de um livro com os relatos das atividades prático-experimentais realizadas nas aulas de Ciências. Cabe ressaltar que as atividades em questão não tinham a pretensão de abranger aspectos da dimensão investigativa de resolução de problemas “abertos” sendo, nesse aspecto, uma atividade de experimentação em laboratório essencialmente “tradicional”, pois forneceu ao aluno um problema e um procedimento “prontos”, bem como objetivava a formação de conclusões bastante específicas, relacionadas aos conceitos que se desejava explorar.

O primeiro capítulo do “Caderno de Experiências” de cada aluno foi objeto de análise do TCC citado anteriormente e nele os alunos relatavam uma atividade prático-experimental que consistia na observação da diferença na dissolução de gotas de anilina em água quente, gelada e em temperatura ambiente. Tal atividade tinha como objetivo desenvolver os seguintes conceitos: a água, assim como tudo que existe, é formada por moléculas; as moléculas se movimentam e; o grau de agitação e de agregação das moléculas varia de acordo com a temperatura. A atividade prático-experimental realizada não teve a intenção de “comprovar a teoria”, mas de fazer com que os próprios estudantes estabelecessem conexões entre a atividade em questão e os conceitos apresentados em aulas anteriores.

A produção de cada capítulo envolvia as seguintes etapas: 1) realização da atividade prático-experimental no contexto de uma sequência didática com simultâneo preenchimento de um roteiro-relatório elaborado pela professora; 2) correção escrita dos roteiros-relatórios dos alunos pela professora; 3) devolução dos roteiros-relatórios corrigidos e realização de uma “correção coletiva” com toda a turma, que consistiu na discussão dos pontos críticos observados durante a correção escrita; 4) produção pelos alunos de um capítulo do “Caderno de Experiências” com base nos roteiros-relatórios; 5) Correção da primeira versão do capítulo pelos colegas (“colega-corretor”); 6) Retificação e entrega da versão final do capítulo para arquivamento (no final do ano letivo todos os textos foram devolvidos aos alunos para que produzissem seus “Cadernos de Experiências”).

O objetivo desse artigo é, através da análise dos primeiros roteiros-relatórios corrigidos, dos pontos abordados na aula em que foi realizada a “correção coletiva” e das versões finais resultantes, discutir as estratégias de correção utilizadas no projeto que culminaram na produção do primeiro capítulo do “Caderno de Experiências” de cada aluno.

As intervenções nos roteiros-relatórios e na correção coletiva

Conforme mencionado, do preenchimento dos roteiros-relatórios até a produção da versão final do capítulo do “Caderno de Experiência”, os textos dos alunos passaram por três intervenções: a correção escrita dos roteiros-relatórios pela professora, a “correção coletiva” e a correção pelos colegas.

As correções escritas dos roteiros-relatórios foram analisadas utilizando as categorias propostas por Ruiz (1998), que considera a reescrita do próprio texto pelo aluno como um resultado dessas intervenções. Segundo a autora, as formas de intervenção textual escrita podem ser classificadas em quatro tipos: 1) a resolutiva – aquela em que o próprio professor reescreve letras, palavras, frases e períodos inteiros na produção do aluno; 2) a indicativa – que consiste em simplesmente apontar por meio de alguma sinalização não verbal o problema detectado; 3) a classificatória – que além de indicar o problema de produção, identifica-o utilizando um sistema de siglas conhecido do aluno; e 4) a textual-interativa – também chamada de “bilhetes”, que consiste em comentários escritos pelo professor normalmente ao final do texto do aluno. Para Ruiz, a preferência por determinadas estratégias interventivas podem revelar quais concepções de linguagem o professor carrega consigo e quais são seus objetivos com a correção: interagir com o **modo de dizer** do aluno, numa visão de linguagem como sistema e/ou com o **dizer em si**, numa visão de linguagem como discurso.

De um total de 31 roteiros-relatórios respondidos pelos alunos, pudemos contabilizar 133 intervenções textuais escritas. Desse total, 29 (cerca de 22%) são resolutivas, 39 (cerca de 29%) são textuais-interativas e 65 (cerca de 49%) são indicativas.

De todas as correções, nenhuma é do tipo classificatório. O uso da intervenção classificatória pressupõe o uso de um código de conhecimento da turma. Por exemplo, se for verificado um problema de natureza ortográfica, a palavra em questão é destacada e ao lado (normalmente na margem do texto) o código “O” é escrito. Uma das razões para a ausência de intervenções classificatórias na correção dos roteiros-relatórios é justamente essa: a falta de um acordo anterior com os alunos. Tradicionalmente, essa correção é mais utilizada por professores de português e entendemos que seja utilizada principalmente por eles, já que nem sempre os docentes de outras disciplinas dominam aspectos mais instrumentais da língua, necessários para a realização de classificações gramaticais.

A segunda correção de menor ocorrência (cerca de 22%) na pesquisa é a resolutiva. Tal fato possivelmente está relacionado a uma postura de rejeição ao caráter paternalista e autoritário

do uso das correções resolutivas. Ela é a que apresenta o maior caráter interventivo, já que ao utilizá-lo o professor assume a postura de “dono da palavra”, fornecendo ao aluno respostas prontas que não exigem dele maiores esforços. A estratégia resolutive deveria ser utilizada como último (e não como único) recurso nos casos de correções de caráter mais superficial (ou “microestrutural”, tais como erros ortográficos e de concordância), apenas quando o professor considera que sozinho o aluno não é capaz de solucionar o problema (RUIZ, 1998). Conforme apontado, tal estratégia foi mais utilizada como recurso para problemas microestruturais: das 29 correções resolutivas, 20 se referiam a problemas de ortografia e 3, a erros de concordância. Em muitos casos, ela foi usada para resolução de problemas que pareciam críticos, em situações de repetição sistemática do mesmo erro pelo aluno. Em tais casos, seu uso pode ser justificado, pois é muito provável que o aluno não seja capaz de perceber o erro apenas com o uso de correções indicativas.

A respeito da dicotomia entre aspectos pontuais e globais dos textos, podemos considerar que enquanto as primeiras (correções pontuais ou microestruturais) se voltam apenas para os aspectos formais da expressão, as últimas (correções globais ou macroestruturais) se voltam para a relação entre a forma da expressão e seu sentido. Dessa forma, o que interessa às primeiras é apenas uma alteração na forma do dizer, enquanto as segundas se ocupam mais com a manutenção ou alteração do próprio dizer. As correções que focalizam os aspectos globais e que, portanto, priorizam a melhoria do dizer do aluno, do seu discurso, levam a uma produção textual final de maior qualidade (RUIZ, 1998).

As intervenções textuais-interativas, apontadas como ideais para intervenção em aspectos globais do texto, por sua vez, apresentaram uma ocorrência um pouco maior daquela verificada para as correções resolutivas: cerca de 29%. Uma intervenção textual-interativa demanda uma solução incisiva do aluno e pode ser utilizada para cobrar a adoção de determinadas ações na reescrita do texto bem como para incentivar e elogiar o trabalho do estudante (RUIZ, 1998). Na correção dos roteiros-relatórios as intervenções textuais-interativas foram utilizadas para elogiar o trabalho realizado e na cobrança de determinadas ações: reescrita com maior clareza; elaboração de explicação para o resultado observado; abordagem de tópicos específicos e; identificação de problemas conceituais. Observamos que, com exceção da primeira, as demais ações são peculiares à atividade realizada no contexto da aula de Ciências. Ou seja, identificamos que, a correção textual-interativa, por possibilitar um maior diálogo entre professor-aluno, além de ser ideal para apontar aspectos globais do texto, é também a mais indicada para a intervenção nos aspectos científicos do discurso discente.

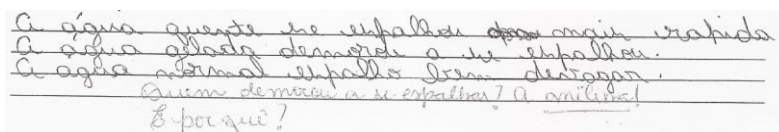


Figura 1: Trecho de texto de aluno com intervenção textual-interativa retirado de um roteiro-relatório.

Na figura acima observamos um trecho de um roteiro-relatório corrigido. Nele vemos que o aluno apenas descreve o que observou na atividade sem explicitar as razões para o ocorrido, dessa forma, a intervenção textual-interativa da professora, além de solicitar maior clareza na descrição do resultado experimental (“Quem demorou a se espalhar? A anilina!”), questiona o porquê do resultado, numa tentativa de fazer com que o aluno mobilize os conhecimentos discutidos em aulas anteriores a respeito da diferença da movimentação e do grau de agregação das moléculas de água de acordo com a temperatura. A maioria das textuais-interativas (33%) tinha por finalidade justamente cobrar a explicação do resultado observado durante a atividade prático-experimental.

Finalmente, analisemos a maioria de correções indicativas. Cabe aqui ressaltar que a correção dos roteiros-relatórios e análise da mesma foi realizada pela primeira autora desse artigo que, ora se encontrava no papel de professora, ora no papel de pesquisadora. Até a ocasião da correção dos roteiros-relatórios, ainda não havia sido realizado o aprofundamento das leituras a respeito das categorias de intervenção no âmbito da pesquisa, mas já reconhecíamos o caráter desestimulante que o recebimento de produções tingidas de vermelho poderia ter (DALUZ e ANDRÉ, 2010). Dessa forma, é claro que tal conhecimento teve influência na atividade de correção escrita. Percebemos que foi dada uma preferência pela correção indicativa, mesmo sem conhecer tal nominalização, pois naquele momento, acreditávamos que esse tipo de interferência seria menos agressiva visualmente e, portanto, menos desestimulante. No entanto, ainda não estávamos atentos à questão da dicotomia micro-macroestrutural e ignorávamos que correções indicativas, em geral, são difíceis de serem satisfatoriamente compreendidas pelos alunos na refacção do seu texto, pois dão margem a diferentes interpretações.

Apesar do uso de uma grande quantidade de indicativas aparentemente apontar para uma maior preocupação com aspectos microestruturais gramaticais, uma grande quantidade de erros pontuais que foram simplesmente ignorados (vide exemplos na Figura 1) pode, além de demonstrar a intenção de não desestimular o aluno, revelar uma intenção de priorizar o todo do texto, a mensagem em si. Ao todo, foram 187 os erros pontuais ignorados – número bem maior que o total de 133 intervenções realizadas. Aliás, é interessante perceber que considerável parte das intervenções indicativas (cerca de 20%) apontava para problemas conceituais de ciências e, mesmo ao serem utilizadas numa perspectiva ortográfica, grande parcela (cerca de 25%) tinha como objetivo a correção de termos relacionados ao conhecimento científico envolvido na atividade, tais como “dissolver” e “temperatura ambiente”. Também na correção coletiva os aspectos gramaticais foram relegados a segundo plano, dando lugar a uma priorização de questões conceituais científicas (tais como a importância da explicação do resultado experimental e o caráter da hipótese). A grande maioria dos alunos apresentou problemas de concordância, por exemplo, mas essas dificuldades foram deixadas de lado. Tudo isso remete a uma reflexão mais ampla: levando em consideração que a atividade realizada se propõe a contribuir ao aprimoramento da produção textual dos alunos, a desconSIDERAÇÃO de aspectos pontuais gramaticais na correção pode ser considerada uma incoerência? O que deve ser priorizado na correção dos textos elaborados pelos alunos nas aulas de ciências?

Para responder tais questões é indispensável pensar a respeito da língua que se deseja ensinar na escola. Para Possenti (1996), é indiscutível que um dos principais papéis da escola é ensinar a língua padrão (também chamada de norma culta), no entanto, as demais variedades da língua, os “dialetos”, não devem ser encarados como “errados”, mas como “diferentes”, pois são legítimos em seus contextos sociais. A escola deve, portanto, criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem e não para que substituam uma pela outra. Formas consideradas inadequadas pela norma culta para a língua escrita tendem a desaparecer com o domínio progressivo da variedade padrão e tal domínio só se dá quando o aluno convive intensamente com ela. Seria, então, dever da escola oferecer inúmeras e diversas oportunidades de contato com a língua padrão. Assim, a escola precisa, é claro, ensinar gramática, mas não somente isso. Precisa ensinar o aluno a escrever textos-discursos. Para isso é necessário que o professor enxergue nesse aluno um sujeito interlocutor ativo e participativo e que olhe para o texto do aluno como um todo (RUIZ, 1998).

Tendo todo esse panorama em mente, voltemos à análise da correção dos roteiros-relatórios e da correção coletiva. Apesar de terem sido detectados inúmeros exemplos de inadequação (cabe aqui começarmos a evitar o termo “erro”) no uso do plural, por exemplo, não seria

coerente que durante a correção coletiva, fosse adotada uma abordagem tecnicista da gramática para explicar as regras de concordância de número (até porque nem todo professor, que não o de português, tem competência para tal). Uma priorização dos aspectos relacionados às ciências e não à gramática não deve ser interpretada como um julgamento de maior valor de uma em relação à outra, e sim, como uma escolha que precisou levar em conta o tempo disponível com a turma e os objetivos principais do ensino de Ciências e da atividade prático-experimental.

A correção pelos pares e as versões finais da produção textual

Na semana seguinte à entrega dos roteiros-relatórios e à correção coletiva, os alunos levaram as primeiras versões do capítulo e após a análise dos colegas-corretores, realizaram as revisões necessárias para a elaboração da versão final. Dos 31 alunos que participaram da atividade prática experimental, 28 produziram as redações que serão analisadas a seguir.

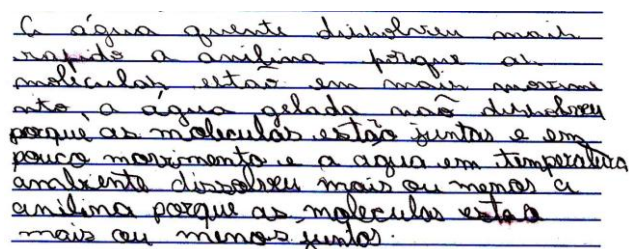
Foi possível verificar que a maioria dos alunos optou por uma estruturação textual do capítulo seguindo o estilo “receita”, com tópicos independentes para citar o material necessário e o procedimento a ser realizado. Alguns utilizaram, inclusive, os termos “Ingredientes” e “Modo de fazer”. Tal comportamento pode estar relacionado a uma correlação com receitas culinárias, gênero textual com o qual os alunos provavelmente têm maior familiaridade. Ainda sobre a questão de gêneros textuais, outro fator significativo é a utilização de narrativa. Ela pôde ser claramente observada na análise das produções textuais de alguns alunos. O uso de componentes narrativos pode indicar que os estudantes chegam ao segundo ciclo do ensino fundamental habituados a construção de textos bastante específicos (FULGÊNCIO E LIBERATO, 2010) e que, por isso, apresentam dificuldades na produção de outros gêneros.

A questão da intervenção dos colegas-corretores é outro ponto importante a ser analisado nas produções textuais finais. Verificamos em vários textos que os alunos aparentemente já haviam dado por encerrado o seu trabalho ao identificá-lo com seu nome completo e sua turma, no entanto, provavelmente devido interações com o(s) colega(s), perceberam a ausência de algum tópico, que foi adicionado após a identificação, demonstrando a influência dos colegas-corretores na elaboração da versão final do aluno-autor. No entanto, alguns textos parecem não ter sofrido qualquer alteração desde a elaboração da primeira versão, como se não houvesse nenhuma contribuição dos colegas na produção textual. Para esses casos podemos estabelecer algumas hipóteses: 1) o aluno-autor submeteu seu texto à análise de outro aluno, este ofereceu sugestão(ões) de melhoria, o aluno-autor acatou à(s) sugestão(ões), mas a versão final de sua produção foi passada a limpo, impedindo a verificação da intervenção; 2) o aluno-autor não submeteu seu texto à análise de outro aluno, conforme solicitado; 3) o aluno-autor submeteu seu texto à análise de outro aluno, este ofereceu sugestão(ões) de melhoria, mas o aluno-autor não acatou às sugestões oferecidas; e 4) o aluno submeteu seu texto à análise de outro aluno, mas este não ofereceu nenhuma sugestão de melhoria.

Supor que a hipótese 1 é efetiva, significa dizer que a intenção da atividade de correção por um colega foi alcançada, mas que não há meios de analisá-la. Ainda que alguns alunos tenham, efetivamente, passado a limpo suas produções, como essa não foi uma ação facilmente detectada pela professora durante a atividade, avaliamos que possa ter sido realizada apenas por uma minoria. Para as hipóteses 2 e 3, o aspecto “maçante” da tarefa de refacção, apontado por Ruiz (1998), pode ser uma explicação plausível. O aluno pode ter optado por não realizar alterações em seu texto simplesmente por julgar tal tarefa trabalhosa.

Já em relação à hipótese 4, considerá-la possível significa admitir que o colega-corretor pode não ter sido capaz de identificar pontos de melhoria no texto do aluno-autor, mesmo quando

ele estava incompleto, inadequado ou confuso. Uma produção textual pode ser considerada “opaca” devido à dificuldade do leitor em encontrar tanto no **con-texto** (universo externo ao texto) como no **co-texto** (universo interno ao texto) os dados que o ajudariam a completar as informações faltantes (FULGÊNCIO E LIBERATO, 2010). Como todos os alunos da turma participaram da atividade, muitos dos possíveis “espaços vazios” das produções textuais poderiam ser preenchidos pelo con-texto, contribuindo para que o aluno-corretor julgasse o texto do aluno-autor satisfatório. Pensamos que a proposição frequente de atividades em que os alunos assumem o papel de corretores possivelmente favorece uma mudança na forma de leitura desses alunos. Atividades desse tipo podem contribuir para a aquisição gradativa de um “olhar de professor”, que identifica lacunas, incoerências e inadequações nos textos. Esse “novo olhar”, nada mais seria que o desenvolvimento de uma postura autocrítica indispensável à prática de reescrever o próprio texto quantas vezes forem necessárias. Dessa forma, ao assumir o papel de “aluno-corretor” ao longo da elaboração de todos os capítulos do Caderno de Experiências, os alunos estariam exercitando uma das solicitações realizadas pela professora na correção coletiva: a atitude de se colocar no papel do leitor quando estivessem produzindo seus próprios textos.



A água quente dissolveu mais rápido a anilina porque as moléculas estão em maior movimento. A água gelada não dissolveu porque as moléculas estão juntas e em pouco movimento e a água em temperatura ambiente dissolveu mais ou menos a anilina porque as moléculas estão mais ou menos juntas.

Figura 2: Trecho de produção textual final do mesmo aluno da figura 1.

Ao delegar a tarefa de correção para os próprios alunos, é óbvio que não se espera como resultado uma perfeição textual na versão final. Foram verificadas muitas inadequações ortográficas, problemas de concordância, casos de confusão textual, dentre outras dificuldades. No entanto, consideramos que o desenvolvimento da leitura e escrita é um processo de constante construção. Dessa forma, o mais adequado seria valorizar aquilo que já foi conquistado com consciência do que ainda precisa ser construído. Observamos diversos exemplos de melhoria na produção textual final não só em relação à forma, mas também ao discurso. Tomemos como exemplo as produções textuais do mesmo aluno da figura 1 com o objetivo de analisar seu progresso individual. Como pudemos observar, o texto do roteiro-relatório formulado para explicar o resultado apresentava incompletudes: não deixava claro o que foi dissolvido na água (a anilina) e apenas relatava o que aconteceu, sem apresentar as razões para o ocorrido. Verificamos na figura acima que o aluno refinou a explicação para o resultado na sua versão final da produção textual. Além de incluir o referente (a anilina) que estava ausente no texto anterior, apresentou motivos para a diferença da dispersão da anilina. Apesar do texto acima apresentar problemas de acentuação e pontuação, é significativamente melhor em relação ao texto produzido pelo aluno anteriormente. O mesmo pôde ser verificado na análise das produções textuais de outros alunos.

Na análise dos roteiros-relatórios um dos maiores problemas verificados foi a ausência de razões para o resultado observado. Dos 31 alunos, apenas 7 (cerca de 22%) apresentaram algum tipo de explicação para o resultado nos roteiros-relatórios e nenhum deles apresentou os dois argumentos pertinentes (grau de agitação e de agregação das moléculas da água em diferentes temperaturas) em conjunto. Na análise da versão final do primeiro capítulo do Caderno de Experiências, observamos uma drástica mudança: dos 28 alunos que fizeram a tarefa, apenas 8 (cerca de 28%) não formularam explicações para o resultado e, além disso,

alguns deles utilizaram os dois argumentos mencionados. Identificamos tal mudança como um resultado das três etapas de intervenções textuais realizadas na atividade.

Considerações finais

Avaliamos que a atividade proposta para a turma foi positiva e defendemos que a correção tradicional escrita pelo professor deve ser intercalada com variados tipos de correção (pelos pares, em grupos e de forma coletiva, por exemplo). A correção do tipo textual-interativa é considerada a mais eficaz em relação às demais estratégias escritas tradicionais, pois é ideal para intervir tanto nos aspectos globais do texto, como em aspectos conceituais das Ciências. No entanto, dentro de um contexto de trabalho docente com muitas turmas e muitos alunos, é impossível utilizar apenas tal estratégia, que é a mais trabalhosa. Dessa forma, a utilização das demais estratégias é considerada válida, pois além de possibilitar uma otimização do tempo, atende aos casos de problemas pontuais, que apesar de não serem prioridade, não devem ser deixados de lado. A escolha da melhor forma de intervir numa correção escrita deve ser realizada com bom senso e sensibilidade, reconhecendo qual é a melhor alternativa para **cada problema encontrado** e para **cada aluno sujeito**.

A proposta apresentada neste trabalho é uma interessante possibilidade para a formação de alunos escritores no contexto das aulas de ciências, pois além de oferecer oportunidades de autoria e de contato com a língua padrão, desenvolve a autonomia e o amadurecimento de uma postura autocrítica de escritor-leitor através do exercício de reescrita e de correção dos trabalhos dos colegas. Aliás, conforme apontado por Dolz (1995, *apud* Ruiz, 1998) a produção textual pode contribuir para desenvolver capacidades de interpretação de outros textos do mesmo tipo, ou seja, o trabalho de produção textual pode também auxiliar na leitura. É claro que não será uma atividade isolada a responsável pela aquisição das habilidades de ler e escrever plenamente na língua padrão. A alfabetização básica é o pontapé inicial de uma longa trajetória que se dará ao longo de toda vida escolar do aluno e a proposta apresentada nesse trabalho pode ser uma das diversas atividades vivenciadas por ele.

Referências

DALUZ, L. B.; ANDRÉ, S. R. B. Redação, professora? Ah, não! A escrita de adolescentes na escola e na rede. In: 5º Seminário Nacional Professor e a Leitura do Jornal, 2010, Campinas.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 175 p.

DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. **CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 26, p. 65-77, 1995.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. et al (Org.). **Ler e escrever compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 15-24.

OLIVEIRA, C. M. A. de; CARVALHO, A. M. P. de. Escrevendo em aulas de ciências. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 347-366, Dez. 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1996. 95 p.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998.