



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

RAQUEL LIMA ARAUJO DE OLIVEIRA

A ESCRITA E A REESCRITA: A SALA DE AULA EM DISCUSSÃO

**GUARABIRA – PB
NOVEMBRO DE 2015**

RAQUEL LIMA ARAUJO DE OLIVEIRA

A ESCRITA E A REESCRITA: A SALA DE AULA EM DISCUSSÃO

Trabalho apresentado à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento ao requisito para a obtenção do diploma de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edilma de Lucena Catanduba.

**GUARABIRA – PB
NOVEMBRO DE 2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

O48e Oliveira, Raquel Lima Araujo de
A escrita e a reescrita: [manuscrito] : a sala de aula em debate.
/ Raquel Lima Araujo de Oliveira. - 2015.
97 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras pelo
PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba,
Departamento de Letras".

1. Gênero. 2. Escrita. 3. Reescrita. I. Título.

21. ed. CDD 373.27

RAQUEL LIMA ARAUJO DE OLIVEIRA

A ESCRITA E A REESCRITA: A SALA DE AULA EM DISCUSSÃO

Trabalho apresentado à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento ao requisito para a obtenção do diploma de Mestre em Letras.

Aprovada em 18 de dezembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

Edilma de Lucena Catanduba

Prof.^a Dr.^a Edilma de Lucena Catanduba - UEPB
Orientadora

Maria de Fátima de Souza Aquino

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino – UEPB
1^a Examinadora

Marineuma Oliveira Costa Cavalcanti

Prof.^a Dr.^a Marineuma Oliveira Costa Cavalcanti – UFPB
2^a Examinadora

DEDICATÓRIA

A Augusto, pela imensa honra e alegria de ser sua mãe.

AGRADECIMENTOS

Minha absoluta gratidão a todos que, mesmo sem perceber, escreveram comigo este trabalho.

A Deus, pela presença constante na minha vida;

Aos meus pais Gilson e Ana Marta, os primeiros a investir e acreditar em minha formação acadêmica e por estarem ao meu lado em todos os momentos da vida;

Ao meu esposo Damásio, pelo apoio irrestrito durante o curso e na elaboração deste trabalho, e pela atenção e carinho dedicados a mim;

À minha irmã Rousemary, por não medir esforços para me ajudar em todas as circunstâncias da minha vida;

À minha orientadora Edilma, pela competência no desenvolvimento desta pesquisa;

Aos meus amigos, vizinhos e familiares, pelo apoio;

A todos os meus professores e colegas do mestrado, pela imensa contribuição a minha formação com suas análises e apreciações, e pelas amizades construídas;

Aos colegas Vera Lúcia e Carlos Valmir, pela parceria nas diversas situações vivenciadas ao longo do curso;

Aos professores envolvidos na pesquisa, pela gentileza em abrir suas salas de aula para esta pesquisa.

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso: a palavra foi feita para dizer.”

(Graciliano Ramos)

RESUMO

O trabalho apresentado busca investigar como estratégias de reescrita podem contribuir para o aprendizado da modalidade escrita da língua. Por isso, investigamos, com base nos estudos de Bazerman (2005/2007) sobre escrita, Ferrarezi Jr e Carvalho (2015) sobre a situação do ensino no Brasil, Bakhtin/Voloshinov (1999/2003) sobre teoria dos gêneros, Schneuwvly, Noverraz e Dolz (2004) sobre a metodologia da sequência didática, e Leite (2012), Menegassi (2013) e Ruiz (2013), sobre como os professores podem aplicar estratégias de correção, avaliação e reescrita e conseguir resultados positivos na aprendizagem da escrita. Para tanto, analisamos como três professores do quinto ano do ensino fundamental de três escolas públicas do município de Lagoa de Dentro – PB, solicitam a produção textual a seus educandos, para em seguida oferecer oficinas aos professores sobre gênero, sequência didática e reescrita. Depois, verificamos a forma como os professores envolvidos na pesquisa, após a oficina, direcionam as atividades de escrita, como corrigem e avaliam e como orientam a reescrita. Por fim, analisamos as primeiras e segundas versões dos textos e verificamos quais alterações ocorreram através da aplicação de estratégias de reescrita.

Palavras-chaves: Gênero. Escrita. Reescrita.

ABSTRACT

The submitted work seeks to investigate how rewriting strategies can contribute to the learning of the written language mode. Therefore, we investigated, based on studies of Bazerman (2005/2007) on writing, Ferrarezi Jr and Carvalho (2015) on the situation of education in Brazil, Bakhtin / Voloshinov (1999/2003) on the theory of genres, Schneuwvly, Noverraz and Dolz (2004) on the methodology of teaching sequence, and Leite (2012), Menegassi (2013) and Ruiz (2013) on how teachers can apply correction strategies, evaluation and rewriting and achieve positive results in literacy. Therefore, we analyze how three teachers of the fifth grade of elementary school three public schools in Lagoa de Dentro municipality - CP, requesting the text production to their students, to then offer workshops to teachers on gender, teaching sequence and rewritten. Then we see how the teachers involved in the research, after the workshop, the direct writing activities, as correct and evaluate and how to guide the rewriting. Finally, we analyze the first and second versions of the texts and track which changes have occurred by applying rewriting strategies.

Keywords: Gender. Writing. Rewritten.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCRITA E A REESCRITA.....	15
2.1 A escrita e a reescrita na Escola: questões teórico-metodológicas.....	17
2.2 Os gêneros textuais	23
2.3 Sequência didática.....	25
2.4 Avaliação e Reescrita	27
3 SITUAÇÃO DE ENSINO	33
3.1 Direcionamentos para a produção textual.....	33
3.2 Estratégias de correção.....	39
3.3 Orientações para a reescrita	50
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	55
5.1 Gênero: Sinopse de Filme	55
5.2 Gênero: Memória Literária.....	62
5.3 Reescrita.....	68
5.3.1 Sinopse de filme	69
5.3.2 Memórias Literárias.....	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
7 REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que ensinar a escrever não é uma atividade simples. Desde os primeiros anos escolares, os alunos se vêem no desafio de aprender, e os professores, na difícil tarefa de ensinar, da melhor forma possível, essa modalidade da língua tão necessária para a interação na sociedade.

Mas, infelizmente, o que temos assistido no Brasil é uma enorme falha no aprendizado da escrita. Segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹, divulgada pelo MEC em 17/09/15, 34,46% das crianças em idade de alfabetização estão em níveis considerados inadequados na área de escrita².

Em uma observação mais focada em sala de aula, vemos que nem sempre são aplicadas atividades que efetivamente contribuam para o aprendizado da escrita. Uma das práticas comumente aplicadas em sala de aula é a solicitação de produção textual sem estratégias que motivem e ofereçam condições preliminares para a escrita. Compreendemos isso, ao perceber que muitos professores simplesmente “mandam” os alunos escreverem uma redação, sem que eles sejam devidamente ensinados a fazer. Ou seja, os alunos são levados a fazer uma tarefa para qual não estão preparados.

Aos olhos de alguns professores, basta que o código gráfico da língua seja aprendido para que a tarefa de escrever seja realizada sem maiores problemas. Mas sabemos que escrever vai além disto.

Escrever é um ato socioideológico, e, portanto, estão imersos nesta ação os valores sociais (como *status*, ou a posição social dos interlocutores ou sujeitos envolvidos na leitura e na escrita do texto), e ideológicos (a visão que se tem do mundo em que vive), além de ser uma forma de interação que leva em consideração as outras pessoas que terão contato com o que se escreve, e o recorte temporal no qual se está inserido, o que indica seu caráter sócio-histórico.

Além disso, toda forma de interação acontece através de um gênero textual, que determina o que se vai escrever, para quem, com qual finalidade, onde vai

¹ O exame também avalia as áreas de leitura e matemática.

² Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>. Acesso em 20/10/15.

circular, e outros aspectos de absoluta relevância para adequação do texto produzido à situação comunicativa.

Nessa perspectiva, há propostas metodológicas que visam a contribuir para o aprendizado dos gêneros textuais, orais ou escritos, na escola. Uma delas é a Sequência Didática, metodologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwvly, que direciona ações e atividades que orientam o professor quanto às operações necessárias para o aprendizado dos gêneros textuais.

Outro ponto que merece destaque é a ênfase demasiada em aspectos gramaticais do texto do aluno, de forma a não observar aspectos contextuais. Assim,

Ao sobrevalorizar a forma da redação em detrimento ao conteúdo, a tradição escolar brasileira comete o erro de subverter alguns dos valores mais profundos da educação, dentre os quais o de que essa educação deve se constituir como processo de formação, de preparação do aluno para a vida em sociedade. Ao desprezar o valor socioideológico da escrita do aluno, professores de visão tradicionalista perdem, muitas vezes, a grande oportunidade de contribuir para que seus alunos possam construir o suporte simbólico necessário para o exercício pleno e feliz de suas existências. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 35-36)

Em face dessa situação de ensino apresentada aqui, buscamos algumas respostas para a ação de ensinar a escrever em nosso país, a partir de indagações sobre estratégias que possibilitem a melhoria do aprendizado da escrita.

Nesse contexto de discussão, empreendemos nesta pesquisa, a investigação da reescrita como estratégia de aprimoramento do texto escrito pelos alunos, de forma a contribuir para o aprendizado dessa modalidade da língua. Embora já existam orientações nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), para a execução de atividades de reescrita, sabemos que poucos professores adotam essa estratégia nos textos de seus educandos, e isso acontece, provavelmente, por múltiplos fatores, que vão desde a ausência de orientação na formação docente inicial, aos problemas encontrados no interior das escolas e das salas de aula.

Apesar de compreendermos os motivos que levam a não aplicação das estratégias de reescrita, procuramos investigar quais as opções metodológicas que o professor geralmente emprega para corrigir e avaliar os textos de seus alunos. Além disso, elegemos a reescrita como estratégia de atividade a ser executada para que a produção textual não seja vista como uma atividade que somente se justifique para

obtenção de nota, e sim, que assuma uma dimensão reflexiva, a partir de uma revisão que ofereça direcionamentos para que o texto fique adequado ao gênero escolhido.

Nosso objetivo, portanto, foi investigar como a reescrita pode contribuir para o aprendizado efetivo da escrita. Para isso, buscamos compreender de que forma acontecem as atividades de correção/avaliação dos textos dos educandos e quais procedimentos podem ser aplicados pelo professor com vistas à reescrita.

Para nosso suporte teórico, apresentamos considerações tecidas por Serafini (1998), Sercundes (2001) e Antunes (2003) sobre as práticas de escrita em sala de aula; Bazerman (2005,2007), Bakhtin/Voloshinov (1999,2003), Schneuwvly, Noverraz e Dolz (2004), sobre a noção de gêneros e sua aplicação no aprendizado da escrita; e Leite (2012), Menegassi (2013), Ruiz (2013) entre outros, sobre conceitos de reescrita e perspectivas de aplicação em sala de aula.

Utilizamos como metodologia, a observação e a análise da forma como são solicitadas as produções textuais a alunos do quinto ano do ensino fundamental de três escolas públicas do município de Lagoa de Dentro – PB. Em seguida, foram analisadas as correções de três textos de cada professor, para compreendermos quais estratégias são usadas pelos professores para avaliá-los, e, a partir disso, buscamos observar a estratégia que o professor utiliza para direcionar, ou não, a reescrita do texto.

Em outro momento, buscamos oferecer uma intervenção, através de oficina, sobre conceito de gêneros e metodologia da sequência didática, correção/avaliação e estratégias de reescrita de texto. A partir disso, observamos como os professores envolvidos na pesquisa direcionaram as atividades de escrita em suas respectivas salas de aula e como direcionaram as atividades de reescrita para que o texto ficasse adequado ao gênero escolhido.

Este trabalho apresenta, no primeiro capítulo, reflexões a partir dos conceitos de escrita e reescrita, e de que forma esta modalidade da língua é ensinada nas aulas de produção textual, para em seguida, explicitar as concepções de correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos, além de inserir a teoria dos gêneros e a metodologia da sequência didática.

No capítulo seguinte, apresentamos a situação de ensino encontrada em nossa pesquisa, de maneira a buscar compreender como acontecem o

direcionamento para a produção, as estratégias de correção e as orientações para a reescrita.

Logo após, descrevemos brevemente, a oficina realizada para os professores, que teve o intuito de oferecer suportes teóricos e metodológicos, necessários para a aplicação da reescrita em sala de aula.

Em seguida, desenvolvemos a análise dos dados obtidos, através das primeiras versões dos textos produzidos, com o objetivo de explicitar os procedimentos metodológicos utilizados na solicitação da produção textual, o tipo de correção empregado para avaliar o texto e as orientações para a reescrita aplicadas. Logo após, apresentamos as primeiras e segundas versões e as respectivas análises das alterações aplicadas nos textos.

Por fim, tecemos nossas considerações sobre os dados obtidos nessa pesquisa e suas implicações no contexto educacional de nossos estudantes.

2 A ESCRITA E A REESCRITA

O homem, em sua necessidade de interagir através da palavra, fez surgir uma ferramenta importante e indispensável em suas práticas sociais, a escrita. Trata-se da modalidade de uso linguístico que desfruta de intenso prestígio social, pois é nela que muitos gêneros textuais relevantes para a organização da sociedade, estão ancorados.

É importante entendermos que as duas modalidades da língua, a fala e a escrita, são indispensáveis em nossas situações comunicativas, e ter domínio sobre elas é crucial para uma interação efetiva na sociedade. Aprendemos a falar espontaneamente (exceto em casos de patologias) e monitoramos nossa fala diante de situações que exigem mais formalidade ou ficamos mais à vontade quando conversamos com pessoas do convívio particular em situações informais³. Já a escrita requer o domínio do código gráfico da língua, exige um aprendizado mais sistematizado, exige a compreensão de que o interlocutor, geralmente, não está presente no momento em que se escreve e, por isso, o produtor precisará de vários elementos comunicativos para que a mensagem atinja os objetivos almejados, pois

[...] aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição de seu lugar no mundo (BAZERMAN, 2007, p. 110).

Escrever é, portanto, mais do que dominar o código gráfico da língua, é assumir um lugar dentro da sociedade em que se está imerso. Diante disso, surgem estudos acerca do Letramento, ou seja, sobre as práticas sociais que utilizam a escrita como recurso principal de interação e que solicitam do usuário da língua um conhecimento que vai além de saber decodificar as letras, requer um entrosamento com práticas de leitura e de escrita que possibilitem, por exemplo, encontrar

³Vale salientar que, embora aprendamos primeiro e mais facilmente a linguagem oral, é necessário um aprendizado acerca dos gêneros orais formais públicos que circulam na sociedade, com o objetivo de se comunicar adequadamente em todas as instâncias comunicativas.

informações em um jornal ou em uma bula, utilizar terminais eletrônicos de bancos e outras inúmeras situações cotidianas em que necessitamos praticar as habilidades de ler e escrever.

Contudo, não é difícil perceber que muitas pessoas não têm acesso à modalidade de uso da língua escrita, e a escola, a agência de letramento responsável por apresentar ao aluno as várias formas de interagir socialmente, acaba falhando por não garantir um aprendizado efetivo da escrita.

Outro aspecto importante para o aprendizado da escrita é a estratégia de reescrita ou refacção textual, que se constitui como uma atividade de reflexão sobre o que foi escrito e acontece depois da primeira versão elaborada pelo autor e “que incide sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas em seus próprios textos, de modo que esses sujeitos reconheçam suas dificuldades e atuem sobre elas” (LEITE, 2012, p. 142).

No processo de escrita e reescrita, aluno e professor são corresponsáveis pela adequação linguístico-discursiva em relação ao gênero em produção. Além disso,

[...] quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005 p. 75).

Vejamos que nessa perspectiva, o aprendizado da escrita vai sendo construído aos poucos, num processo de trabalho, o qual veremos detalhadamente adiante.

2.1 A escrita e a reescrita na Escola: questões teórico-metodológicas

Na escola, é comum que o professor concentre suas atividades em produções de texto voltadas apenas para a esfera escolar e, por isso, peça a seus alunos uma redação. Muitos professores solicitam a redação em uma das três tipologias mais utilizadas: a narração, a descrição ou argumentação, e acabam por deixar de lado toda a variedade de gêneros textuais/discursivos presentes na sociedade, os quais devem fazer parte do aprendizado do educando.

Outro ponto importante, diz respeito à maneira como as produções são solicitadas. Vemos que professores “pedem” produção textual, sem ensinar como ela deve ser feita, de forma que

[...] podemos constatar que o ensino da escrita no Brasil, quando acontece, é mesmo um ensino do tipo “vai escrever”. Com um “vai escrever” ninguém aprende a escrever. As coisas do redigir, ou seja, as habilidades implicadas na competência do escrever, têm de ser ensinadas de forma sistêmica [...] constante, metódica, progressiva (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015 p. 17).

No contexto dessa discussão, Sercundes (2001), chama a atenção para o fato de que, na escola, o trabalho com a escrita acontece de duas formas:

a) **Sem atividade prévia** – em que a elaboração de texto é motivada por situações externas à sala de aula, como participação em concursos, ou realizadas a partir da leitura superficial de um texto. Observa-se que, para o aluno, não é necessário um compromisso com o ato de escrever, uma vez que sua produção servirá apenas para a atribuição de uma nota ou, às vezes, para preencher o tempo vazio de uma aula. É nessa categoria que se enquadra a temida (e comum) redação sobre as férias. Nela, há uma clara indicação de que o ato de escrever não pressupõe reflexões sobre o que escrever, para quem escrever, de que forma escrever e, tampouco, que existe um processo para o amadurecimento das ideias que serão colocadas no texto.

b) **Com atividade prévia** – em que há uma preparação para o ato de escrever e que, geralmente, segue um esquema tradicional composto pelas atividades de a) leitura do texto; b) conversa sobre o texto; c) interpretação do texto; d) estudo do vocabulário; e e) produção de texto. Essas são atividades que

introduzem uma determinada lógica ao processo de escrever, mas ainda negligenciam alguns aspectos necessários para que a escrita aconteça de forma eficiente.

Podemos observar que a escrita, apesar de seu caráter onipresente na escola, é vista como uma atividade que deve ser praticada, muitas vezes, sem ser ensinada. Vejamos o quão difícil pode ser para uma criança ser levada a escrever determinado texto a partir apenas de um tema ou apenas de um ponto de vista sobre determinado tema, sem as informações básicas sobre quem vai ler, em qual circunstância... E ainda pior: como deve ser feito. Mesmo quem escreve textos altamente formais, como trabalhos acadêmicos, sabe que não é simples organizar as idéias e transpor para o papel. Entre outras coisas, escrever demanda tempo, leitura e muito treino.

A partir das reflexões provenientes da filosofia da linguagem, a elaboração de um texto, oral ou escrito, passou a ser visto como uma atividade de interação, que acontece entre sujeitos histórico-sociais. Nessa perspectiva, entende-se que na interação, sempre há a necessidade de levar em consideração o outro, a quem nos remetemos no momento da interação e que irá, juntamente com a situação e os objetivos dos interlocutores envolvidos, determinar o enunciado. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim em uma extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor” (1992 [1929], p. 113).

Com base nessa perspectiva, e voltando nosso olhar à escola, vemos que escrever nem sempre é uma atividade em que se leva em consideração o outro.

Elaborar qualquer gênero textual/discursivo⁴ requer que compreendamos o outro não simplesmente como destinatário e sim como sujeito que, ao entrar em contato com o texto, entrará no jogo enunciativo. Para compreendermos como a escola entende a escrita, é necessário que entendamos quais as concepções que existem sobre a escrita e como elas funcionam na sala de aula. Serafini (1998) apresenta seis abordagens para o aprendizado da escrita, como:

a) A abordagem por imitação – em que basta que o aluno imite gêneros escritos considerados bem produzidos;

⁴Compreendemos aqui os termos gênero textual e gênero discursivo como equivalentes apesar de alguns autores, a exemplo de Rojo (2005), tratarem distintamente.

- b) A abordagem como processo – em que o aprendiz participa de “fases sucessivas que incluem atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e revisão” (p.152);
- c) A abordagem experiencial – em que há maior ênfase ao uso de sentimentos, experiências pessoais e criatividade do aluno;
- d) A abordagem retórica – em que se leva em consideração as exigências do contexto comunicativo, como destinatário, assunto e objetivos do texto;
- e) A abordagem epistêmica – em que a escrita é o meio para a compreensão de um assunto. Através das atividades de organização das sensações, ideias e fatos (necessários à escrita), o aluno é conduzido ao conhecimento;
- f) A abordagem conversacional – que aplica a discussão verbal entre aluno e professor e que “permite ao aluno identificar mais claramente aquilo que quer exprimir e a melhor forma de fazê-lo” (p. 153).

Embora eleja a abordagem da escrita como processo a mais significativa para as perspectivas atuais, a autora alerta que essas abordagens não são divergentes, mas se complementam, pois, ao ler um gênero textual como modelo, o professor aplica a abordagem imitativa, ao elencar as estratégias para satisfazer o leitor, aplica a abordagem retórica e ao conversar com o aluno sobre possíveis ajustes, insere a abordagem conversacional.

Por sua vez, Menegassi (2013 p. 106-109) aponta quatro concepções, a *escrita com foco na língua*; a *escrita com dom/inspiração divina*; a *escrita como conseqüência* e a *escrita como trabalho*, que nos possibilitam compreender como a escrita é vista pelo professor e como é concebida pelo aluno.

Na primeira concepção, a atividade de escrita é utilizada para exercitar o código da língua, de forma que o texto é visto como algo a ser corrigido obedecendo a critérios puramente gramaticais e ortográficos. Nele, é esperado que o aluno domine todas as regras de acentuação, pontuação, concordância, sintaxe e ortografia, e que o professor, por sua vez, corrija todos os desvios cometidos e atribua uma nota levando em consideração esses aspectos.

Não é difícil constatar que ainda há certa predominância dessa concepção fundamentando as práticas da escrita na escola. Para o professor, tem sido mais fácil avaliar o aluno a partir dos “erros gramaticais”, uma vez que o modelo canônico da revisão textual privilegia o código em detrimento da análise dos aspectos

linguísticos/textuais/discursivos constitutivos dos gêneros. Para o aluno, mesmo que não tenha consciência disso, escrever pode se resumir a uma atividade descontextualizada e desnecessária, já que

[...] o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2003 p. 46).

Em outras palavras, ao enfatizar apenas aspectos gramaticais, o professor deixa de propor atividades que realmente contribuam para que o aluno aprenda, efetivamente, a ler e escrever em sua língua materna, uma vez que

[...] a escola deixa de ensinar habilidades de escrita, que levariam o aluno à competência do escrever, aquela permeada pelo caráter comunicativo. A redação, então, deixa de ser um fato socioideológico e passa a ser um ato meramente linguístico e sem sentido (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015 p. 34).

Em relação à segunda concepção, a escrita como dom/inspiração divina, é comum que o professor solicite uma produção de texto a partir de um tema, de uma imagem ou de uma notícia, sem que haja atividades prévias que possibilitem uma organização ou um amadurecimento de ideias que sustentarão o sentido do texto, tratam-se de momentos

[...] desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior, não representando etapa de um processo mais amplo de construção do conhecimento (SERCUNDES, 2001 p. 75).

Nem mesmo as atividades de leitura (comumente encontradas no livro didático), que poderiam ser entendidas como atividades prévias, sobrevivem a uma análise mais profunda: geralmente acontecem de forma superficial, apenas para introduzir o tema a fim de que, em seguida, o aluno expresse e organize, sozinho, as informações extraídas do texto.

Para o professor, quando solicitada a produção, o aluno irá se ocupar e, conseqüentemente, diminuir o barulho na sala de aula. Isso também evita que saia da sala, uma vez que estará “envolvido” na atividade. Para o aluno, trata-se de uma atividade em que só será bem sucedido aquele que possui o “dom” de escrever e a escrita somente se justifica para atribuição de nota ou pontos extras.

No tocante à terceira concepção, a escrita como consequência, e ainda conforme as observações de Sercundes (1997), a escrita também pode ser resultado de uma atividade extra, como um passeio, uma palestra ou um filme que desencadeie a produção. Nessa concepção, o aluno é levado a escrever como consequência de uma atividade que tenha fugido do padrão das atividades cotidianamente desenvolvidas na sala de aula e, por isso, ele precisa escrever para que a atividade seja justificada. Assim, o professor legitima a atividade extra (um filme, por exemplo) por se tratar de uma etapa necessária a consequente produção textual do aluno, que, mesmo sem um tempo necessário para a sedimentação dos conhecimentos adquiridos, escreverá.

Segundo Menegassi (2013 p. 108), o texto produzido como consequência pode ser compreendido como:

1. Um registro escrito que serve para atribuição de uma nota;
2. Um registro escrito que penaliza o aluno pela atividade extra realizada;
3. Um registro escrito que comprova que o aluno participou da atividade proposta, não necessariamente que a compreendeu;
4. Um produto para a correção do professor;
5. Um produto que leva o professor à comparação com os textos mais fracos;
6. Um produto da avaliação da atividade realizada.

Assim, para o aluno, o ato de escrever é visto como uma atividade que só se justifica para aquele momento, e que servirá apenas para um visto ou uma nota atribuída pelo professor.

No que se refere à quarta concepção, a escrita é vista como um trabalho contínuo, que abrange as atividades prévias (leitura, conversa e afins), a produção, a revisão e a reescrita, e que tem o professor como mediador desse processo. Como afirma Menegassi (2013 p. 109), “Nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”. É nessa perspectiva, que o aluno compreende que escrever é mais do que colocar as ideias no papel, compreende que existe um

processo a ser desenvolvido para que a atividade de escrever seja bem sucedida, desmitificando a ideia de “dom”. Além disso, essa abordagem leva em consideração o caráter dialógico da linguagem, uma vez que, desde as atividades prévias até o texto final, irão acontecer atividades de interação que culminarão em uma produção escrita e reescrita para se ajustar a uma situação comunicativa específica.

Para o aluno, essa é a oportunidade de refletir sobre o ato de escrever, de ver seu texto dentro de um processo de inacabamento, que estará passível de mudança e aprimoramento até chegar ao resultado pretendido.

Chamamos a atenção para a necessidade de que o professor compreenda que escrever é uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida, já que

[...] os alunos não nascem sabendo fazer pesquisa bibliográfica, entrevista, debate. Precisamos ensinar a eles como preparar esses procedimentos, explicar como eles organizam o conhecimento colhido em fontes escritas ou como registram as idéias recolhidas em um debate para uso posterior, por exemplo. Seja qual for a técnica de preparação escolhida, o professor precisará ensinar aos alunos como desenvolvê-la e como tirar o melhor proveito dela. Isso é fundamental: *ensinar a fazer*, fazer junto e não “mandar fazer”, como tem sido a prática recorrente nas escolas brasileiras (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015 p. 86-87).

Essa é, sem dúvida, a concepção que requer do professor mais trabalho, mais conhecimento acerca do processo de produção textual, mais habilidade de negociação com os alunos e que, talvez por isso, seja a menos aplicada em sala de aula. Essa abordagem exige que o professor, ciente do caráter dialógico e interativo da atividade de escrever, participe de todas as etapas e isso, certamente, exigirá dele um comprometimento ainda maior com a tarefa de ensinar a escrever. Também exige do aluno a conscientização da escrita como um trabalho, no qual precisará de empenho e dedicação. Vemos, portanto, um conjunto de concepções e princípios que nos ajudam a delinear as ações que contribuem para o ensino da escrita, mas também é importante refletirmos sobre a ação de avaliar essas produções, pois, mesmo que o professor procure aplicar atividades que contemplem a escrita como um processo, talvez se sinta inseguro no momento de avaliar. Trata-se de uma tarefa exigente, ao considerarmos a quantidade de critérios textuais e discursivos que deverão ser considerados, conforme discutiremos a seguir.

2.2 Os gêneros textuais

Desde a Grécia Antiga, os estudos sobre os gêneros textuais já ocupavam filósofos como Platão e Aristóteles, que direcionavam suas análises aos gêneros literários e retóricos. Mas, foi no século XX que os estudos sobre os gêneros se estabeleceram e tomaram dimensões mais amplas e didáticas.

Para entendermos como os gêneros textuais/discursivos funcionam, devemos compreender que a linguagem é um fenômeno social e, como tal, serve aos sujeitos sociais (eu e você que está lendo, por exemplo) que vão precisar usar modelos de linguagem que outras pessoas, na mesma situação, também usam. Além disso, ao nos dirigirmos a pessoas diferentes, escolhemos quais palavras são adequadas para cada uma, de modo a conseguirmos nossos objetivos no momento da interação com o outro.

Dessa forma, se precisarmos nos comunicar de forma rápida com alguém que esteja distante, provavelmente escreveremos um bilhete, um e-mail ou um SMS (e não uma receita culinária), e escolheremos palavras diferentes se o bilhete for para alguém de nossa intimidade ou para um chefe, por exemplo. Assim, entendemos que o gênero bilhete não foi inventado apenas para aquela situação, mas é usado pela maioria dos sujeitos em situações parecidas, o que nos remete à ideia de que os gêneros “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003 p.262), e também nos deparamos com o caráter dialógico da linguagem, que nos orienta a escolher como nos comunicar a partir do contato com o outro, por isso

[...] os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc* [...] Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico (MARCUSCHI, 2008, p.161).

É importante entendermos como funciona o caráter sócio-histórico dos gêneros. Vivemos em sociedade e necessitamos interagir com outros seres sociais, e fazemos isso através da linguagem. Através dela, materializamos nosso dizer, ou o nosso discurso ao interlocutor na mesma condição de ser social, que vai interagir conosco, aceitando ou refutando nosso discurso. Além disso, temos algumas

demandas comunicativas (que necessitam de gêneros adequados) que se aplicam exclusivamente para determinado contexto sócio-histórico. Voltemos ao exemplo do gênero bilhete: ele funcionou efetivamente durante muito tempo, mas hoje, no contexto atual, cedeu espaço ao sms, ao e-mail, às mensagens instantâneas, enfim... As mudanças tecnológicas vividas pela sociedade fizeram emergir novos gêneros, ou atualizá-los, para satisfazer as necessidades comunicativas desse recorte temporal e social, e é através deles que nosso discurso fica materializado e vai garantir que nosso dizer chegue até o outro, e o mesmo acontece no caminho de volta, marcando-nos como sujeitos sócio-históricos.

Outro ponto importante diz respeito ao fato de que a

[...] a maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero (BAZERMAN, 2005 p. 38).

Assim, reconhecemos em alguns gêneros os detalhes que o caracterizam, e isso facilita nossa compreensão do papel que eles desempenham na sociedade. Contudo, nem sempre essa caracterização e o conseqüente reconhecimento imediato do gênero acontece, pois

[...] a definição dos gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e nas construções dos sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Em outras palavras, podemos dizer que os gêneros demarcam nossa interação com a sociedade, já que fazemos uso deles em todas as situações comunicativas ao longo de nossas vidas e nos oferecem “modelos” relativamente prontos para utilizarmos conforme nossos objetivos comunicativos (modelos esses que não surgem de um dia para o outro, mas se estabelecem gradativamente conforme os usos que a sociedade faz deles). Além disso, moldamos a linguagem que empregamos neles para realizar a comunicação da maneira que convenha aos propósitos que estabelecemos para atender a situação imediata, sempre levando em

consideração o outro, a quem nos direcionamos no momento da interação e que baliza nosso dizer no ato da comunicação.

Outro ponto importante diz respeito à distinção entre tipo e gênero textual. Durante muitos anos, os professores ensinavam “redação” e comumente limitavam a produção escrita aos tipos narrativos, descritivos ou dissertativos. Mas, é preciso distinguir tipos textuais e gêneros textuais, de maneira que

[...] para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras e para a noção de gênero textual, predominam os critérios e padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica (MARCUSCHI, 2008 p.158).

A seguir, veremos como o conceito de gênero pode ser empregado de maneira sistemática e didática na escola.

2.3 Sequência didática

No âmbito escolar, ao aplicarmos a noção de gênero, conseqüentemente, temos que levar em consideração que eles são utilizados por todos os usuários da língua em suas práticas sociais cotidianas, em toda sua diversidade. A escola, ao trazer para a sala de aula essa diversidade de gêneros, possibilita ao aluno a compreensão da linguagem como ferramenta de interação social e o habilita a interagir nas mais diversas situações comunicativas. Nesse sentido, os PCNEM trazem a orientação de que

toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2000 p. 21).

Neste sentido, Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) nos apresentam a Sequência Didática como metodologia para o ensino dos gêneros

textuais/discursivos, possibilitando a prática de escrita e expressão oral em diferentes situações. As Sequências Didáticas caracterizam-se como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2004, p. 97); e tem por finalidade ajudar o aluno a entender e ter domínio de um gênero textual e poder se expressar adequadamente em determinada situação comunicativa, como esquematizaremos a seguir:

- ✓ Apresentação da situação – organização geral do projeto de comunicação a ser desenvolvido;
- ✓ Apresentar um problema a ser definido;
- ✓ Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos;
- ✓ Primeira produção – Elaboração de um primeiro texto, o que define o grau de conhecimento e familiaridade do aluno com o gênero estudado;
- ✓ Um primeiro encontro com o gênero;
- ✓ Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens;
- ✓ Os Módulos – Realização de atividades diferenciadas que abordam, em diferentes níveis, os problemas de linguagem encontrados na primeira produção;
- ✓ Trabalhar com problemas de níveis diferentes – a) representação da situação de comunicação; b) elaboração dos conteúdos; c) planejamento do texto; d) realização do texto;
- ✓ Variar as atividades e exercícios – a) Atividades de observação e análise de textos; b) Tarefas simplificadas de produção de textos e c) Elaboração de uma linguagem comum;
- ✓ Capitalizar as aquisições;
- ✓ Produção Final – Momento de “observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ 2004 p. 107);
- ✓ Investir as aprendizagens;
- ✓ Avaliação.

Obviamente, esse não é um processo linear, mas serve como parâmetro para que o trabalho com gêneros seja aplicado na escola, uma vez que

[...] as sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou continuada, a elaborar, por conta própria, outras sequências (SCHNEUWLY, NOVERRAZ, DOLZ, 2004 p.128).

Por mais que, num primeiro momento, os procedimentos da sequência didática pareçam amplos, ela fornece um modelo que auxilia no processo que envolve o ensino dos gêneros e apresenta muitas vantagens ao ser empregada. Uma delas é o fato de que o texto não fica resumido a um produto final destinado apenas à nota, ele funciona como objeto de estudo que vai ser analisado e aprimorado. E, nesse processo, o aluno vai tomando consciência de seu desenvolvimento e progresso para, ao final, apresentar um texto adequado à situação comunicativa estabelecida desde o início da sequência, ou seja, há um aprendizado que consiste em elaboração, análise, troca de conhecimentos/interação e, portanto, há um aperfeiçoamento sistemático e orientado para uma aprendizagem significativa do gênero abordado.

Vale ressaltar que a estratégia de reescrita textual aplica-se no momento de variar as atividades, quando o aluno começa a refletir sobre o texto produzido e atuar sobre ele, como veremos a seguir.

2.4 Avaliação e Reescrita

Antes de pensarmos sobre a reescrita, observemos o desafio que é o ato de avaliar para o professor. Além das atividades características da avaliação, as quais veremos adiante, consideremos o volume de produções que precisam ser avaliadas em um curto espaço de tempo e a ausência de orientações efetivas, tanto na formação inicial como na continuada, sobre práticas avaliativas.

Com relação à variável tempo, se tomarmos como base um bimestre, temos pouco tempo para as etapas necessárias: produção, revisão e reescrita; além das demais obrigações curriculares, a exemplo dos temas transversais, projetos interdisciplinares e outros. Nesse momento, alguns professores optam pela praticidade, por realizar as tarefas de cunho avaliativo de forma mais rápida e superficial. O ato de corrigir, termo mais frequentemente usado, resume-se, assim, ao simples ato de atribuir a nota, tão necessária para estar em dia com o calendário

escolar. Instaure-se, assim, a falsa impressão de que o texto teve algum objetivo ou uma razão de acontecer.

Nesse sentido, a revisão textual é geralmente realizada apenas sob a perspectiva gramatical/ortográfica, porque é mais seguro, mais exato e dispensa menor trabalho. Todavia, há aspectos mais delicados a serem discutidos quanto às opções teórico-metodológicas escolhidas pelos docentes. Entre esses aspectos, Serafini (1998 p. 108), destaca o fato de que muitos professores não têm a prática da escrita, e assim, “quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros”.

Escolhemos aqui destacar a importância do processo avaliativo, o qual pressupõe os momentos de revisão e reescrita, para que a atividade de escrever assuma uma dimensão de aprimoramento e de adequação linguística e discursiva. Vejamos, agora, o quanto algumas concepções e procedimentos podem auxiliar o professor nessas etapas, as quais julgamos de absoluta relevância para que a produção textual seja bem sucedida.

É importante também explicarmos que os termos correção e avaliação, embora sejam utilizados como sinônimos, são duas etapas diferentes do processo, pois

[...] a correção consiste numa observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico. Durante a correção há a transcrição dos erros e impressões de quem corrige. O professor procederá à avaliação fazendo um rápido balanço das anotações presentes no texto, utilizando, portanto, a fase de correção como uma coleta de dados (SERAFINI, 1998 p. 130)

Em outras palavras, o professor faz uma espécie de levantamento dos desvios da produção, para, em seguida, avaliar a qualidade da produção e encaminhar as orientações. Serafini ainda elenca seis princípios para a correção dos textos, a saber:

1. A correção não deve ser ambígua – sob pena de que o aluno não entenda exatamente o que o professor quis apontar;
2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados – de forma a permitir que o aluno compreenda quais desvios precisam ser mais trabalhados;

3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas – de forma a facilitar a reescrita do texto;
4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto – sob pena de desmotivar o aluno com o exagero de grifos;
5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno – é importante uma postura aberta a receber as ideias do aluno;
6. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno – é importante que o professor compreenda os estágios de familiaridade do aluno com a escrita (1998, p. 108-112).

Vemos então, alguns parâmetros que podem nortear a correção do texto sem que haja a ênfase absoluta em aspectos gramaticais. São ações que podem facilitar a atuação do professor sobre o texto do aluno, e do aluno em relação a seu próprio texto.

Mas, sabemos que na prática a correção nem sempre segue parâmetros que facilitem o trabalho do aluno para reescrever seu texto. Vejamos os tipos de correção que Serafini (1998) nos apresenta:

Correção indicativa – acontece quando o professor apenas indica o erro com marcações no texto (geralmente erros lexicais ou ortográficos);

Correção resolutiva – acontece quando o professor anota no texto a resolução do problema apresentado e ao aluno fica a tarefa de substituir seu erro pela anotação do professor;

Correção classificatória – acontece quando o professor agrupa e classifica os erros de forma que o aluno trabalhe sobre eles.

Ruiz (2013), ainda acrescenta:

Correção textual-interativa – em que o professor, através de comentários à margem ou no final do texto, dialoga com aluno a respeito de possíveis mudanças, constituindo-se assim, em uma atividade que assume o caráter dialógico da linguagem.

É importante analisarmos como essas correções são aplicadas na escola. A correção indicativa pode acontecer de forma ambígua, pois o aluno, sozinho, talvez não consiga entender com clareza o que o professor quis apontar; por outro lado, se o professor resolver o problema do texto, como acontece na resolutiva, o aluno

poderá acomodar-se e, conseqüentemente, não refletir sobre os desvios; já a classificatória (ou decodificada, pelo uso de símbolos pré-definidos para apontar os erros) pode gerar confusão sobre o que realmente deverá ser alterado, além de poder causar a impressão de que nada no texto funcionou.

Já na correção textual-interativa, o professor e alunos são corresponsáveis pela produção textual, o professor, no sentido de mediar o aprendizado através da indicação dos desvios, e o aluno, como principal agente de aprimoramento do texto. Outro proveito que podemos tirar dessa correção é

[...] a possibilidade de intimidade entre escritor e revisor, uma vez que, utilizando esse recurso interativo, o professor pode elogiar aquilo que o aluno fez de melhor e incentivá-lo ao crescimento textual; levando-o a refletir sobre seu texto por meio de um diálogo escrito, diminuindo a distância e proporcionando mais envolvimento entre docente e aprendiz (MENEGASSI, 2013, p. 115).

Concluimos, portanto, que todos os pressupostos e procedimentos apresentados aqui visam a uma apropriação da escrita de uma maneira integral e que devem partir do professor as estratégias necessárias para que a produção textual seja bem sucedida. Nessa perspectiva, analisaremos, a partir de agora, como a revisão e a reescrita se constituem em elementos indispensáveis nesse processo, entendendo que,

[...] revisão e reescrita são processos complementares, pois juntas auxiliam a melhor construção do texto. Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto, a fim de torná-lo mais claro. Dessa maneira, fazendo e refazendo, quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade de seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita. (MENEGASSI, 2013, p. 111).

Dessa forma, compreendemos o quanto revisar e reescrever são atitudes relevantes para o aprimoramento do texto, pois não se pode reescrever sem revisar, ao mesmo tempo em que não se revisa um texto sem que haja a intenção de reescrevê-lo para melhorar. Os documentos oficiais já apontam para esse caminho, quando afirmam que

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção (PCN, 1997, p. 51).

A reescrita é, então, uma das etapas finais do processo de escrita, pois é através dela que se pode colocar em prática tudo o que se aprendeu durante o processo de aprendizagem. A reescrita se constitui como uma atividade reflexiva, na qual o professor, após a correção, vai orientar os alunos para, conjuntamente, reconstruírem partes problemáticas, observando no texto aquilo que antes não tinha percebido. Além disso,

[...] a importância do ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO e MENEGOLO, 2011, p. 75).

Algumas pesquisas, como a de Gonçalves (2013) têm apresentado procedimentos produtivos em relação à reescrita. Um deles é a lista de controle/constatações, que

[...] ajuda a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado. Sobretudo, as listas propiciam aos alunos uma autocrítica de suas produções, inclusive durante a aplicação da SD, ao fazer uma comparação do pré-texto com o pós-texto (GONÇALVES, 2013, p. 25).

Em outras palavras, o aluno é orientado a revisar seu texto a partir de parâmetros previamente definidos pelo professor, em forma de lista de perguntas ou tópicos, de maneira que os aprendizes sejam estimulados a reescrever seu texto a partir de constatações realizadas por eles próprios através das listas.

É importante destacar que as listas de controle/constatações só são devidamente aplicadas dentro de uma sequência didática de um gênero específico, ou seja, não se tratam de questões genéricas e superficiais que serviriam a qualquer texto, tratam-se de questões que viabilizam a reescrita de um gênero textual definido, abordando as características que esse gênero demanda.

São, portanto, estratégias que deslocam do professor a única responsabilidade pelo aprendizado. Para reescrever, o aluno deve estar disposto e consciente a melhorar gradativamente seu texto, pois essa abordagem requer distanciamento temporal do momento da primeira versão para o da revisão/reescrita; requer maturidade para refletir sobre os desvios e exige também que o professor tenha formação acerca dos critérios que deverão ser mobilizados ao proceder à análise do texto.

No próximo capítulo, veremos como acontecem as solicitações das produções textuais em três turmas de 5º ano de escolas públicas de ensino fundamental e analisar as abordagens avaliativas e as orientações para a reescrita dos textos.

3 SITUAÇÃO DE ENSINO

Para uma melhor compreensão do contexto educacional em relação ao aprendizado da escrita, consideramos importante observar como acontecem as atividades que culminam na produção textual, uma vez que, desde a solicitação da produção textual até o texto escrito, o professor precisa compreender sua própria concepção de escrita e aplicar atividades que viabilizem o aprendizado.

Durante os meses de maio a início de agosto/2014, foram observadas aulas de produção de texto, de três professores diferentes, em turmas do quinto ano de três escolas municipais de ensino fundamental (adiante chamadas E1, E2 e E3, todas situadas no município de Lagoa de Dentro – PB). O objetivo dessa observação foi compreender como os professores (adiante chamados de P1, P2 e P3) direcionam a produção de texto de seus alunos, corrigem, avaliam e orientam para a reescrita.

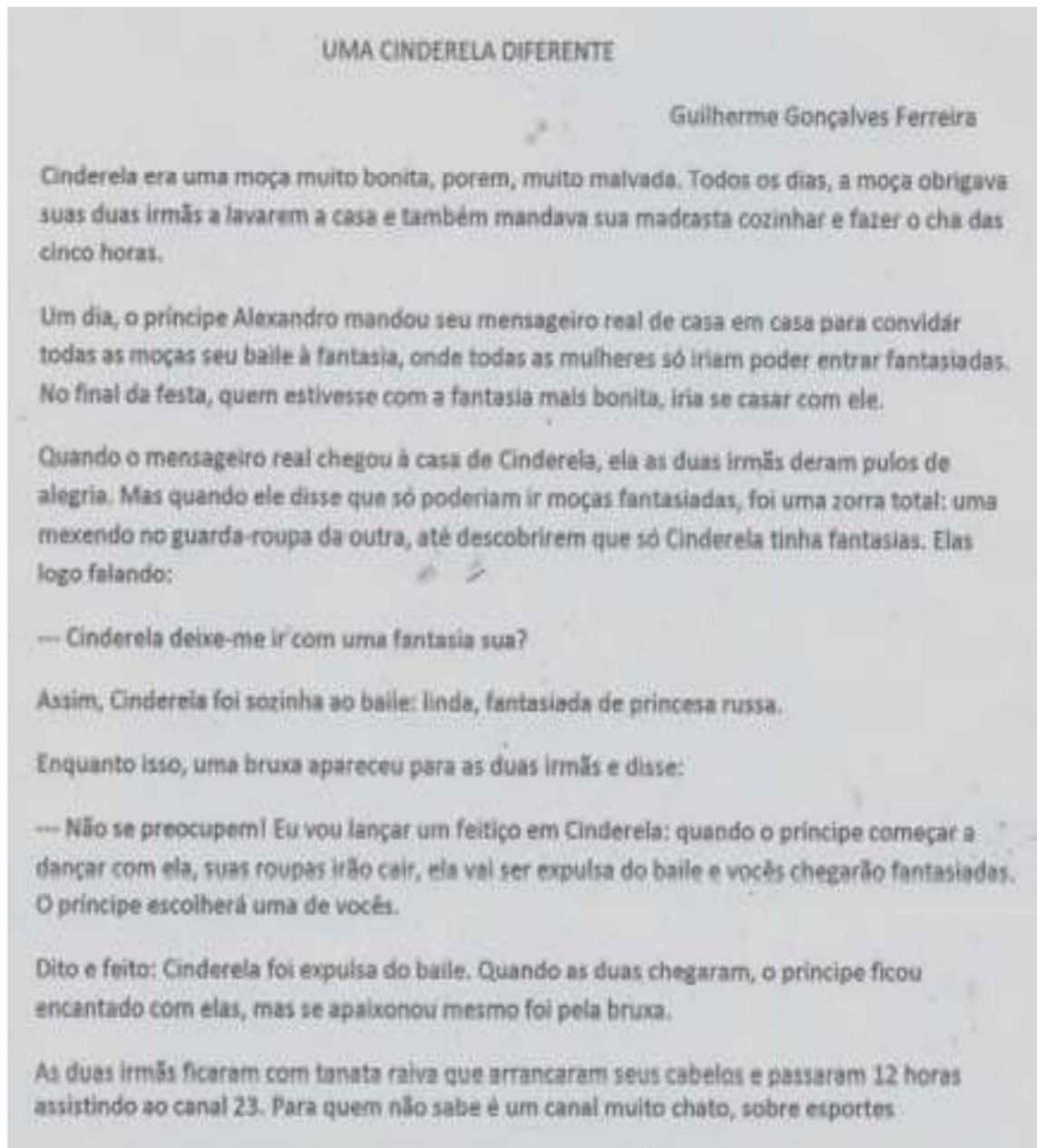
Vale ressaltar que, E3 apresenta uma organização curricular distinta das outras duas, pois os professores estão divididos em disciplinas, como acontece a partir do sexto ano. Ou seja, diferente das outras duas escolas, a professora observada na referida escola leciona apenas aulas de Língua Portuguesa.

Foi solicitado para essa pesquisa, que os professores propusessem produções textuais a seus alunos como habitualmente, e depois corrigissem normalmente os textos apresentados por três alunos, para que fossem analisadas as solicitações para a escrita e estratégias que norteiam a correção, segundo as observações de Serafini (1998) e Ruiz (2013). Logo após, foram observadas as orientações empregadas para a reescrita dos textos.

Para uma melhor compreensão, as observações de cada professor serão divididas em Direcionamento para a produção textual, Estratégias de correção dos textos e Orientação para a reescrita.

3.1 Direcionamentos para a produção textual

O professor 01 (doravante p1), da E1, começou a aula distribuindo cópias do texto “Uma cinderela diferente” (Guilherme Gonçalves Ferreira) (ver anexos), para que os alunos lessem silenciosamente. Vejamos o texto:

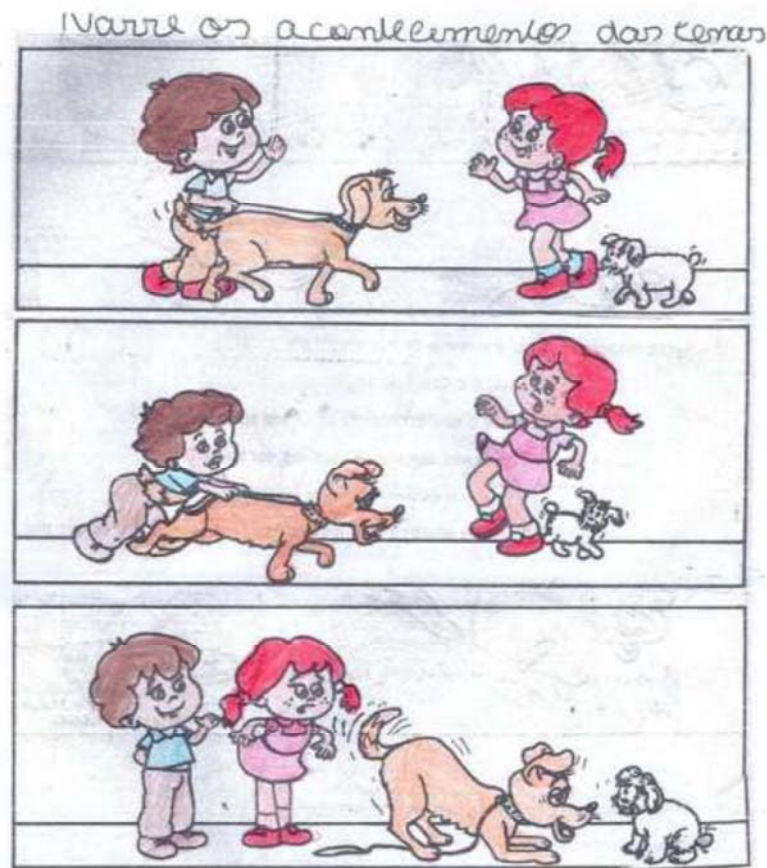
Figura 1 – Texto entregue por P1 para atividade de leitura⁵

Em seguida, o professor fez a leitura do texto e iniciou uma conversa sobre o assunto abordado, através de perguntas direcionadas à compreensão do texto, como “*vocês gostaram do texto? Já conheciam a história da Cinderela? O que este texto tem de diferente da história que vocês já conheciam?*”. Depois, o professor deu início à leitura coletiva do texto, em que cada aluno lia um parágrafo.

⁵ P1 não disponibilizou a referência do texto.

Na segunda etapa da aula, p1 distribuiu cópias do texto narrativo não-verbal, que apresentava três imagens que sugeriam uma sequência de cenas e trazia o seguinte comando: “Narre os acontecimentos das cenas”. Vejamos:

Figura 2 – Texto entregue por P1 para atividade de produção textual⁶



Logo após, o professor orienta que cada aluno conte o que acontece nas cenas e dê nome aos personagens e um título à história.

A professora 02 (p2), da E2, iniciou a aula com uma roda de conversa sobre a amizade, e depois exibiu um vídeo sobre o mesmo tema. Em seguida, distribuiu e leu, de forma explicativa, um material que indicava como deve ser feita uma redação, contendo uma espécie de lista com os aspectos que o aluno deve levar em consideração na hora de escrever seu texto e revisá-lo, antes de entregar à professora.

⁶ P1 não disponibilizou a referência do texto.

Logo após, p2 distribuiu uma folha de papel que trazia uma imagem que remete à ideia de amizade e algumas linhas em branco para o texto a ser escrito⁷, pediu que os alunos escrevessem sobre esse tema, e orientou que escrevessem a primeira versão em uma folha comum do caderno para depois passar para a folha distribuída.

A professora 03 (p3), da E3, começou a aula perguntando se os alunos sabiam o que é comemorado no segundo domingo de agosto, eles responderam que era o dia dos pais. Em seguida, ela iniciou uma conversa dizendo o quanto é importante valorizar os parentes, dando ênfase à figura do pai, e perguntou se alguém, durante aquele dia, tinha dado um abraço no pai ou dito que o amava. A professora percebeu que ninguém havia feito isso e tentou explicar que os pais, embora não demonstrem afeto, prezam pela educação dos filhos e merecem que estes demonstrem sua gratidão. Em seguida, a professora solicitou que, em 10 linhas, eles escrevessem o que sentiam pelo pai.

Podemos constatar que todos os professores compreendem a importância da leitura/discussão para que o aluno possa escrever, pois, “Ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever [...]. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras” como diz Antunes (2003 p.45). Contudo, organizam suas atividades de maneira insuficiente para que o aluno seja conduzido ao ato de escrever.

Observemos que p1 traz um texto para leitura que não se relaciona com o que foi solicitado para a escrita, ou seja, a leitura do texto “Uma cinderela diferente” não contribui para a escrita da narrativa sugerida posteriormente. Além disso, não há indicativos para a escrita de um gênero específico, pois ao solicitar narrativa, o professor limita-se ao tipo textual, que se caracteriza como “sequências linguísticas que [...] abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*” (MARCUSCHI, 2008 p. 154-155), ou seja, são sequências que norteiam a produção dos gêneros, mas as características dos gêneros não são observadas, assim como seu contexto sócio-histórico.

Já a p2, organiza as atividades concentradas no tema amizade, fazendo uso de dois gêneros, além da conversa, para abordar o tema escolhido. Um ponto que merece destaque é a lista que a professora expõe para que os alunos saibam quais

⁷ As folhas estarão disponíveis adiante, juntamente com os textos produzidos.

procedimentos devem ser realizados na produção textual, como exemplo da letra, margens e parágrafos, elementos úteis para a estética adequada do texto, mas que não contribuem para a inserção de elementos que os gêneros demandam. Vejamos:

Figura 3 – Lista entregue por P2 apresentando procedimentos para a produção textual⁸

Para você redigir um texto há algumas regras que devem ser observadas. Os itens abaixo precisam ser analisados todas as vezes que você produzir um texto ou trabalho escolar.

Faça sempre as seguintes perguntas:

- 1- Fiz letra bonita?
- 2- Fiz parágrafos?
- 3- Separei corretamente as sílabas?
- 4- Respeitei as margens?
- 5- Escrevi corretamente as palavras?
- 6- Fiz a pontuação adequada?
- 7- Construí frases completas?
- 8- O texto é criativo?
- 9- Repeti muitas vezes as mesmas palavras?
- 10- Meu texto possui começo, meio e fim?

Ao escrever uma redação faça sempre primeiro um rascunho. Leia várias vezes, apague, refaça trechos se for necessário. Depois passe a limpo com todo cuidado e capricho.

Lembre-se que quando você escreve outra pessoa lerá e é preciso que o texto tenha coerência e coesão, isto é, a pessoa precisa compreender perfeitamente o que você quis transmitir.

Se você seguir as orientações acima, com certeza, suas produções de texto serão excelentes!!!



P3 também escolhe um tema para direcionar a produção textual, e o faz através de conversa com os alunos, porém, escrever “o que se sente pelo pai”, não se insere em um gênero específico, como a carta, e pode implicar em uma confusão sobre o que necessariamente deve-se escrever, já que é um texto no qual se revela um sentimento relativo ao pai, mas terá como destinatário, a professora.

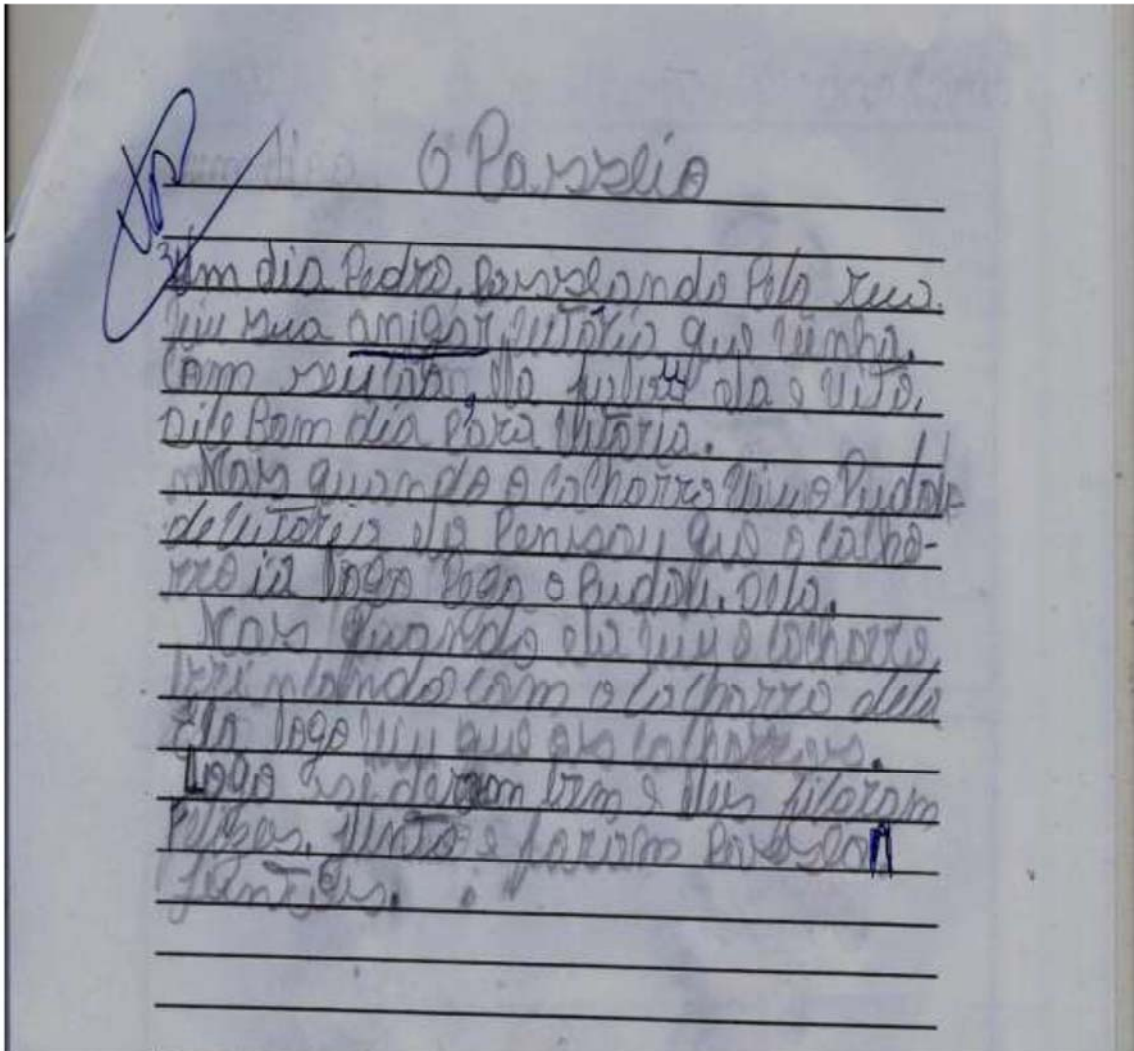
⁸ P2 não disponibilizou a referência do texto.

Constatamos, portanto, que os direcionamentos para a produção textual limitam-se ao tema debatido em sala e a operações necessárias para a escrita, de forma que, não aconteceram orientações para a produção de um gênero textual/discursivo específico.

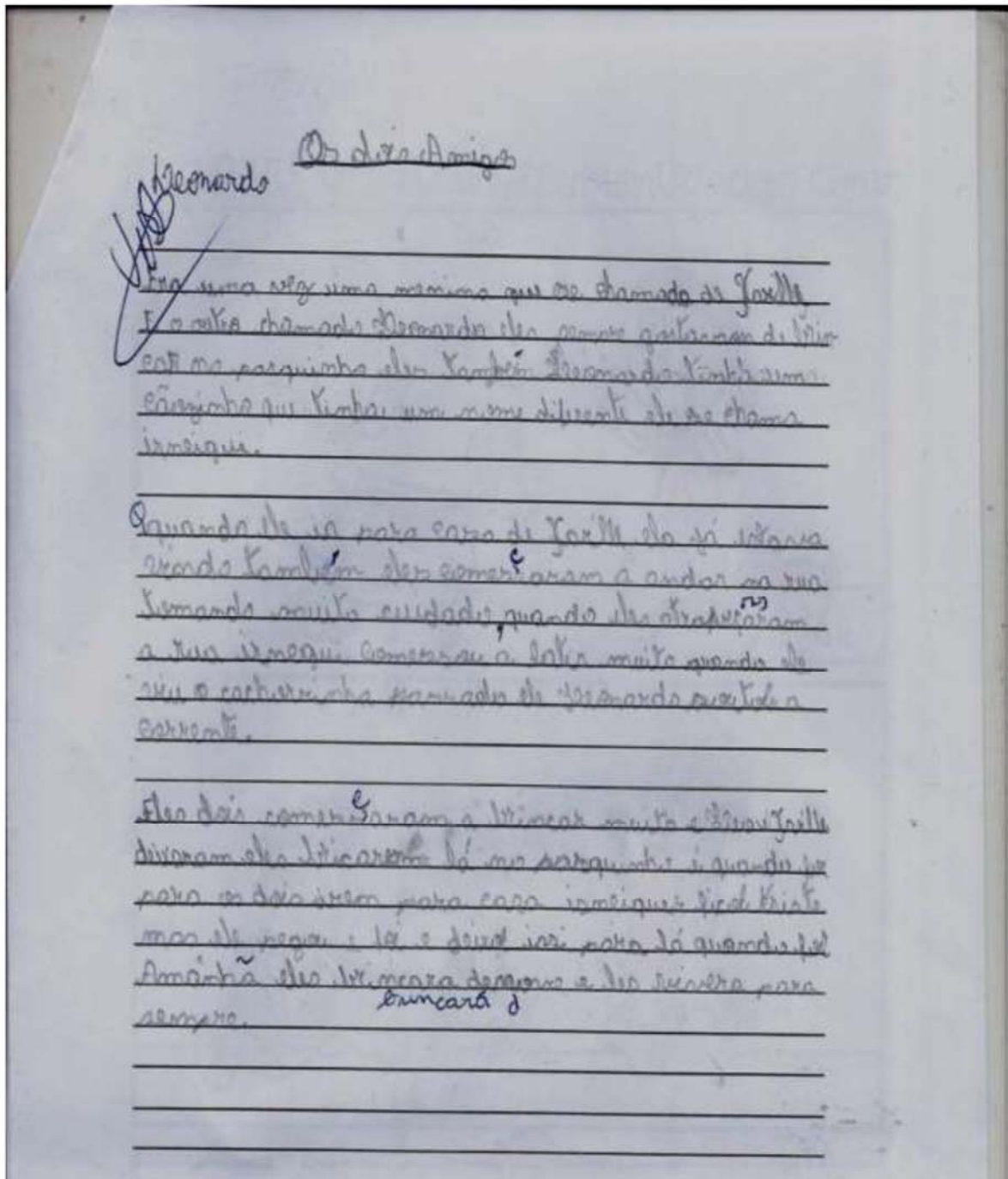
3.2 Estratégias de correção

Outro aspecto de extrema relevância para essa pesquisa é a forma como os professores corrigem as produções textuais, já que nesse processo avaliativo, o professor pode orientar seus alunos para o aprimoramento do texto. Para tanto, tomamos por base as pesquisas de Serafini (1998) e Ruiz (2013). Dividimos, a seguir, os textos corrigidos pelos professores, vejamos como as correções acontecem:

Texto 01 (p1)



Texto 02 (p1)



Observamos também que aconteceram outras inadequações ainda de natureza gramatical, não observadas pelo professor.

Nos textos 02 e 03, predomina a correção resolutiva, já que o professor “resolve” os desvios que o texto apresenta. Notamos, contudo, que no trecho “amanhã eles brincara de novo” (l. 18 do texto 02) o professor escreve abaixo “brincará”, o que indica que se deteve ao tempo verbal do texto, não observando o desvio de concordância verbal que o trecho apresenta e que se repete em “eles vivera para sempre” (l.18-19 do texto 02).

Vale ressaltar que os dois alunos inserem duas construções linguísticas características do gênero conto de fadas: “era uma vez” (l.1 dos dois textos) e “eles vivera para sempre” (l. 18-19 do texto 02) e “e foram felizes para sempre” (l. 33 do texto 03), o que nos indica que, provavelmente, os alunos tiveram contato com a leitura desse gênero e conseguiram aplicar essas construções ao serem solicitados a escrever uma narrativa. Em outras palavras, os alunos utilizaram expressões já internalizadas através da leitura, que correspondiam ao gênero textual solicitado pelo professor.

Veremos agora, os textos produzidos pelos alunos de p2, para os quais havia a solicitação de escrever sobre a amizade:

Texto 04 (p2)



A amizade nunca acaba
 A amizade nunca acaba por-
 que ela é importante. Porque sem
 amigos a gente não tem ^(tem) com
 ninguém pra fazer ^{o que}
 não entende
 A minha amizade com
 M. Mikael, Beatriz, Araymonara, Vitória
 e Gabrielly é especial por que a gente
 pode falar coisas se a gente
 ficar na solidão.

Texto 05 (p2)



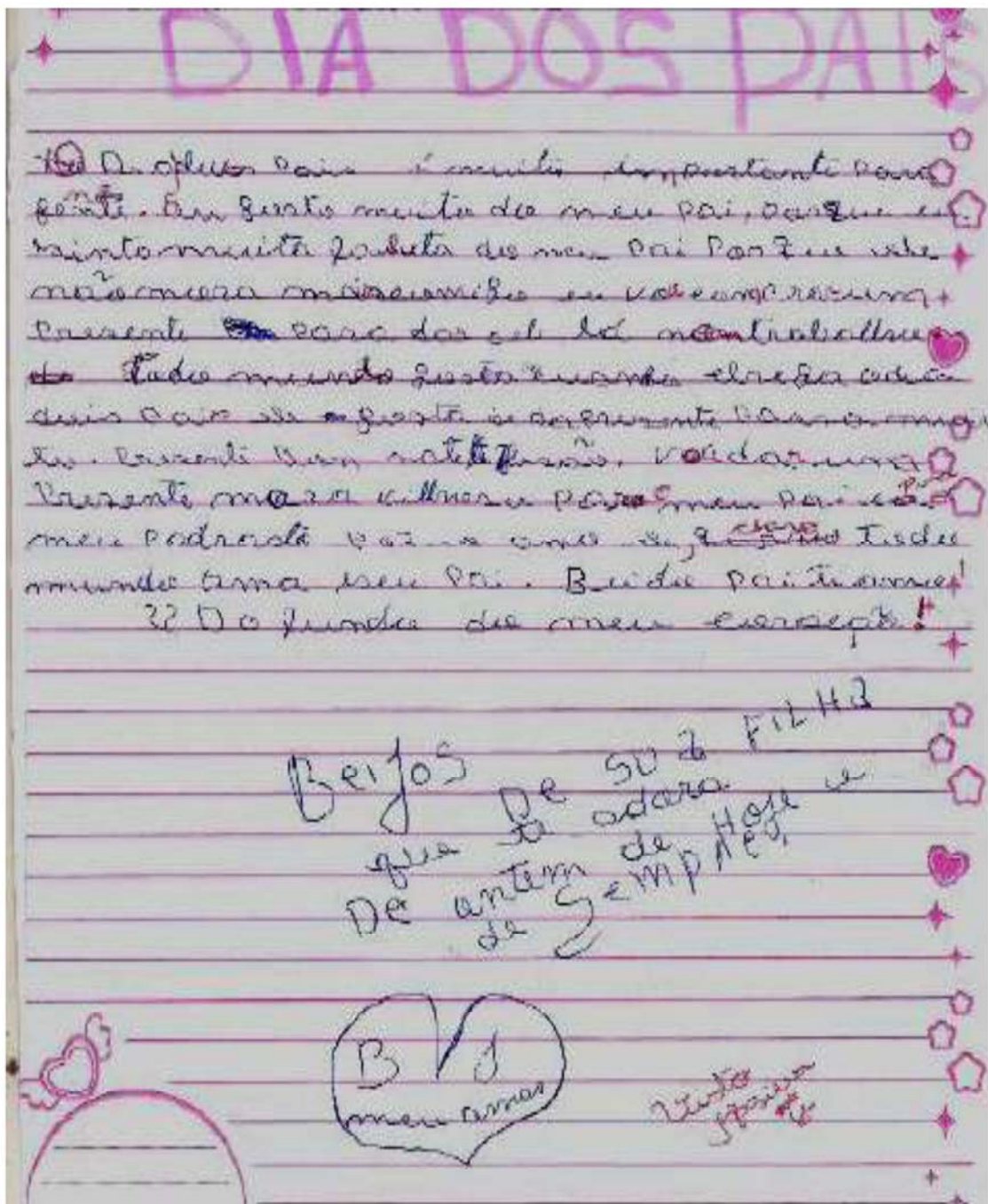
A amizade

A amizade é importante para ela
 não tem quem conversar
 quem brincar e quem distrair
 em todas as coisas e elas se chamam
 Michelly, Gabrielly, Blatry, Thaysomara e Vitória.
 Elas não tinham muitos amigos da escola.
 Por isso, eu acho elas são amigas da minha
 vida e eu sei que Blatry pode ser amiga também
 mais elas não tinham amigos e elas podem
 não saber mais eu gosto muito delas
 e isso que é ser amigas da escola.

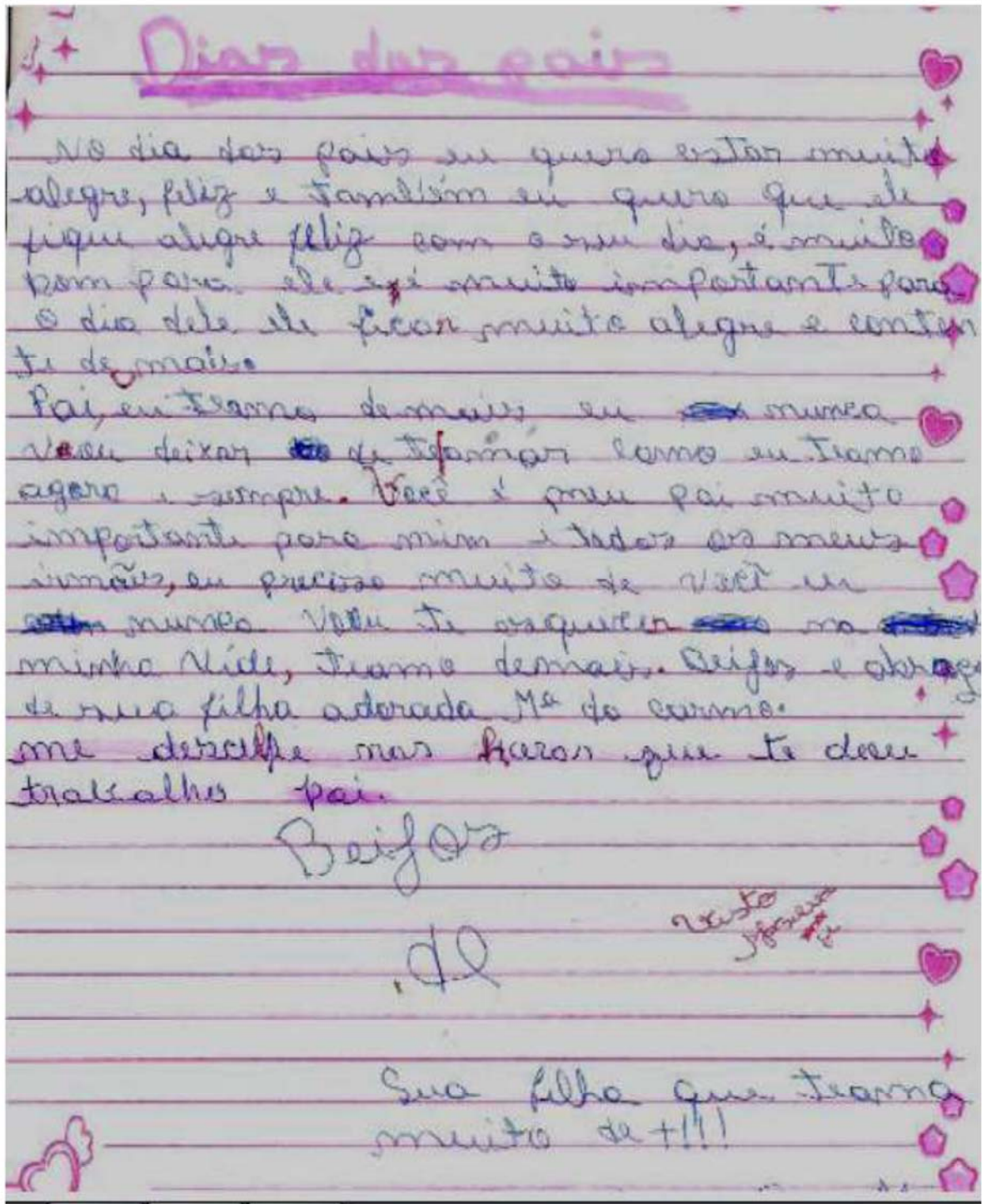
Observamos que em todos os textos, a professora também utiliza a correção resolutive para mostrar ao aluno o desvio cometido, e, apenas ao escrever "não entendi" na parte de cima da linha 05 do texto 04, ela indica que o trecho está confuso e que há a necessidade de uma reelaboração. Contudo, essa reelaboração só será aplicada se houver orientações para a reescrita do texto, já que apenas essa observação não resolve o problema.

Em seguida, veremos os textos escritos pelos alunos de p3, os quais foram solicitados a escrever uma carta aos pais, por ocasião do dia dos pais:

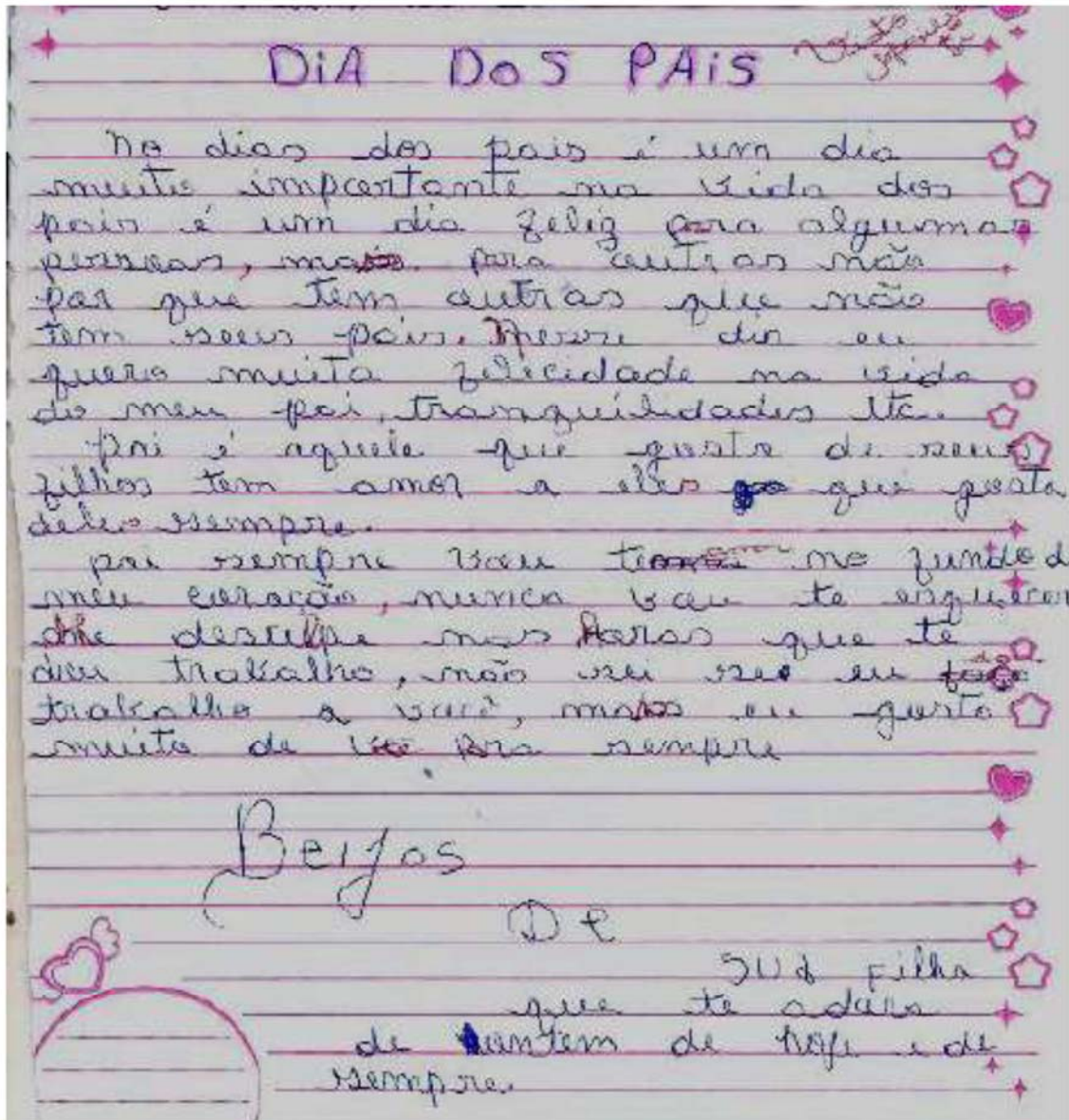
Texto 07 (p3)



Texto 08 (p3)



Texto 09 (p3)



É possível observar que, nos três textos analisados, p3 também emprega a correção resolutiva. Notamos ainda que, nos três textos, acontece certa mistura ou confusão em relação aos objetivos do texto. Observemos que as alunas começam escrevendo “sobre” o dia dos pais, buscando definições para os sentimentos que esse dia provoca nelas.

Porém, ao final dos textos existem direcionamentos específicos ao pai, como se ele fosse o destinatário imediato dos textos. Talvez isso indique o hábito, já cristalizado, de “escrever sobre algo”, ou seja, nos textos que escrevem, os alunos sentem a necessidade de definir alguma coisa, como acontece nos textos 07 e 09, que começam definindo o dia dos pais como uma data importante.

Em relação à correção, todos esses textos nos indicam um procedimento bastante comum: a higienização da escrita, que acontece quando o professor se restringe a corrigir desvios gramaticais e ortográficos. Trata-se de uma

[...] espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “lingüisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização (JESUS, 1997 p.102).

Essa postura do professor pode ser compreendida pela falta de parâmetros para corrigir o texto, pois, se verificamos que não existe uma solicitação de produção textual que leve em consideração o gênero e suas condições de produção e circulação, só resta corrigir o que é evidente na superficialidade do texto: os desvios ortográficos e gramaticais. Assim, o professor garante seu status de conhecedor das regras da língua e justifica a nota atribuída no texto a partir da quantidade de erros encontrados nele.

Outro ponto importante nessa análise é observar que as formas de correção não são excludentes entre si, ou seja, o professor pode utilizar diversos tipos de correção dentro do texto. Ao analisar os textos acima, verificamos que há a predominância da correção resolutive, mas não podemos excluir as outras formas de correção que podem acontecer concomitantemente.

É importante, também, compreendermos que a correção resolutive ou indicativa serve como parâmetro para que o professor aponte o problema encontrado, mas não é absolutamente eficiente quando pensamos na atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) que o professor deve assumir em relação ao texto de seu aluno. Outro ponto a ser levado em consideração é o fato de que na correção resolutive, o aluno apenas realiza a cópia do que o professor já resolveu por ele, sendo poupado de uma análise mais profunda dos problemas que seu texto apresenta, de forma que, na produção seguinte, não conseguirá evitá-los (RUIZ, 2013).

Vale ressaltar que a diferença marcante entre as formas de correção acontece por tratar-se de processo dialógico (correções classificatória, indicativa e textual-interativa), em que o professor se disponibiliza a interagir com o aluno, ou

monológico (correção resolutiva), quando o discurso do professor desconsidera o discurso do aluno no processo de reescrita do texto.

Consideremos também que,

[...] enquanto na correção resolutiva só o professor reflete sobre o texto, nas demais, ambos (professor e aluno) refletem, já que entra em cena um elemento absolutamente fundamental nesse contexto: a linguagem. Na resolutiva, há só uma linguagem em jogo: a linguagem do texto sob análise; na indicativa, na classificatória e na textual-interativa, duas são as linguagens em pauta: a linguagem do próprio texto (a redação escrita pelo aluno) e uma outra: a linguagem acerca do texto, isto é, a linguagem de intervenção (a correção da redação pelo professor) (RUIZ, 2013, p. 77-78).

Assim, na perspectiva dialógica, o professor se posiciona como leitor real do texto do aluno e o estimula a perceber quais trechos estão em desacordo com as expectativas do gênero e quais geram dificuldades na compreensão. Sem dúvidas, esse procedimento cria o envolvimento entre professor e aluno por demonstrar uma preocupação real com o aprendizado do estudante e possibilita, assim, um compromisso ainda maior do aluno-autor com seu texto.

3.3 Orientações para a reescrita

Não podemos deixar de considerar a forma como o professor encaminha os textos após as correções, por isso, foram observadas as orientações que apresentamos a seguir:

O p1 organiza as produções textuais em uma pequena coletânea, mas antes disso, explica no quadro os “erros” apresentados nas produções. Não existe a atribuição de uma nota específica nessa atividade.

P2 escreve no quadro os erros encontrados e pergunta a turma como podem ser corrigidos. Em seguida, pede que passem a limpo para inserir em uma pequena coletânea de textos produzidos ao longo do ano. São necessárias quatro produções por bimestre para a atribuição de uma nota escolar.

P3 planejou o seguinte encaminhamento: após a correção, os alunos vão repassar o texto para uma espécie de cartão para os pais, que será chamado de Certificado do Amor, a ser entregue no dia dos pais.

O detalhe que nos chama a atenção na atividade de p3 é que, há no primeiro momento, a solicitação de um texto que expusesse o que os alunos sentiam pelo pai, mas, no momento de escrever o certificado, haverá a necessidade de um texto direcionado ao pai e que esteja escrito em primeira pessoa. Ou seja, a nosso ver, esse Certificado do amor seria melhor trabalhado se as orientações de como escrever esse gênero já fossem feitas desde o primeiro momento, para que o aluno fosse ajustando seu discurso para esse gênero específico, e, com a reescrita, fosse aprimorado.

Um fato que também merece nossa atenção é o de que os professores que geralmente atuam no quinto ano do ensino fundamental são graduados em pedagogia. Isso nos indica que, as lacunas deixadas na formação inicial não atingem especificamente e unicamente os graduados em Letras e professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e os três anos do ensino médio. Elas também podem atingir pedagogos, já que o currículo de Pedagogia (graduação específica para o ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental), provavelmente, não abrange com profundidade, as teorias necessárias para a aplicação da reescrita.

Temos, dessa forma, um problema que vai além do campo de atuação do professor graduado em Letras, também existe também no campo de atuação dos pedagogos, que, sem uma formação consistente sobre o assunto, não estão preparados para aplicá-lo em sala de aula, e são alvo da reclamação dos professores a partir do 6º ano, sobre a falta de domínio da leitura e da escrita que os alunos apresentam ao chegar nessa fase.

É nesse contexto que nosso trabalho pretendeu atuar. Temos consciência das lacunas deixadas na formação inicial, e sabemos que se trata de um problema que pode começar a ser resolvido com reformulação do currículo tanto de Letras como de Pedagogia e aprimoramento na formação continuada, e o quanto é urgente que se façam intervenções, a fim de amenizar os prejuízos deixados no aprendizado da escrita de nossos educandos.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em nossa pesquisa, havia a previsão da falta de formação dos professores em relação aos gêneros textuais, sequência didática e reescrita, o que acarretaria a falta de preparação para a aplicação de estratégias de reescrita.

Após as observações realizadas, pudemos confirmar que os professores, por vários motivos, ainda estão limitados à solicitação de produção de texto sem levar em consideração os aspectos sócio-históricos que os gêneros trazem consigo, de forma que, em momento algum, os professores indicaram qual gênero escrever, onde esse gênero circula habitualmente, quem pode ser o destinatário, entre outros aspectos, que devem circundar a produção textual. E, com isso, restringem sua avaliação a aspectos gramaticais e ortográficos do texto, sem oferecer orientações precisas para a reescrita dos textos.

Diante desse contexto, entendemos que se faz necessária uma intervenção. Por isso, com base em conceitos e metodologias direcionados ao ensino da escrita, empreendemos uma oficina para os professores, no intuito de contribuir em suas práticas pedagógicas, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da escrita, e em especial, à reescrita.

A oficina com os professores aconteceu no 3º Seminário de Letras, realizado pela UEPB, no Campus III. Em comum acordo, entendemos ser produtiva a participação dos professores no seminário, já que haveria interação com outros professores e, ao final, receberiam um certificado, o que seria incluído no currículo de cada um. Outro ponto positivo foi a participação em palestras e minicursos oferecidos pelo evento.

A oficina teve duração de 06h divididas em dois dias e teve a participação de 27 pessoas, entre professores e graduandos.

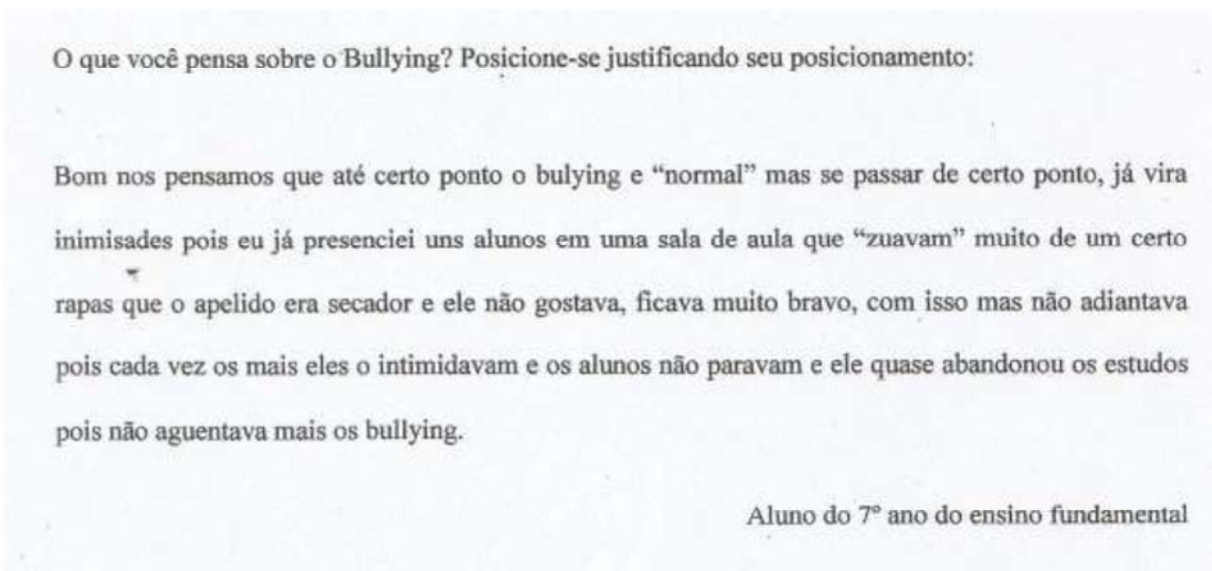
Na ocasião, foram apresentados tópicos pertinentes à solicitação de produção de texto, modelos de correção, conceito de gênero e tipologias textuais, assim como a metodologia de sequência didática e orientações para o trabalho com estratégias de reescrita, como veremos a seguir:

- ✓ Leitura e discussão do que os PCN orientam em relação à reescrita textual (BRASIL, 2007);

- ✓ Introdução à teoria dos gêneros, através da leitura de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008);
- ✓ Introdução ao estudo da metodologia da Sequência didática, organizada por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), ilustrada pelo material da revista Na ponta do lápis (Edição nº 23 de dezembro de 2013)
- ✓ Estudo de estratégias de revisão e reescrita:
- ✓ Concepções de escrita (MENEGASSI, 2013)
- ✓ Definições de reescrita (LEITE, 2012) e (MENEGOLO e MENEGOLO, 2011)
- ✓ Tipos de revisão (SERAFINI, 1998) e (RUIZ, 2013);
- ✓ Lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013);
- ✓ Análise conjunta da correção realizada na primeira oficina e discussão sobre as novas possibilidades de orientação para a reescrita.

No início da oficina, foi distribuído um pequeno texto para que os professores avaliassem como se fosse de seus alunos. Essa atividade teve como objetivo a reflexão sobre como solicitamos uma produção textual e quais os critérios que utilizamos para avaliá-la. Vejamos:

Figura 04 – Texto utilizado na oficina



É importante destacar que o comando para a produção textual apresenta-se em forma de pergunta: *o que você pensa sobre o Bullying?* Em seguida, pede que o aluno se posicione em relação ao assunto. Por mais que seja comum em sala de aula, esse comando não oferece ao aluno um parâmetro do gênero textual que o

professor espera que ele escreva. Escrever o que se pensa sobre algo, sem que, ao menos esteja ancorado em algum gênero que sirva de parâmetro, como um artigo de opinião, por exemplo, é uma tarefa complexa. Não escrevemos o que pensamos “do nada”, é preciso que o gênero e a situação de comunicação estejam definidos e que os objetivos do texto estejam claros, entre outros fatores.

Para o professor, quando não há parâmetros para avaliar o texto, o foco fica limitado aos preceitos gramaticais. Ou seja, na ausência de um gênero textual a ser estudado, explorado e aprendido, só resta corrigir os desvios gramaticais que o texto apresentar.

Depois das discussões, foram exibidos *slides* contendo conceitos sobre gêneros textuais, sequência didática, escrita, reescrita e procedimentos didáticos que facilitam a aplicação de estratégias de reescrita na sala de aula. Logo após, foi distribuído o material publicado na revista Na Ponta do Lápis⁹ que ilustra os procedimentos da sequência didática.

No segundo dia da oficina, os participantes foram solicitados a planejar atividades de produção textual a partir de um gênero, escolhido por eles mesmos, através de uma sequência didática, a partir de uma tabela¹⁰ baseada no material da revista Na Ponta do Lápis, distribuído anteriormente.

Dessa forma, os participantes tiveram acesso a textos a serem corrigidos, e foram levados a refletir sobre suas próprias formas de correção, assim como puderam construir, de forma coletiva e colaborativa, uma sequência didática de gêneros variados, além de inserir estratégias de reescrita, como lista de controle/constatações e orientação individual na elaboração da sequência didática.

A partir dessa oficina, iniciamos a observação dos procedimentos utilizados pelos professores envolvidos na pesquisa, para encaminhar as atividades de escrita em sala de aula, de forma a analisar a produtividade das estratégias e os resultados obtidos.

Cada professor envolvido elaborou, com autonomia, a sequência didática a ser aplicada em sala de aula, escolhendo o gênero textual apropriado para a série, e utilizando os procedimentos destacados no material da revista Na Ponta do Lápis e organizados na tabela apresentada na oficina.

⁹ Disponível nos anexos.

¹⁰ Disponível nos anexos.

É importante mencionar o fato de que houve alterações no desenvolvimento da pesquisa, em decorrência da demissão de uma das professoras envolvidas, o que nos obrigou a reorganizar nosso banco de dados. Nossa previsão seria analisar três textos de cada professor, num total de nove textos, mas, diante desse fato, analisamos cinco textos de dois professores, em um total de dez textos.

Em seguida, veremos através dos textos produzidos pelos alunos do professores envolvidos nesta pesquisa, como esse conjunto de conceitos e metodologias pode ter contribuído para o aprimoramento das produções textuais.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A partir de agora, daremos início à análise dos procedimentos aplicados em sala de aula. Organizamos o texto de maneira a descrever o direcionamento de cada professor em relação à produção inicial, em seguida veremos a primeira versão dos textos, e após, nossa apreciação. Por último, veremos as primeiras e segundas versões de cada texto e em seguida, nossa análise.

5.1 Gênero: Sinopse de Filme

O professor 01 (p1) planejou suas atividades a partir do gênero sinopse de filme, por perceber o gosto de seus alunos por filmes em sala de aula. Para as atividades, escolheu o filme Corda Bamba (2012), que apresenta a história de uma criança órfã e sua relação com o circo.

Antes de apresentarmos as atividades aplicadas, gostaríamos de situar este gênero em relação ao seu contexto sócio-histórico.

Como dissemos na introdução deste trabalho, compreender o conceito de gêneros requer que compreendamos seu caráter sócio-histórico, ou seja, é importante analisar o contexto real de uso deste gênero. Em primeiro lugar, vejamos a escolha feita pelo professor em relação ao filme a ser assistido em sala. Provavelmente a escolha pelo filme baseado na obra de Lygia Bojunga, aconteceu

pelos universos infantis e circenses presentes no filme e que são próximos à faixa etária dos alunos do quinto ano, e que, por isso, seria de fácil assimilação por parte dos estudantes.

Em relação ao gênero sinopse, compreendemos que, em nosso recorte temporal, com muitas opções de entretenimento através de vídeos, somos levados a “filtrar” as opções de modo que escolhamos o que realmente nos interessa. E a sinopse contribui para que o possível telespectador se interesse em assisti-lo.

Vejamos que a ação de solicitar uma sinopse a partir de um filme assistido, está atrelada aos ambientes sociais e histórico nos quais estamos inseridos e isso é o que direciona essas escolhas. Em uma observação mais atenta, vejamos o quanto essa atividade somente se aplica porque: a) entendemos como proveitoso o hábito de assistir a filmes; b) entendemos que crianças gostam de assistir a filmes próximos do universo infantil; c) existe uma significativa variedade de filmes nacionais e estrangeiros facilmente disponíveis para a compra a preço acessíveis, principalmente os conhecidos por “piratas”; e d) a leitura da sinopse pode facilitar a escolha do filme a ser assistido.


Estes e outros aspectos estão intrínsecos à atividade desenvolvida em sala, o que veremos a partir de agora.

No primeiro momento, o professor apresentou a atividade aos alunos, avisando que iriam assistir ao filme e depois escrever um texto sobre ele. Explicou ainda, que se tratava de uma sinopse, que é o texto que aparece por trás da capa dos filmes para que possamos ficar sabendo do que se trata. Em seguida, exibiu o filme para toda a turma.

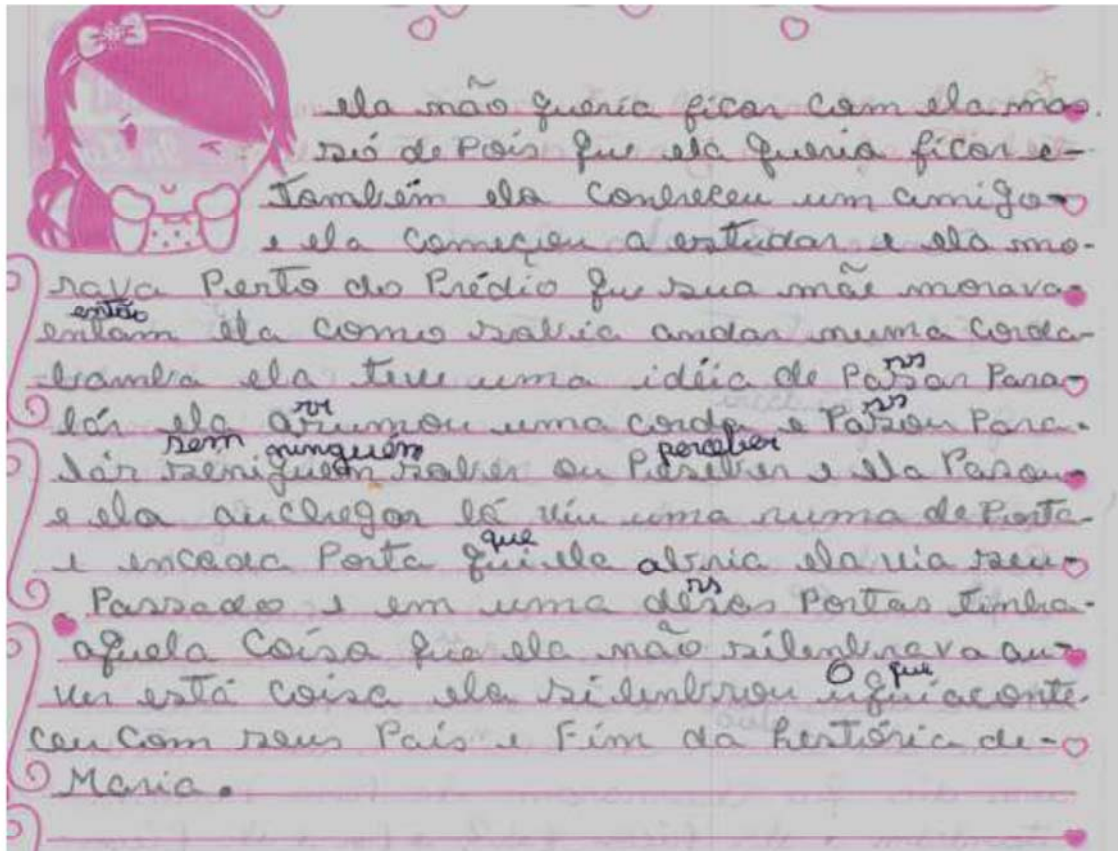
Na aula seguinte, mostrou para os alunos sinopses de outros filmes, para que eles observassem como deveriam escrever e pediu para os alunos escreverem a sinopse do filme a que haviam assistido na aula anterior. Vejamos a seguir, as primeiras versões dos textos:

Texto 03

O Filme retrata a história de Maria ^{Tímida} -
 um menino ^{caulha} que andava numa corda bamba -
 e quem cuidava dela era seus Pais e seus
 memos era Marcelo e Maria eles trabalhava
 num circo eles eram artistas famosos
 Porque eles andavam numa corda bamba -
 e Maria ^{ao} e seus Pais andavam numa
 corda bamba Maria ^{de} Pedro ^{de} Para ^{de} entretê-la -
 ela a andar ^{em} também e seus Pais ^{em} -
 com ela ^{em} ela a ^{em} a andar ^{em} -
 um dia foi chamaram ela Para Participar
 também e ela ficou feliz e foi e ela ficou
 famosa demais Assim como seus Pais e ti-
 ve um dia que seus Pais foram chamados Para
 Participar do circo e quando foram fazendo
 a apresentação a centena um grande acidente -
 quando ele foram ^{de} cairam ^{de} -
 sem a rede de segurança e cairam -
 e morreram e Maria ^{de} aquela ^{de} -
 trágica ela Perdeu a memória e
 seus Pais ^{de} dois amigos ^{de} -
 receberam ^{de} e ficaram
 e seus amigos ficaram cuidando
 de Maria Por um longo tempo -
 e de Pais eles deu a ^{de} ela no início



(frente)



ela não queria ficar com ela mãe.
 mãe de Pais que ela queria ficar e
 Também ela conheceu um amigo
 e ela começou a estudar e ela mo-
 rava perto do prédio que sua mãe morava.
 Então ela como sabia andar numa corda-
 bamba ela teve uma ideia de Passar Para-
 lá e ela ^{trouxe} trouxe uma corda e ^{trouxe} trouxe Para-
 lá ^{sem} ninguém saber ou ^{perceber} perceber e ela Passou
 e ela chegou lá viu uma suma de Porta-
 e entrou Porta ^{que} que ela abriu ela viu seu
 Passado e em uma das ^{três} portas tinha
 aquela coisa que ela não lembrava que
 viu esta coisa ela ^{se} lembrou ^o que ^{aconte-}conte-
 cou com seus Pais e Fim da história de-
 Maria.

(verso)

Texto 04

corda Bamba

O filme retrata a
 história de

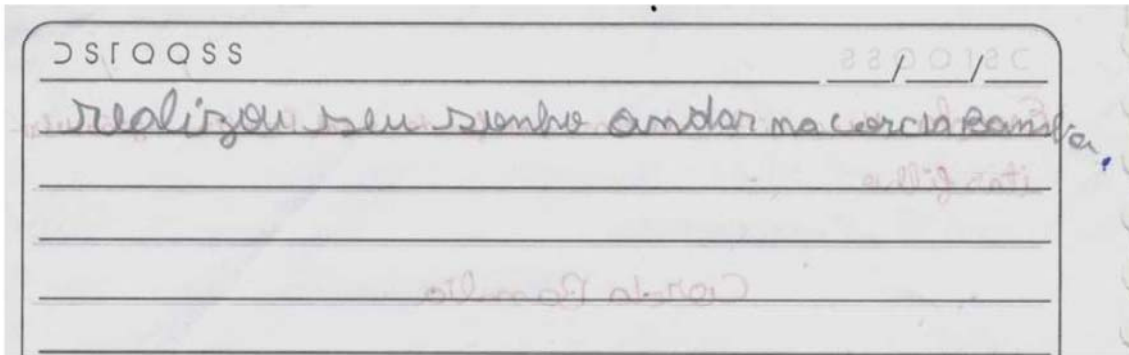
O filme retrata a vida de uma garota
 chamada Maria ^{que} gostava muito da madrinha e
 do padrinho e ela não queria ficar com
 ela mãe ^{porque} queria ir para o pai
 e ela ^{se} lembrou de tudo que a mãe ^{contava} contava
 quando da corda Bamba e ^{trouxe} trouxe
 e ela ^{se} lembrou ^o que ^{aconte-}conte-
 cou com seus Pais e Fim da história de-
 Maria.

Texto 05

Corda Bamba

O filme retrata a história de Maria ^{que} tinha um sonho que era andar macadãlamba. ^{em} País da moçambique em ^{um} trágico ocidente e Maria quando viu aquela cena ficou tão abalada que perdeu a memória, então quem descobriu a identidade dela foi Bartudo e foi quinze, mas sua mãe achou ela e levou Maria para sua casa mais ela não estava feliz com ela, depois Pro Percelia, Pelis seu resto triste mudou de seu aniversário a casa de Maria resolveu dar uma coisa diferente, uma coisa dentro do estallo uma velhinha que contava a história mas quando ela viu aquela coisa cheia de doces ela ficou maluca, Maria decidiu contar a história dela mas com uma condição comer tudo, então ela contou sua história mas ela comeu tanto que morreu, Maria ficou ^{desesperada} dispera. sua mãe disse para ficar calma mas, outro dia ela se encontrou Bartudo, elas se divertiram de muito mas chegou a hora de ela ir embora ela já estava ^{acostumada} acostumada; então ela

(frente)



(verso)

Devemos compreender primeiramente, que sinopse é um gênero que apresenta um resumo ou uma síntese de uma obra literária ou científica, por exemplo. O objetivo é levar o leitor a entender os pontos principais da obra, de forma a se interessar em assistir ou ler. Nestes textos, podemos observar algumas características do gênero solicitado pelo professor, uma vez que em todos há a preocupação em apresentar um resumo da história contada no filme. Observemos que, na maioria dos textos, os autores iniciam com a expressão “o filme retrata a história de Maria”, o que sinaliza a intenção de contar o que acontece na vida da protagonista, embora haja mais elementos de uma narrativa, já que há relatos inteiros do filme, quando só espera-se, neste gênero, as partes principais.

Um dos aspectos que consideramos importante nesta pesquisa é a correção/avaliação realizada pelo professor. Vemos que p1 utiliza, na maioria dos casos, a correção resolutiva (ver cap.1), em que “resolve” para os alunos, os desvios ortográficos. Observemos ainda que, por mais que haja ênfase nos aspectos gramaticais/ortográficos, p1 corrige na penúltima linha do texto 01, a expressão “*elis insinou*”, como “*eles ensinou*”, o que realça uma inadequação de caráter fonético, mas omite um desvio de concordância verbal.

P1 ainda utiliza a correção indicativa, nos trechos “*parasumadrinha*” na linha 11 do texto 02, e em “*comedo*” l. 6, “*mulere*” l. 9 e “*de pois*” l. 15 do texto 03, em que o professor sublinha as expressões, com a provável intenção de chamar a atenção do aluno para a inadequação do trecho, mas que pode trazer confusão para o autor, uma vez que pode gerar uma certa “dificuldade do aluno em encontrar uma solução para um problema que tenha sido meramente indicado pelo professor” (RUIZ, 2013 p.62)

Observemos que, em momento algum, o professor orienta o aluno em suas dificuldades ou nas inadequações que seu texto apresenta. No texto 01, a aluna escreve como título, em “*O filme retrata a história de Maria.*”, um trecho que habitualmente é utilizado no próprio corpo do texto, e não há indicações de reformulação deste trecho.

5.2 Gênero: Memória Literária

Antes de lermos os textos produzidos, é importante entendermos que Memórias Literárias

[...] têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências (MARCUSCH, 2012, p. 56).

A professora 02 (p2) escolheu o gênero Memória Literária para aplicar em sua sala de aula. Um dos motivos de sua escolha foi a possibilidade de utilização do livro didático, o que facilitaria seu trabalho, já que trazia sugestões de atividades específicas para esse gênero textual, além de textos de autores renomados como exemplos.

Outro aspecto relevante na escolha deste gênero diz respeito à multiplicidade de elementos que as memórias trazem, uma vez que

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho[...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, por que nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1979, p. 17).

Nesse sentido, o memorialista recria ao seu modo aquilo que viveu, não com a ideia de falsificar ou mascarar sua história, mas por imprimir nela aquilo que o

tempo moldou em sua personalidade e pode, assim, ter um outro olhar sobre o que vivenciou, uma vez que

[...] na elaboração literária de uma vida, o autor realiza um incessante diálogo entre o passado e o presente, colocando em cena a elaboração de seu ser pessoal, na procura das significações contidas nos fatos passados. Diríamos que o memorialista faz uma segunda leitura do tempo vivido ou... perdido (ARAGÃO, 1992, p. 03).

Cumpre-nos observar que, apesar de qualquer pessoa poder escrever suas Memórias Literárias, aquelas que provêm dos idosos são particularmente mais interessantes, pois nos ajudam a visualizar as características de uma época anterior e nos possibilita compreender a época em que vivemos. Na narrativa, o memorialista descreve um período ao qual não temos acesso, a não ser por fotografia, e que nos permite delinear as transformações pelas quais a sociedade passou.

Entretanto, ler Memórias Literárias se constitui de uma atividade que vai além de simples curiosidade sobre o passado, elas nos oferecem a essência de que quem viveu um outro momento da história, e hoje pode refletir sobre o que vivenciou, não envolto das “amarras” sociais e ideológicas de sua época, mas sobre uma perspectiva de liberdade, de forma que só assim é possível

[...] verificar uma história social bem desenvolvida: elas [as pessoas idosas] já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que uma pessoa de idade (BOSI, 1979, p. 22).

A sociedade costuma entender a velhice como algo a ser evitado por ser improdutivo para os padrões do sistema. O idoso geralmente é visto com alguém que deve se manter afastado das decisões de seu grupo familiar por não ser mais a força produtiva que impulsiona a vida da família e da sociedade. Mas, ao narrar suas memórias, ele garante, através da linguagem, “principal instrumento socializador das

memórias” (BOSI, 1979, p. 18), uma ponte entre passado e presente, não estritamente no sentido temporal, e sim sob uma reflexão que só no presente pode se manifestar.

Não caberia desse modo, o conceito de “resgatar” a vida passada. O passado permanece lá, sem chances de retorno. O que vai interessar é como esse passado é transposto para o presente, de modo que “não importa se o eu criado se afasta do eu real. Não há como se investigar se os sentimentos, as paixões, as angústias e as alegrias foram sentidas tais como o autor nos comunica. Entramos na esfera do literário, isto é, do reino das palavras, da criação pela linguagem” (ARAGÃO, 1992, p. 10).

Além disso, toda a narração da memória vai de encontro a um “eu”, que procura delinear uma identidade, ou seja, “buscar liames que nos ligam à nossa história: os nossos valores, as nossas verdades, com os quais formamos a nossa personalidade” (Ibid., p. 09). É através dela que o narrador vai juntar as peças que formam sua identidade enquanto ser histórico-social que é, num jogo em que o passado explica, ou direciona uma reflexão, sobre o que somos no presente.

Enfim, encontramos no gênero Memórias Literárias uma possibilidade de compreensão de como o passado pode ser apreciado no presente, e nos oferecer “a única maneira de se estabelecer o encontro entre o que nunca pode ser falado e o que agora pode ser escrito. Um importante elo, sem dúvida, entre consciência, conhecimento, autoconsciência, temporalidade e linguagem” (Ibid., p. 11).

Vejamos, a partir de agora, como aconteceram as atividades realizadas em sala de aula.

No primeiro momento, p2 leu uma memória contida no livro didático, em seguida pediu para que os alunos escolhessem alguém da família para realizar uma entrevista¹¹ (gênero que se constitui em forma de perguntas e respostas, e pode se apresentar na modalidade oral ou escrita da língua), sobre um fato ocorrido durante a infância. Vejamos, a seguir, as primeiras versões:

¹¹Para a elaboração de Memórias Literárias, é necessária a realização de entrevista para que se possa coletar as reminiscências do entrevistado, para, posteriormente, escrever a Memória.

Texto 06

ka
 História de Ana Luiza Nome de pessoa, letra maiúscula
 Ana Luiza diz que quando ela tinha onze anos ela
 gostava de ir para os contos com Francisco e Nive
 e ela ia pra igreja com eles. ^{ensinar} Fátima ensinava as
 meninas a caligrafia para começar igreja e
 a mãe dos dois também.
 Ela hoje ainda vai pra igreja mesmo morando
 em Arica e também ela diz que foi bom por-
 que aprendeu bastante coisa sobre Jesus por-
 que o nome da igreja era escola. ^{porque} Ela também
 aprendeu a ler e escrever que se aprende
 bem.

Texto 07

entrevista
 Maria da Guia falou que na infância
 gostava da sua casa da sua família
 porque a casa dela era pequena ^{família}
 e ela brincava toda ^{todos os dias} com suas
 irmãs, elas brincava de boneca,
^{mas} mais você sabe ^{era a} que se brincava?
 A boneca era feita de
 milho.

Texto 08

A História Da infância da minha mãe

Minha mãe era uma criança muito feliz, ela gostava de estudar ~~de~~ ^{crianças} de Honora. Ela gostava de ir pra o catuicome. Minha mãe não teve muita oportunidade de estudar por que ela tinha que trabalhar com seus pais na roça, ^{mas} apesar de muita luta ela era uma criança muito feliz. Hoje ela lembra com muito carinho da sua infância etc.

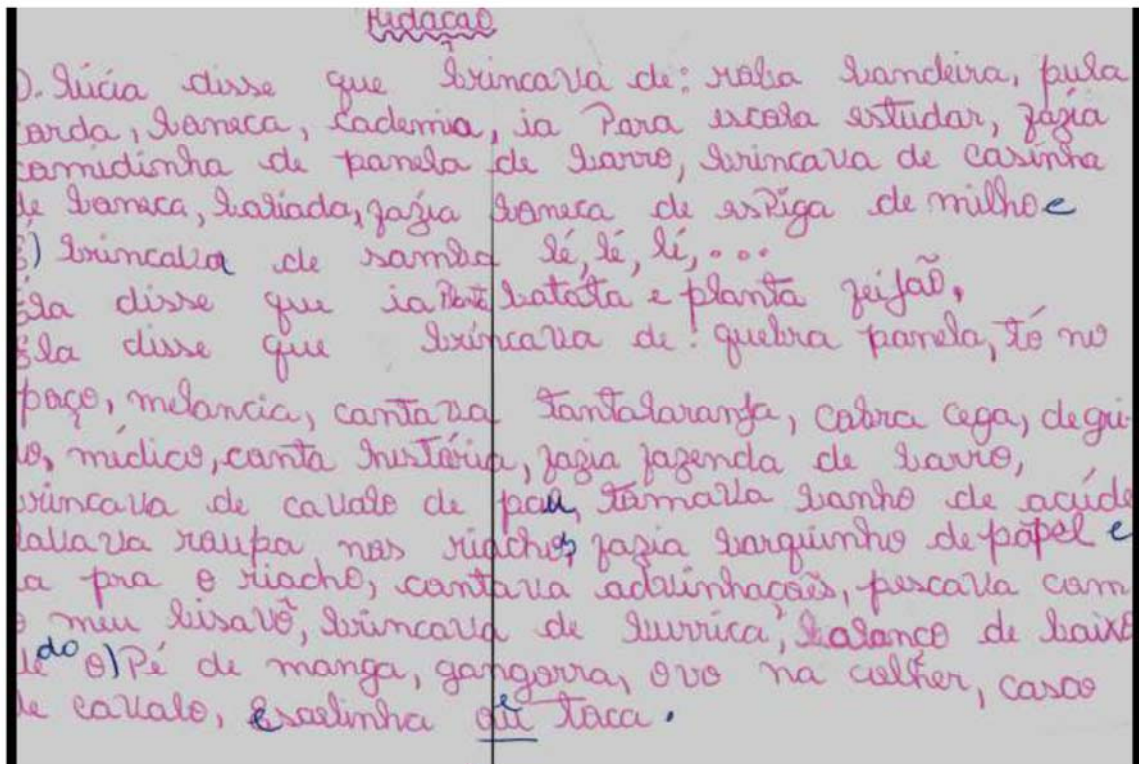
Texto 09

Minha vó ^{me falou} (mim) falou que na infância dela trabalhava muito ~~na~~ ^{na} ajuda dos pais e seus irmãos, a trabalho era muito duro, era ~~trabalha~~ ^{trabalha} na roça.

Antigamente as crianças trabalhavam muito, e não tinham ~~tem~~ ^{tem} ~~uma~~ ^{uma} ~~tarde~~ ^{tarde} ~~trabalha~~ ^{trabalha}, eles ^{nem} (nem) sabiam que era isso.

Era um tempo muito ruim em que crianças não tinham ~~tratamento~~ ^{tratamento} diferenciado, era ^{igual} ~~trabalha~~ ^{trabalha} ~~ideal~~ ^{ideal} ~~os~~ ^{os} adultos. Existia muito trabalho, e muita ~~diversão~~ ^{diversão}.

Texto 10



Assim como os textos de p1, também encontramos características do gênero solicitado pelo professor, já que neles encontramos lembranças de tempos remotos vivenciados pelo entrevistado.

Observamos nesses textos a mesma tendência à correção resolutiva. No texto 06, percebemos que p2 utiliza um pequeno lembrete sobre o uso de letra maiúscula para nomes de pessoa e duas setas para indicar uma troca na posição das palavras “hoje ainda”. No texto 09, há também o lembrete para o uso de letra maiúscula, dessa vez para o início de parágrafo.

A partir dessa observação, notamos que a correção resolutiva ainda predomina na correção de textos, o que sinaliza a intenção de corrigir com mais ênfase o aspecto gramatical do texto. Vejamos que não há, na folha em que os textos foram escritos, indicações para a adequação do texto ao gênero textual escolhido, como sugere Ruiz (2013), ao indicar a correção textual-interativa como uma estratégia para interagir com o aluno, apontando as inadequações e encorajando o aluno a resolvê-las, ao invés de resolver prontamente.

Vale salientar que, a nosso ver, a utilização da correção resolutiva não se configura como um problema em si, uma vez que não podemos dizer que ela prejudica o aprendizado da escrita, contudo, entendemos que não favorece uma reflexão sobre os desvios e suas possíveis reformulações.

Ao dar ênfase aos aspectos gramaticais, p1 deixa de esclarecer para o aluno a necessidade de ajustar alguns aspectos como a extensão do texto, já que a sinopse de filme exige textos curtos e que objetiva apresentar o filme de forma atraente para o leitor e futuro espectador.

Nos textos de p2, observamos que houve a necessidade de indicar aos escritores, a importância da utilização da 1ª pessoa do discurso, uma vez que o gênero Memórias Literárias é caracterizado pela narrativa da história de alguém, contada pela própria pessoa. Como houve a orientação de entrevista para a escuta da história de outra pessoa, é importante a mudança da voz do discurso. P2 optou por encaminhar essa orientação oralmente, em sala de aula.

5.3 Reescrita

É de suma importância compreendermos que, para a reescrita assumir sua relevância, há a necessidade de entender a noção de trabalho, de contínuo processo em que autor e texto são submetidos. A primeira versão apenas esboça o que o texto pode vir a ser. Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) deixam essa ideia nítida ao definirem a primeira versão como uma das primeiras atividades da sequência didática, ou seja, para que haja um aprendizado sistemático do gênero, é necessário partir de um primeiro produto, sobre o qual irão incidir a correção, a revisão e a reescrita, para o consequente aprimoramento do texto.

Apesar de tratarmos aqui de segunda versão, entendemos que podem existir vários outros textos entre a primeira e a última versão, que contribuem para o exercício do poder de auto avaliação do aluno/autor.

Para melhor compreendermos os processos que levam o texto da primeira para segunda versão, tomaremos por base as quatro operações descritas por Fiad e Mayrink-Sabinson (2015), que se tratam da substituição, mudança, inclusão e supressão de trechos no texto. Entretanto, para melhor caracterizar cada uma delas, tomamos por base:

Adição ou acréscimo – pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases;

Substituição – supressão, seguida por substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados;

Supressão – supressão sem substituição do elemento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acentos, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases;

Deslocamento – permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo do encadeamento (MENEGASSI, 2013, p. 114)

Vale ressaltar que p1 e p2, ficaram à vontade para organizar as atividades que culminariam na reescrita do texto, de modo que as segundas versões foram realizadas sem nossa observação ou interferência. Segundo relatos dos professores, os alunos leram outros textos do mesmo gênero e tiveram maiores explicações sobre o gênero estudado, de forma que houve a solicitação da reescrita a partir da primeira versão, sem outros procedimentos que viabilizassem um aprendizado mais consistente.

Para uma melhor visualização das duas versões, optamos por colocá-las juntas.

5.3.1 Sinopse de filme

Vejamos a sinopse original do filme Corda Bamba (2012) e, em seguida, os textos produzidos, e por último, nossa apreciação:

Maria (Bia Goldenstein) é uma menina de 10 anos que, por ser filha de pais equilibristas, foi criada no circo. Após um tempo vivendo com os padrinhos, Foguinho (Augusto Madeira) e Barbuda (Cláudio Mendes), ela se muda para a cidade grande para morar com sua avó (Stela Freitas). Apesar de enfrentar dificuldades em se adaptar à nova vida, ela aos poucos passa a se lembrar de um grande trauma do passado envolvendo seus pais.

Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-206136/>

Acesso em 08/06/2015

P1: Texto 01

O Filme retrata a história de Maria.

A menina mora com sua ^{que} vó e ela dançou
 um dia a mãe e seu pai caiu
 na corda bamba e ela gritou muito.
 Ela lembrou quando ela viu a
 sua mãe e seu pai e ela foi morar
 com sua madrinha e seu padrinho
 eles ^{ela} ^{ensinou} ensinaram ela a dançar corda bamba
 e ela ficou feliz.

TÍTULO: Corda Bamba

No filme Maria, é uma menina de
 10 anos que foi criada no circo e aprendeu
 a dançar na corda bamba. Seus padrinhos
 criaram ela como se fosse sua filha,
 mas Maria teve que ir morar com a
 sua vó na cidade grande. Ela demora
 muito para se adaptar e ela dançou
 um dia poder voltar para o circo.


P1 - Texto 02

Corda Branca
 O filme retrata a história de Maria, uma menina muito bonita e inteligente, e sua mãe, que a levou a viajar com o Padre João, que é na verdade a mulher barbada e o Quinho o médico, mas com o Padre ela viajou com a mãe e a mãe a levou a viajar com o Padre e não gostou do que aconteceu com ela e ficou triste e até se suicidou, e ela ficou lembrando da mãe e sua mãe e mandou uma carta para a mãe e a mulher barbada.

TÍTULO: Corda Branca
 Muito Pequena, Maria foi criada nos currais pelos seus Padrisinhos a Barbada e o Quinho o médico. Seus Pais morreram e ela se foi para a mesma casa que sua mãe, que é a mulher barbada. Maria foi obrigada a viajar com a mãe e ela se lembrou muito da mãe e mandou uma carta para a mãe e a mulher barbada.

P1 - Texto 03

O Filme retrata a história de Maria ^{Tímida} -
 um menino ^{caulha} que andava numa corda bamba -
 e quem cuidava dela era seus Pais ^{seus} -
 nemis era Marcelo e Maria eles trabalhava
 numa casa de circo eles eram artistas famosos
 Porque eles andavam numa corda bamba -
 e Maria ^{ao} e seus Pais andavam numa
 corda bamba Maria ^{de} Pedro ^{de} Para ^{de} entretimento -
 ela a andava ^{em} também e seus Pais ^{em} -
 com ela ^{em} ela a ^{em} a andar ^{em} -
 um dia que chamaram ela Para Participar
 também e ela ficou feliz e foi e ela ficou
 famosa demais Assim como seus Pais e ti-
 ve um dia que seus Pais foram chamados Para
 Participar do circo e quando foram fazendo
 a apresentação a cortina um grande acidente -
 quando ele foram ^{de} cairam -
 sem a rede de segurança e cairam -
 e morreram e Maria ^{de} aquela ^{de} -
 trágica ela ^{de} a memória e -
 seus Pais ^{de} dois amigos ^{de} -
 receberam ^{de} e ficaram -
 e seus amigos ficaram cuidando -
 de Maria Por um longo tempo -
 e de Pais eles deu a ^{de} ela no início



(frente)

P1 - Texto 04

Ainda Bamba
 O filme retrata a
 história de
 O filme retrata a vida de uma garota
 chamada Maria ^{que} gostava muito da madrinha e
 do padrinho e ela não queria ficar com
 a sua avó porque queria ir para o Brasil
 e ela ~~lembrava~~ ^{quiser} de tudo que a mãe e pai
 tinham da ainda Bamba e ^{na} mãe
 e ela ^{quis} morar com a madrinha e
 o padrinho.

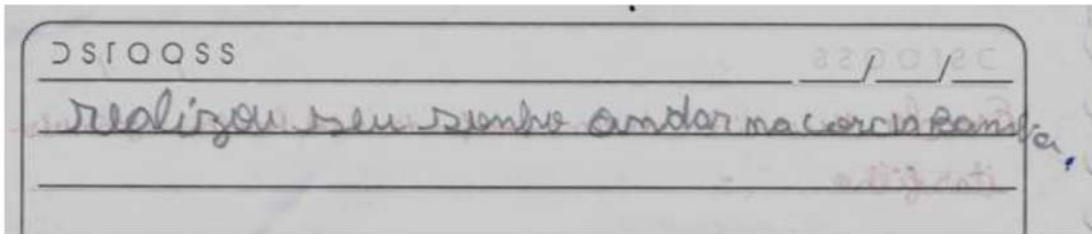
TÍTULO: Ainda Bamba
 O filme fala de uma menina que viveu
 após perde os pais ela foi criada pelos
 padrinhos, a chulheri Barbeuda e Fozuimbo.
 Maria assim chamada foi morar
 com a sua avó na cidade mas ela não se
 adaptou muito bem, se apresentando
 anos na Ainda Bamba.

P1 - Texto 05

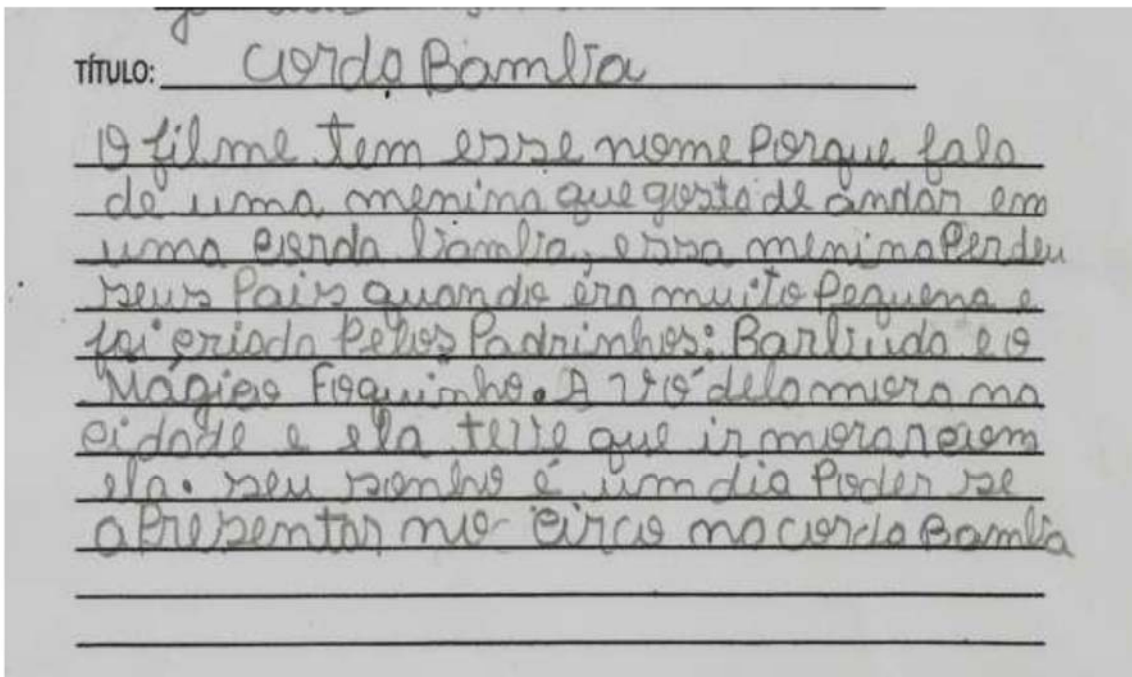
Corda Bamba

O filme retrata a história de Maria ^{que} tinha um sonho que era andar macadãlamba. ^{em} País da moçambique em ^{um} trágico ocidente e Maria quando viu aquela cena ficou tão abalada que perdeu a memória, então quem descobriu a identidade dela foi Bartudo e foi quinze, mas ^{ele} não viu ela e levou Maria para sua casa mais ela não estava feliz com ela, depois Pro Percel, Pelu seu resto triste meio de seu aniversário a mãe de Maria resolveu dar uma coisa diferente, uma coisa dentro do estômago velhinha que conta a história mas quando ele viu aquela coisa cheio de doces ele ficou maluco, Maria ^{que} contou a história dele mas com uma condição comer tudo, então ele contou sua história mas ele ^{desesperado} comeu tanto que morreu, Maria ficou ^{desesperado} sua mãe disse para ficar calma, outro dia ela se encontrou Bartudo, elas se divertiram muito mas chegou a hora de ela ir embora ela já ^{dele} ^{acostumada} estava com ele, então ela

(frente)



.(verso)



Inicialmente, podemos observar que em todos os textos houve reformulações significativas da primeira para a segunda versão. Podemos perceber claramente, que os autores reorganizaram todos os textos, como se tivessem feito novamente do início, o que pode indicar que as primeiras versões foram totalmente ou parcialmente descartadas na elaboração das segundas.

Observamos ainda que as segundas versões apresentam semelhanças com a sinopse original do filme assistido.

Embora não possamos afirmar que houve interferência de terceiros na elaboração dos textos, somos levados a supor que houve orientações para uma reformulação dos textos para atender à pesquisa, seja para melhorar a estrutura do gênero, seja para atestar o aprendizado da escrita do gênero solicitado.

Mesmo assim, reconhecemos o esforço do professor em tentar garantir que os alunos elaborassem uma sinopse dentro das características e demandas do gênero

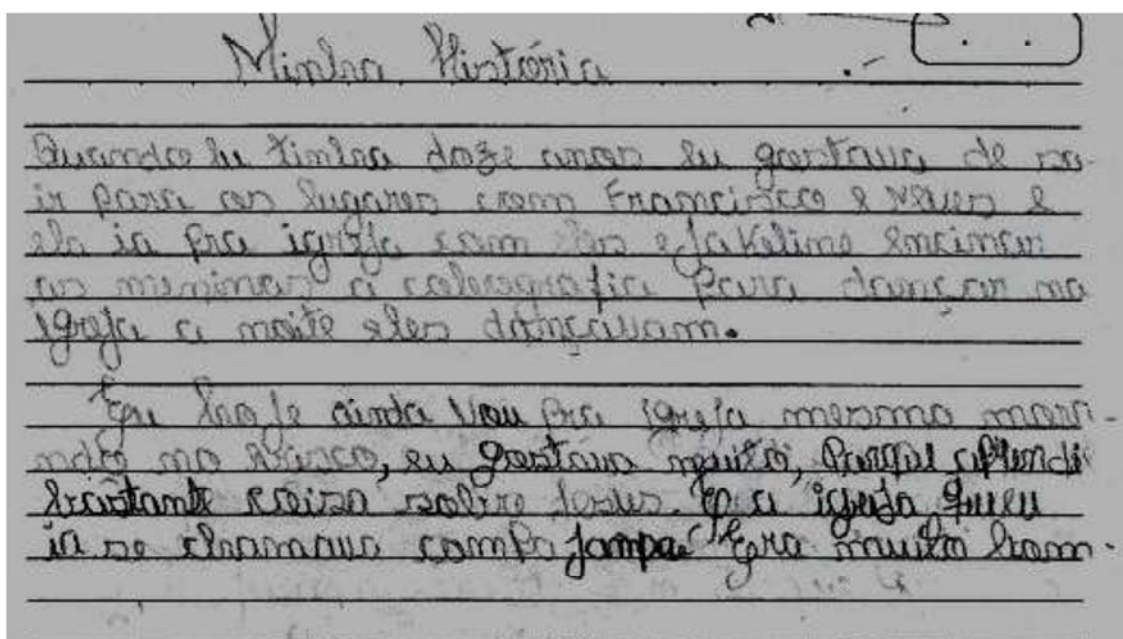
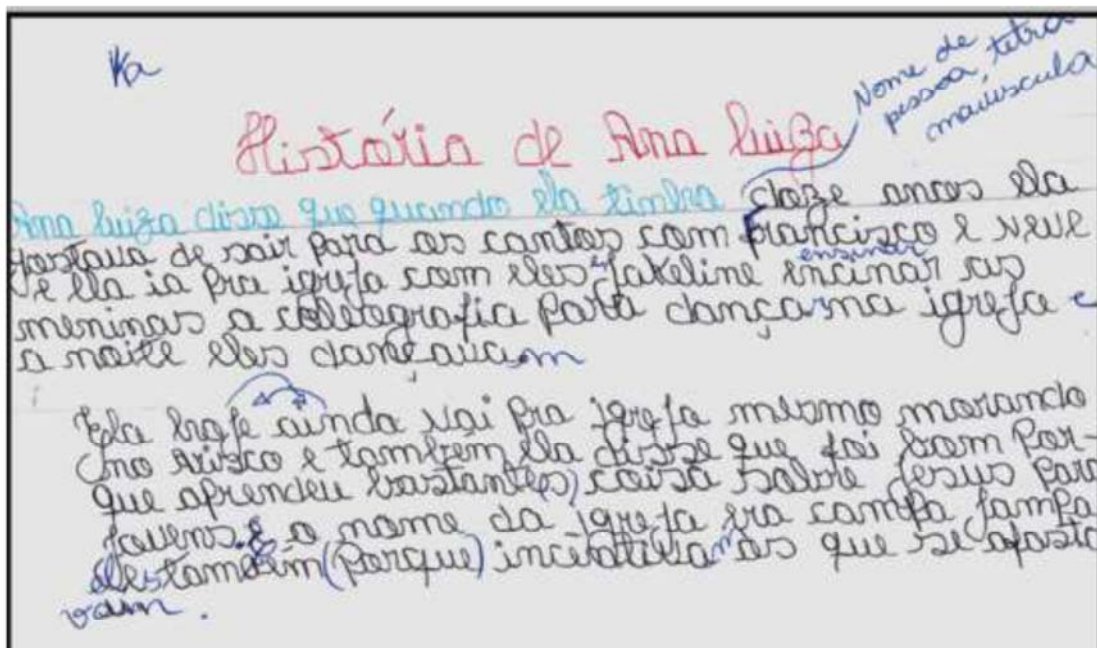
Outro ponto que nos chama a atenção, é o fato de que houve uma oficina para os professores sobre estratégias de reescrita, e que talvez, não tenham sido apropriadas ou incorporadas em suas práticas em sala de aula, o que nos leva a entender que, possivelmente, foi insuficiente para uma mudança significativa no ensino da escrita.

De toda forma, entendemos que ensinar a escrever vai além de ensinar a grafar as palavras, requer formação sistemática e, principalmente, permanente reflexão sobre a prática pedagógica, de maneira a reconhecer e atuar sobre suas dificuldades.

5.3.2 Memórias Literárias

A seguir, vejamos as primeiras e segundas versões das memórias literárias produzidas pelos alunos de P2:


P2 - Texto 06



P2 - Texto 07

entrevista

Maria da Guia falou que na infância gostava da sua casa e da sua família porque a casa dela era pequena e ela brincava todos os dias com suas irmãs, elas brincava de boneca, mas você sabe o que era a boneca? A boneca era feita de milho.

 Minha História

Na minha infância eu gostava da minha casa e da minha família, porque a minha casa era pequena eu brincava todo dia com as minhas irmãs, eu brincava todo o dia de boneca, mas as minhas bonecas eram de milho.

P2 - Texto 08

A História Da infância da minha mãe

Minha mãe era uma criança muito feliz, ela gostava de estudar ~~brincas~~ de boneca e ela gostava de ir pra o catecismo. Minha mãe não teve muita oportunidade de estudar por que ela tinha que trabalhar com seus pais na roça, ^{mas} apesar de muita luta ela era uma criança muito feliz. Hoje eu lembro com muito carinho da sua infância etc.

Eu era uma criança muito feliz, eu gostava de estudar, brincava de boneca e gostava de ir pra o catecismo. Eu não tive muita oportunidade de estudar por que eu tinha que trabalhar com meus pais na roça, mas apesar de muita luta eu era uma criança muito feliz. Hoje eu lembro com muito carinho da minha infância.

P2 - Texto 10

Redação

1. Lúcia disse que brincava de: nobre bandeira, pula corda, boneca, caderneta, ia para escola estudar, fazia comidinha de panela de barro, brincava de casinha de boneca, lodiada, fazia boneca de esfiga de milho e
 2) brincava de samba lé, lé, lé, ...
 Ela disse que ia botar batata e planta feijão,
 Ela disse que brincava de: quebra panela, té no poço, melancia, cantava Tantalara, Cebra cega, de girasol, médico, conta história, fazia fazenda de barro, brincava de cavalo de pau, tamarão banho de açúcar, batava roupa nos riachos, fazia sarquinho de papel e ia pra o riacho, cantava adelinhação, pescava com o meu biscoito, brincava de Luvica, balanço de baixinho do pé de manga, gangorra, ovo na colher, casco de cavalo, Escalinho ou Taca.

Redação

1. Lúcia disse que brincava de: nobre bandeira, pula corda, boneca, caderneta. Ela ia para escola, fazia comidinha de panela de barro, brincava de casinha de boneca, lodiada e fazia boneca de esfiga de milho.
 2) brincava de samba lé, lé, lé, ...
 Ela ia plantar batata e planta feijão.
 Ela brincava de: quebra panela, té no poço, melancia, cantava Tanta Taranya, cebra cega, de girasol, médico, conta história, eu fazia fazenda de barro, brincava de cavalo de pau, tamarão banho de açúcar, batava roupa nos riachos, fazia sarquinho de papel e ia pra o riacho, cantava adelinhação, pescava com o meu biscoito, brincava de Luvica, balanço do pé de manga, gangorra, ovo na colher, casco de cavalo, Escalinho ou Taca.
 Era maravilhosa.

Diferente das sinopses, percebemos que as memórias foram reorganizadas de maneira a aproveitar as primeiras versões e encaixar-se nas características do gênero escolhido, como a utilização da primeira pessoa do discurso em todos os textos.

Como já analisamos anteriormente, vimos que existe uma tendência à correção resolutiva. No texto 06, existem várias marcações deste tipo de correção, entretanto, percebemos que não há a alteração desejada em todas elas, uma vez que “*encinar*” e a troca de “*hoje ainda*” por “*ainda hoje*”, não são realizadas pelo autor do texto, talvez por desconhecimento do significado das duas setas cruzadas acima do trecho. Vemos ainda a supressão da última linha da primeira versão e adição de julgamento de valor da época da infância, ao dizer que “*era muito bom*”, na última linha da segunda versão.

No texto 07, o autor buscou realizar as correções indicadas por p2, embora a correção de “*todo dia*” por “*todos os dias*” não tenha surtido efeito. Outra mudança foi a supressão da pergunta “*você sabe o que era a boneca?*” para a pronta resposta “*eram de sabugos de milho*” na segunda versão.

Já no texto 08, observamos que o autor realizou todas as correções propostas por p2 em seu texto, apenas suprimindo a expressão “*etc.*” na última linha da segunda versão, sem que tivesse sido indicada por p2.

No texto 09, podemos perceber que a segunda versão aparenta estar desorganizada em relação à primeira. Notamos a falta dos parágrafos utilizados na primeira versão e a conseqüente junção de enunciados sem elementos coesivos.

No texto 10, o autor também realiza algumas alterações, mas vemos que os trechos “*Eu brincava de samba lé, lé, lé...*” e “*Eu ia plantar batata e plantar feijão*”, estão isolados dos parágrafos e não foram apontados como algo a ser reformulado na segunda versão para uma melhor fluidez da leitura. Uma alteração foi a adição de julgamento de valor da época da infância ao dizer que “*Era maravilhoso*”.

Ao analisar esses textos, notamos que o uso da correção resolutiva deixa espaços para a não reformulação dos trechos com inadequações que comprometem aspectos macroestruturais dos textos. Ao escolher apenas esse tipo de correção, a ênfase é dada ao aspecto gramatical e não a inadequações de outras ordens que o texto pode vir a apresentar.

Isso fica mais evidente ao observarmos, no texto 09, que p2 corrige “*mim falou*” por “*me falou*”, sem levar em consideração que o trecho deveria ser suprimido

na segunda versão, já que deveria ser escrito na primeira pessoa do discurso. Devemos salientar, entretanto, que não vemos problema em indicar ou corrigir gramaticalmente os desvios, mas questionamos se a correção, neste caso, favoreceu o aprendizado do uso dos pronomes oblíquos, ou se confunde o autor em ver um desvio que não será lembrado no momento da reescrita de seu texto, já que deveria ser suprimido.

Também encontramos inconsistências no uso exclusivo da correção resolutive, ao perceber que

[...] O trabalho que, na verdade, deveria ser o de refletir sobre o texto passa a ser o de mecanicamente reproduzi-lo – o que é bem diferente. Enquanto copia, o aluno não se concentrará necessariamente nos seus “erros” ou na natureza lingüística desses erros, e isso provavelmente não o levará a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção (RUIZ, 2013, p. 61).

Percebemos ainda que, em relação às operações citadas por Menegassi (2013), não houve ocorrências significativas nos textos analisados, o que pode sinalizar pouca familiaridade, do professor e/ou do aluno, sobre as múltiplas possibilidades de reorganização de um texto.

De toda forma, notamos um aprimoramento das Memórias literárias analisadas neste trabalho. As segundas versões demonstram que incidiram sobre elas um processo (ainda que sutil) de trabalho, através de leitura e de reformulação do texto, o que esperamos que tenha se repetido em outras produções de texto no ano letivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa pretendeu investigar como estratégias de reescrita podem contribuir para o aprendizado da modalidade escrita da nossa língua e como o professor, como mediador desse trabalho, pode contribuir nessa tarefa.

Para isso, fomos em busca do “fazer pedagógico” que tem a escrita como foco, e constatamos que muito há de ser feito em relação ao ensino dessa modalidade da nossa língua.

Em um primeiro momento, percebemos que a prática de ensino tradicional ainda perdura no cotidiano escolar. Não podemos destacar um único motivo que explique a prevalência dessa prática. Talvez ainda exista desconhecimento de teorias que contribuem com o ensino, o que deixa o professor impossibilitado de organizar suas atividades de maneira a contribuir com o aprendizado da escrita, pois o que vimos nessa pesquisa foram atividades que, por mais que tenha foco na escrita, não proporcionam um aprendizado efetivo.

No início de nossa pesquisa, a constatação mais importante a que chegamos, foi a necessidade de uma formação docente que viabilizasse a aplicação das estratégias de reescrita no trabalho em sala de aula.

Contudo, vimos que os desafios eram ainda maiores.

Apesar de terem tido acesso à oficina, ainda que breve, sobre estratégias de correção/ revisão e reescrita, observamos que não houve uma mudança consistente na prática de ensino da escrita. Nós, professores, ainda estamos presos a “amarras” do ensino tradicional, que nos conduzem a corrigir “erros” gramaticais e desconsiderar todos os aspectos relevantes para a interação através de textos escritos, possivelmente entendendo que o aluno vai aprender com a indicação ou resolução do “erro” gramatical, ou o professor pode se considerar omissos, caso não corrija o “erro” cometido pelo aluno.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de que, por mais que se mostrassem interessados em aprender as bases teóricas, os professores envolvidos na pesquisa não se sentiam confiantes no momento de planejar as atividades relacionadas a elas. Ou seja, houve abertura para o aprendizado, mas não houve confiança para a aplicação desse aprendizado. Isso foi materializado nos textos de

p1, que se distanciaram radicalmente das primeiras versões, o que nos indicou uma necessidade de apresentar resultados positivos.

Além disso, nos deparamos com uma situação difícil no desenvolvimento da pesquisa: o afastamento de uma professora, que havia colaborado na primeira fase de nossa pesquisa. Por mais que pensemos em educação, em ensino e aprendizagem e em bases teóricas atualizadas, o dia a dia da sala de aula apresenta desafios que fogem do domínio do professor, já que somos profissionais vinculados a uma direção, que está vinculada a uma secretaria, que está sob o comando de gestores políticos, com domínio sobre seus funcionários e seus respectivos cargos, funções e currículos.

Mas, apesar de tudo, também contabilizamos avanços.

Fomos em busca de respostas para as deficiências no aprendizado da escrita e propostas aplicáveis em sala de aula para contribuir com esse aprendizado. Vimos o quanto as teorias vistas na academia ainda estão distantes da prática em sala de aula, mas vislumbramos possibilidades de aplicação destas teorias através de formação para os professores.

Tivemos acesso a textos que evidenciaram um aprimoramento da escrita através da reescrita e vimos que, com empenho e direcionamento adequado, nossos alunos são capazes de escrever os gêneros solicitados em sala de aula.

Outro ponto importante foi o fato de que, na segunda etapa, os professores solicitaram gêneros textuais ao invés de simplesmente indicarem temas a serem escritos sem quaisquer parâmetros. Em uma primeira análise pode parecer insignificante, mas entendemos que é um começo para práticas de escrita pautadas em gêneros que efetivamente “existam” na sociedade, já que estão presentes em contextos reais de uso.

Portanto, podemos dizer que este trabalho nos possibilitou compreender que:

- a) Muitos de nossos professores têm uma visão tradicional sobre o ensino da escrita;
- b) Muitos deles não têm formação sobre a teoria de gêneros nem sobre a metodologia da sequência didática;
- c) Estratégias de reescrita podem contribuir para o aprendizado de um gênero textual;
- d) A correção/revisão feita pelo professor é crucial para o direcionamento da reescrita;

e) É necessária uma formação mais profunda sobre escrita/reescrita, que seria de responsabilidade do currículo acadêmico, aplicado nos cursos tanto de Letras como de Pedagogia, uma vez que dificilmente os professores do sexto ano em diante, conseguem preencher as lacunas deixadas pelas séries iniciais;

f) Professores podem ficar constrangidos ou incomodados quando acreditam que os resultados da aprendizagem de seus alunos não são satisfatórios;

Mas, apesar dos contrapontos, não temos uma visão pessimista sobre o ensino da escrita.

Além de acreditarmos na reescrita como uma estratégia extremamente importante para o aprendizado da escrita, essa pesquisa nos mostrou que muito há de ser feito para que as aulas de Língua Portuguesa cumpram seu papel de ensinar a utilizar a nossa língua em função das diferentes situações e demandas que nossa sociedade impõe, mas também que há propostas conceituais e metodológicas para que os professores desempenhem sua função com embasamento e desenvoltura.

7 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, M. L. **Memórias literárias na modernidade.** Santa Maria: Revista Letras: 1992. Disponível em http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r3/revista3_6.pdf Acesso em 13/11/13.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e Interação.** Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Escrita, gênero e interação social.** Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JR, C; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola, 2015.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.) **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 2015.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) **Interação,**

gêneros e letramento: a reescrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JESUS, C.A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. (Org.) **Nas trilhas do ISD:** práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Vol. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MADI, S. **Sequência didática:** por que trilhar o caminho proposto. Na ponta do lápis. São Paulo. n. 23, p. 16-21, 2013.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, B. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar:** desafios e possibilidades. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92/111>

Acesso em: 23 de out. de 2015.

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento:** a reescrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENEGOLO, E. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. In: Ciências e Cognição / Science and Cognition, [S.l.], v. 4, fev. 2011. ISSN 1806-5821. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512/283> Acesso em 17 de setembro de 2015.

ROJO, R. Os gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

por que trilhar o caminho proposto

Ensinar a língua escrita aproximando-se de situações reais de comunicação

Sônia Madi

A escrita
existe
na escola
porque
existe
fora dela.

A escrita existe nas práticas sociais com muitas funções, entre as quais a de registrar, documentar, comunicar, expressar, persuadir, enredar, representar e criar realidades. Para que o aluno possa usufruir desse conhecimento é importante que você, professor, traga **para a sala de aula esses múltiplos usos da escrita, a maneira como ela é utilizada na sociedade – ou o mais próximo possível.**

A escrita com sentido tem uma intenção; escrevemos principalmente para nos comunicar com as pessoas. Fazemos isso de muitas formas. Para sermos bem-sucedidos a cada situação, dependendo das pessoas a quem nos dirigimos, escolhemos o que dizer e como dizer, e isso é aprendido. Vários desses usos da escrita são aprendidos espontaneamente, com nossos pais e amigos, em casa, na rua, no comércio, na igreja. Outros textos, muitas vezes mais formais e complexos, devem ser ensinados na escola.

Para promover a prática com esses textos, o Programa *Escrevendo o Futuro* e, posteriormente, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* desenvolveram uma metodologia para o ensino da escrita de alguns **gêneros textuais** por meio de uma **sequência didática**, que se encontra nos Cadernos do Professor – Coleção da Olimpíada, distribuída pelo MEC para as escolas públicas brasileiras.

■ Gêneros textuais

Ao longo da história, os homens, interagindo, desenvolveram formas para se comunicar, foram se constituindo e, ao mesmo tempo, construindo modos de dizer reconhecíveis pelos seus pares. Nessas interações, o uso da linguagem vem, continuamente, se organizando em torno de gêneros, que são modos de dizer próprios de determinadas situações comunicativas e de determinados grupos.

Em cada ambiente onde ocorrem as diferentes atividades o uso da linguagem é construído de maneira peculiar. É esse modo de dizer, próprio de cada ambiente e dos papéis sociais desempenhados pelos participantes, que chamamos de **gêneros discursivos** – tipos relativamente estáveis de discurso, que foram se cristalizando ao longo do tempo para pessoas. Esse conhecimento construído socialmente precisa ser apreendido pelo indivíduo para que ele possa circular de maneira confiante nesses ambientes.

■ Sequência didática

Para que os alunos possam conhecer e praticar os vários usos da linguagem em novas situações comunicativas, recomendamos a você, professor, que realize um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si, e grau de complexidade crescente. No exercício dessas atividades, você pode oferecer modelos, dando pistas, indicando caminhos, ensinando e colocando em prática conceitos que culminem com o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem.

Sônia Madi é coordenadora da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Fazer junto para depois fazer sozinho

Uma pessoa realiza tarefas com autonomia quando já tem o conhecimento construído. Outras precisam de ajuda. A sequência didática proposta tem por objetivo que o professor ofereça experiências de uso de linguagem oral, de leitura e de escrita, que colabore com o aluno, fazendo junto com ele o que ainda não consegue realizar com autonomia.

A seguir, apresentaremos as etapas da sequência didática, lembrando que elas podem ser desenvolvidas sucessivamente, ou de maneira simultânea, pois envolvem idas e vindas.

Compartilhar a proposta de trabalho com seus alunos

O ponto de partida é a discussão sobre a situação comunicativa que será estudada. Seus alunos irão fazer muitas atividades até que estejam preparados para a escrita do texto final. É fundamental deixar clara a situação de produção do texto: quem escreve, para quem, sobre que assunto, com que objetivo, onde poderão publicar seus textos?



O primeiro texto e o texto final

O primeiro texto é escrito com o conhecimento que temos e, muitas vezes, está distante do desejável. Ao ler os textos dos alunos, o professor pode observar o que sua classe já sabe e/ou não sabe, organizar as oficinas tendo em vista o uso da linguagem, o que precisa ser aprendido, refletir, retomar continuamente os aspectos mais frágeis. Ao término da sequência didática, comparando os dois textos – inicial e final –, será possível avaliar o que está se consolidando.

Escrever o primeiro texto

Antes de iniciar o trabalho converse com os alunos e procure descobrir o que eles conhecem sobre o gênero que vai ser estudado.

Leram alguma crônica? De que autores?

Que poemas têm memorizado?

O que significa escrever memórias?

Qual a diferença entre diário e relato histórico?

Deram opinião por escrito ou leram textos em que as pessoas argumentam?

Aquecidos por essa conversa, proponha aos alunos a escrita de um primeiro texto. Essa produção deve estar contextualizada, e os Cadernos do Professor detalham como isso pode ser feito. A análise desses textos oferece pistas para mapear o conhecimento prévio dos alunos e o melhor modo de planejar as atividades. O primeiro texto também servirá para avaliar o aprendizado dos alunos ao ser comparado com o texto a ser produzido ao final da sequência.

Ler textos de autores reconhecidos

Para se tornar confiante na escrita é importante **ler textos do gênero focalizado, escritos por autores reconhecidos**. Durante essas leituras, apresente o autor, mostre onde foi publicado, dirija a leitura para garantir que o texto seja compreendido, investigue se os alunos perceberam para quem o autor estava se dirigindo, quais eram as suas intenções. Garanta a escuta da leitura em voz alta do CD-Rom da Coleção da Olimpíada, para que os alunos ganhem intimidade com o modo de expressão próprio da linguagem escrita. Nas aulas de leitura o professor utiliza estratégias para desenvolver no aluno capacidades de antecipar os significados de um texto, relacionar e selecionar informações, fazer inferências, identificar pelo contexto palavras que não sabe o significado etc. Ao conhecer os textos de referência e apreciar as palavras dos escritores, os alunos encontram bons modelos para se alimentar e escrever os próprios textos.

Analisar as marcas linguísticas presentes nos textos

A cada nova leitura de um mesmo texto, temos uma compreensão maior de seus sentidos. Nesse momento iremos observar os recursos utilizados pelos autores, as marcas linguísticas dos textos. Queremos que os alunos saibam que existem características que são próprias de cada gênero, e isso é percebido ao identificar pontos comuns em diferentes textos de um mesmo gênero. Além disso, é nesse tipo de oficina que a gramática é ensinada, por exemplo: destacando a maneira como o autor liga os parágrafos, como usa os pronomes quando se refere a alguém, como faz a coesão verbal e nominal, sempre trabalhando os conceitos a partir da análise do texto.

Conhecer o assunto sobre o qual se vai escrever

Uma atividade valiosa que dará consistência ao novo texto. Lendo o que já se escreveu sobre esse assunto, analisando dados e documentos, coletando informações, entrevistando pessoas, conversando, escutando e observando como vivem e como pensam as pessoas da comunidade, domina-se o conteúdo, e, dessa forma, o aluno tem o que dizer.

Produzir um texto coletivo

Uma etapa desafiadora da sequência didática. Ao escrever é preciso colocar em ordem as ideias que estão dispersas em nosso pensamento, destacar as mais importantes, explicar, colocá-las em uma progressão, dar linearidade, encontrar palavras, expressões, pontuações necessárias para dialogar com alguém que não está presente, que está no nosso imaginário. Quanto mais formais forem as situações comunicativas e mais diversos e desconhecidos os leitores, mais necessário será utilizar modos de dizer bem elaborados. Os alunos trocam opiniões, dão sugestões, enquanto o professor coordena a escrita do texto coletivo, incentivando a participação de todos; organizando as falas, fazendo intervenções; sugerindo modos diferentes de expressar uma mesma ideia; transformando discursos coloquiais ou orais em discursos escritos; pondo ordem em comunicações confusas, ao colocar-se no lugar de leitor convida os alunos para refletirem se estão conseguindo causar os efeitos pretendidos. Nesse momento, o professor não é um escriba, ele escreve junto, dando visibilidade aos procedimentos de escrita, pois as pessoas que escrevem têm o domínio de ir selecionando o que escreve para compor o texto.

Escrever um texto individualmente

É hora de colocar em prática tudo o que aprendeu, mas ainda contará com a ajuda do professor. É importante retomar a situação de produção: de que lugar estão escrevendo, que posição social estão assumido como autores, quem serão os leitores do texto, para quem vão escrever? O que pretendem? Que efeito de sentido querem causar? Vale relembrar as marcas do gênero e percorrer as carteiras dialogando com os alunos sobre o texto que estão escrevendo.

Aprender a manejar os discursos (interno, oral e escrito)

- No pensamento, as ideias são inúmeras e muitas vezes estão justapostas, confusas, embaralhadas.
- Ao falar com alguém, precisamos fazer escolhas – nem tudo o que pensamos, dizemos. Podemos ser sintéticos, econômicos, pois temos muitos conhecimentos compartilhados, e, quando não nos fazemos compreender, somos interrogados e ajustamos o discurso; usamos gestos, entonações, abrandamos ou somos mais contundentes. Ficando atentos ao efeito que causamos no interlocutor, ajustamos o discurso para que o diálogo ocorra efetivamente. Isso também sucede com a escrita.
- A expressão oral e, mais ainda, a escrita organizam o pensamento. Dessa forma, ao terminar de escrever um texto, teremos mais clareza das nossas ideias.

Revisar e aprimorar o texto

Um bom texto só se alcança com muitas reescritas. É o momento de perseverar, entender e aprender os motivos da revisão. Para isso é fundamental a leitura do texto por outra pessoa, que pode ser o professor ou um ou mais colegas. Esse procedimento colabora para que o aluno-autor perceba o que não está claro, o que precisa ser reescrito, avalie se o que quis dizer está dito, se o que se pretende com o texto será alcançado. Um bilhete do professor ou do(s) colega(s) com a indicação das qualidades do texto e das características do gênero já presentes, acompanhado pela sugestão precisa e pontual do que é necessário alterar, pode colaborar de forma significativa para o aprimoramento da produção do aluno.

Leitor imaginário colabora para a construção do leitor real

O autor de um texto precisa deslocar-se para o lugar de leitor, que não partilha dos conhecimentos do escritor. Isso significa pensar em para quem escrevemos um texto; representar **leitores reais**, que identificam os problemas, as incompletudes, as incoerências que comprometem a legibilidade e o entendimento do texto. Esse leitor imaginário faz perguntas ao autor e o ajuda a perceber o que não está dito. A vivência de muitos desses diálogos ajuda o autor a tomar consciência dos problemas do texto que escreve, ganhando gradativamente mais autonomia, fazendo para si as perguntas que poderiam ser feitas pelo leitor real.

Que capacidades de linguagem são desenvolvidas ao trabalhar uma sequência didática?

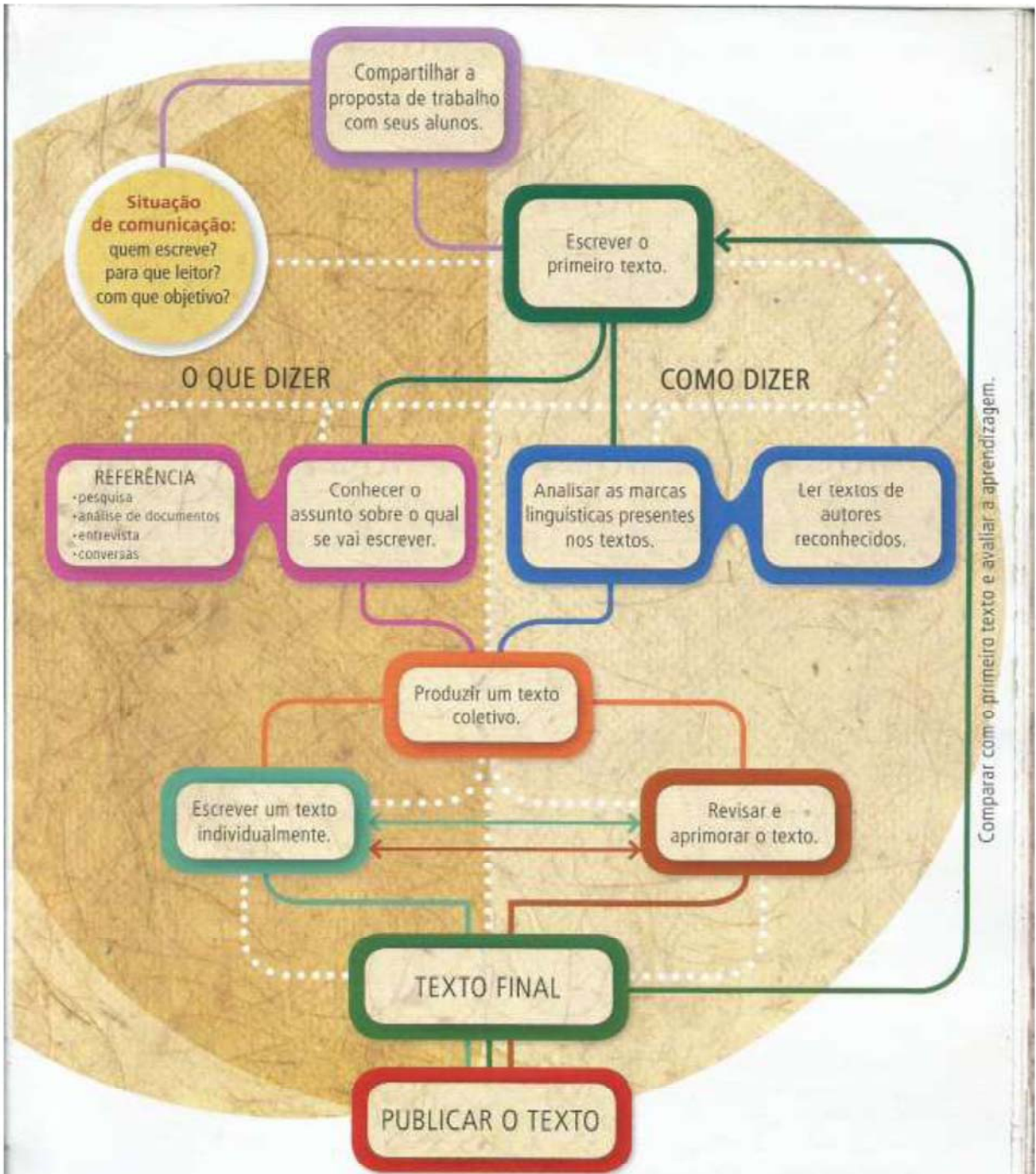
- Falar, escrever e ler conforme a situação de comunicação.
- Buscar em textos existentes referências para escrever novos textos.
- Interligar as várias partes de um texto para que tenham uma sequência coerente.
- Utilizar os conceitos gramaticais aprendidos.
- Colocar-se no lugar de leitor enquanto escreve.
- Deixar claras as várias vozes (personagem, narrador, pessoas citadas) que aparecem no texto.

Publicar os textos

A publicação concretiza a presença de leitores e justifica a escrita. Cada comunidade oferece diferentes oportunidades para publicação dos textos. Algumas com público mais próximo, por exemplo, o mural da escola, a coletânea da classe que pode ser disponibilizada na biblioteca da escola; outras, mais abrangentes, como os jornais locais, a leitura de textos em rádios comunitárias, pelos quais é possível alcançar leitores diversificados.

Não perca de vista o leitor! (Esqueça a comissão julgadora)

- Queremos despertar nos leitores interesse, curiosidade, admiração.
- Tradicionalmente, os alunos escreviam para seus professores lerem. Na sequência didática apresentada propomos que escrevam para leitores que estão fora da escola. No caso de um concurso, não podemos evitar que tenham em mente os avaliadores, mas é importante que isso não comprometa a interlocução original do texto.
- É importante também ressaltar que o texto trará mais fortemente a voz do escritor, será mais autêntico se tiver no seu horizonte uma situação verdadeira de comunicação, e, para isso, é de fundamental importância que sejam escritos para diferentes leitores.



Que modos de participação do professor colaboram para a construção de determinadas capacidades de linguagem?

- Explicitar as situações de comunicação: quem fala/éscrito, de que lugar (papel social), para dizer o que, para quem ouvir/ler, com quais propósitos, com quais efeitos de sentido.
- Mapear o conhecimento dos alunos para adequar as atividades propostas no Caderno do Professor.
- Identificar e partilhar com o grupo conhecimentos, valores, problemas que circulam na cultura local para que eles possam se reconhecer e se posicionar nesse contexto.
- Ler os textos com os alunos, ajudando-os a construir sentidos.
- Analisar os textos com os estudantes explicitando os conceitos linguísticos que foram empregados e com que intenção.
- Tornar visível para a classe os procedimentos necessários para se escrever um texto.
- Investigar e aprofundar com o grupo assuntos, pessoas, locais, que sejam referência para alimentar o tema para a produção textual.
- Ler os textos dos alunos assumindo diferentes olhares: leitor (que aprecia), avaliador (que identifica problemas, fragilidades), colaborador (que dá indicações para o aprimoramento).
- Publicar os textos produzidos garantindo que circulem em diferentes espaços e sejam lidos por diferentes leitores.

Material utilizado na oficina e nas aulas

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos	Deixar clara a situação de comunicação: quem escreve? Para quem? Sobre qual assunto? Com qual objetivo? Qual o gênero escolhido? Onde o texto será publicado?
Escrever o primeiro texto	Essa primeira versão oferece pistas para mapear o conhecimento prévio dos alunos
Ler textos de autores conhecidos	Escolher e ler textos de autores conhecidos, para que o aluno possa encontrar bons modelos para escrever seus próprios textos
Analisar as marcas lingüísticas presentes nos textos	Analisar como os autores escrevem seus textos, como usam os pronomes, os tempos e modos verbais, como fazem a coesão...
Conhecer o assunto sobre o qual vai escrever	Coletando informações, entrevistando pessoas e conversando, o aluno tem o que dizer sobre o assunto
Produzir um texto coletivo	Os alunos trocam opiniões, dão sugestões, enquanto o professor coordena a escrita do texto
Escrever um texto individualmente	Momento de colocar em prática o que foi aprendido
Revisar e aprimorar o texto	É fundamental a leitura do texto por outra pessoa, que também pode ser um colega de classe. É importante a aplicação da lista de controle/constatações e a orientação individual para que a reescrita seja encaminhada
Publicar os textos	A publicação concretiza a presença de leitores e justifica a escrita