UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Welitânia Renata da Silva Mélo

PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: a mediação do professor nas etapas de revisão e de reescrita

Recife
2018

WELITÂNIA RENATA DA SILVA MÉLO

PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: a mediação do professor nas etapas de revisão e de reescrita

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação da Prof. Dra. Ana Maria Costa de Araújo Lima e coorientação do Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva.

Recife

2018

Catalogação na fonte

Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

M528p Melo, Welitânia Renata da Silva

Prática de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental: a mediação do professor nas etapas de revisão e de reescrita / Welitânia Renata da Silva Melo. – Recife, 2018.

192 f.: il., fig.

Orientadora: Ana Maria Costa de Araújo Lima.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Mediação docente. 2. Produção de textos escritos. 3. Revisão e reescrita. I. Lima, Ana Maria Costa de Araújo (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2018-50)

WELITÂNIA RENATA DA SILVA MÉLO

"PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS ETAPAS DE REVISÃO E DE REESCRITA"

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre, em 23/02/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

_____

Profª. Drª. ANA MARIA COSTA DE ARAÚJO LIMA (Orientadora)

_____

Prof. Dr. FRANCISCO EDUARDO VIEIRA DA SILVA (Coorientador)

_____

Profª Drª. ELIZABETH MARCUSCHI (Membro titular examinador externo)

_____

Prof. Dr. CLÉCIO BUNZEN (Membro titular examinador interno)

A minha família, pelas palavras de incentivo durante todo meu percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve comigo, em todos os momentos, dando-me sabedoria e paciência para superar as dificuldades da vida.

A minha mãe Conceição Coelho, “mainha”, que sempre acreditou no meu desenvolvimento acadêmico.

A Gleydson, meu amado esposo, pelo carinho, nos momentos mais difíceis deste trabalho.

A Ana Lima e Eduardo Vieira, meus queridos orientadores, pessoas lindas e generosas. Agradeço pelas orientações e palavras de incentivo.

A Suzana Cortez, pelas contribuições significativas e sugestões de leitura, na banca de qualificação do projeto.

A Lívia Suassuna, pelas observações pertinentes que me ajudaram a redirecionar a discussão teórica desta pesquisa.

A Beth Marcuschi e Clecio Bunzen, por terem aceitado generosamente o convite de compor a banca examinadora de defesa desta dissertação.

Aos amigos que fiz, no Mestrado, Cátia Cardoso, Cláudia Ferreira, Cristiane Dutra, Elisângela Martins, Eva Carla, Gilles Villeneuve, Gorete Nunes, Janaina Pedrosa, Liliane Lopes, Yanna Rocha, pela amizade e companheirismo durante todo o curso.

Aos professores do Profletras, pelas discussões riquíssimas que contribuíram para a minha autoavaliação como professora de Língua Portuguesa.

A alegria não chega apenas no encontro do achado

mas faz parte do processo de busca.

*(**Pedagogia da autonomia**, Paulo Freire)*

RESUMO

Este estudo teve o propósito de investigar a mediação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas atividades de produção de textos escritos, sobretudo, no ensino-aprendizagem das etapas de revisão e de reescrita. Buscamos responder às seguintes questões: Como se constituem as práticas de revisão e de reescrita nos processos de avaliação e ensino-aprendizagem de produção de textos escritos? Que aspectos os professores privilegiam na avaliação das produções escritas dos estudantes? Participaram desta investigação duas professoras do 5º ano (nomeadas Professora A e Professora B) que lecionam numa mesma escola da Rede Pública Municipal de Ensino do Recife. Utilizamos como procedimentos metodológicos a entrevista, a observação de aula e a análise documental. Esta pesquisa fundamenta-se na concepção dialógica da linguagem à luz de Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2014), Geraldi (2013), entre outros; na compreensão de texto como uma proposta de sentidos, a partir de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2011) e Koch (2015); e de escrita enquanto trabalho, de acordo com Jesus (2011), Mayrink-Sabinson e Fiad (2004), Sercundes (2011) e Esper (2011). A análise dos dados evidenciou que ambas as professoras desenvolveram atividades de elaboração textual que apresentavam características de escrita como consequência, resultante de um mero exercício de escrita, sem objetivos sociodiscursivos e pedagógicos mais amplos. A Professora A, em suas propostas, explorou textos que realmente apresentam função social, e, na maioria das atividades, explicitou as condições de produção. No entanto, no momento da avaliação dos textos dos estudantes, a docente enfatizou, em seus comentários e marcações textuais e/ou icônicas, problemas de ordem normativa. Grande parte de suas intervenções/correções escritas era de natureza resolutiva, ou seja, a própria educadora fornecia soluções para os problemas identificados. No que diz respeito à tarefa dos estudantes, a estes não foi concedida a oportunidade de rever, refletir e reescrever seus textos, os quais permaneceram em sua versão inicial. Em relação à Professora B, algumas de suas propostas consistiam na elaboração de redações endógenas, genuinamente escolares, como a produção de narrativas cujo objetivo foi verificar a aprendizagem de determinado conteúdo gramatical. Nas situações de revisão e de reescrita, a Professora B, apesar de ter realizado a avaliação dos textos individualmente, com cada aluno escrevente, operou as modificações nos textos dos educandos, por meio de correções resolutivas. Assim como a Professora A, ela destacou problemas de ordem gramatical e ortográfico. O trabalho de reescrita desempenhado pelos alunos caracterizou-se, por conseguinte, como uma operação de "higienização textual" (JESUS, 2011). A partir da análise das estratégias interventivas das duas professoras nos textos dos alunos, foi possível notar que a revisão e a reescrita ainda não são concebidas por elas como etapas constituintes da produção textual.

Palavras-chave: Mediação docente. Produção de textos escritos. Revisão e reescrita.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar la mediación de profesores en los primeros años de la educación primaria en las actividades de producción de textos escritos, especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de las etapas de revisión y reescrito. Buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo son las prácticas de revisión y reescritura en los procesos de evaluación y enseñanza-aprendizaje para la producción de textos escritos? ¿Qué aspectos docentes se centran en la evaluación de las producciones escritas de los estudiantes? Participaron en esta investigación dos profesoras del 5º año (nombradas Profesora A y Profesora B) que enseñan en una misma escuela de la Red Pública Municipal de Enseñanza de Recife. Utilizamos como procedimientos metodológicos la entrevista, la observación de clase y el análisis documental. Esta investigación se fundamenta en la concepción dialógica del lenguaje a la luz de Bakhtin (2011), Bakhtin / Volochínov (2014), Geraldi (2013), entre otros; en la comprensión de texto como una propuesta de sentidos, a partir de Marcuschi (2008), Koch y Elias (2011) y Koch (2015); y de escritura como trabajo, de acuerdo con Jesus (2011), Mayrink-Sabinson y Fiad (2004), Sercundes (2011) y Esper (2011). El análisis de los datos evidenció que ambas profesoras desarrollaron actividades de elaboración textual que presentaban características de escritura como consecuencia, resultante de un mero ejercicio de escritura, sin objetivos sociodiscursivos y pedagógicos más amplios. La Profesora A, en sus propuestas, exploró textos que realmente presentan función social, y, en la mayoría de las actividades, explicitó las condiciones de producción. Sin embargo, en el momento de la evaluación de los textos de los estudiantes, la docente enfatizó, en sus comentarios y marcas textuales y / o icónicas, problemas de orden normativo. Gran parte de sus intervenciones / correcciones escritas era de naturaleza resolutiva, o sea, la propia educadora proporcionaba soluciones a los problemas identificados. En lo que se refiere a la tarea de los estudiantes, a éstos no se le concedió la oportunidad de revisar, reflexionar y reescribir sus textos, los cuales permanecieron en su versión inicial. En cuanto a la Profesora B, algunas de sus propuestas consistían en la elaboración de redacciones endógenas, genuinamente escolares, como la producción de narrativas cuyo objetivo fue verificar el aprendizaje de determinado contenido gramatical. En las situaciones de revisión y de reescritura, la Profesora B, a pesar de haber realizado la evaluación de los textos individualmente, con cada alumno, realizó ella misma, las modificaciones en los textos de los educandos por medio de correcciones resolutivas. Así como la Profesora A, ella destacó problemas de orden gramatical y ortográfico. El trabajo de reescritura desempeñado por los alumnos se caracterizó, por consiguiente, como una operación de "higienización textual" (JESUS, 2011). A partir del análisis de las estrategias interventivas de las dos profesoras en los textos de los alumnos, fue posible percibir que la revisión y la reescritura aún no son concebidas por ellas como etapas constituyentes de la producción textual.

Palabras clave: Mediación docente. Producción de textos escritos. Revisión y reescritura.

LISTA DE ABREVIAÇÕES

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

LT: Linguística Textual

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

T1, T2, T3 [...]: Texto de aluno 1, Texto de aluno 2...

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das categorias analíticas, Ruiz (2001) e Menegassi e Gasparotto (2016) 74
Quadro 2 – Perfil das professoras informantes 79
Quadro 3 – Propostas de produção de textos escritos desenvolvidas pelas professoras informantes 81
Quadro 4 – Síntese dos procedimentos metodológicos 83
Quadro 5 – Proposta de intervenção: roteiro das oficinas 146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese das concepções de produção escrita 50
Figura 2 – Correção indicativa 59
Figura 3 – Correção resolutiva 60
Figura 4 – Correção classificatória 62
Figura 5 – Correção textual-interativa 64
Figura 6 – Produção de cartaz coletivo (T3) 89
Figura 7 – Cartaz da parlenda 91
Figura 8 – Produção coletiva de parlenda (T8) 100
Figura 9 – Produção de carta do leitor (T35) 102
Figura 10 – Produção de carta do leitor (T36) 104
Figura 11 – Produção de carta do leitor (T42) 105
Figura 12 – Produção de propaganda (T23) 106
Figura 13 – Produção de propaganda (T20) 108
Figura 14 – Trecho do cordel de César Obeid 126
Figura 15 – Produção de anedota (T73) 131
Figura 16 – Produção de “reescrita” (T88) 132
Figura 17 – Produção de “reescrita” (T94) 134
Figura 18 – Produção de narrativa (T62) 136
Figura 19 – Produção de anedota (T82) 138
Figura 20 – Produção de “reescrita” (T87) 139
Figura 21 – Produção de “reescrita” (T89) 141
Figura 22 – Produção de “reescrita” (T91) 142
Figura 23 – Redação 1 150
Figura 24 – Redação 2 150
Figura 25 – Textos analisados na terceira oficina 152

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 LÍNGUA, TEXTO E ENSINO DA ESCRITA..... 20

2.1 Concepções de língua 20

2.2 Concepções de texto 30

2.3 Breve histórico sobre o ensino de produção de textos escritos 35

2.4 Gêneros textuais: caracterização e ensino 40

2.5 O ensino da produção de textos escritos: a escrita como trabalho..... 47

2.6 As operações de revisão e de reescrita 53

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 76

3.1 Abordagem de pesquisada adotada 76

3.2 Sujeitos e campo de pesquisa 77

3.3 Construção do *corpus* da pesquisa 80

3.4 Procedimentos de análise 82

4 RESULTADOS 84

4.1 Professora A 84

4.1.1 Concepções que subjazem à prática da Professora A..... 84

4.1.2 Percurso metodológico da Professora A 87

4.1.2.1 Produção de cartaz 87

4.1.2.2 Produção de parlenda 90

4.1.2.3 Produção de propaganda 93

4.1.2.4 Produção de carta do leitor 96

4.1.3 As práticas de revisão e de reescrita: a mediação da Professora A 99

4.2 Professora B..... 109

4.2.1 Concepções que subjazem à prática da Professora B 109

4.2.2 Percurso metodológico da Professora B 112

4.2.2.1 Produção de narrativa (história) e diário 113

4.2.2.2 Produção de anedota 120

4.2.2.3 Produção de “reescrita” de um texto reflexivo 122

4.2.2.4 Produção de literatura de cordel 125

4.2.3 As práticas de revisão e de reescrita: a mediação da Professora B..... 130

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 144

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 155

REFERÊNCIAS 159

ANEXOS 164

1 INTRODUÇÃO

Como professores de Língua Portuguesa, temos a complexa tarefa de mediar o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva dos estudantes, para que eles possam agir socialmente por meio de textos, sobretudo, em sua modalidade escrita. Embora exista um número expressivo de pesquisas sobre a mediação docente no que concerne às práticas de produção de textos escritos, o desempenho elementar dos discentes em avaliações de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, evidencia o quanto ainda se faz necessário que novas pesquisas sobre o trabalho com a escrita, especialmente na Educação Básica, sejam desenvolvidas.

Geraldi (2011, 2013), assim como outros pesquisadores que investigam o ensino de língua materna, a exemplo de Antunes (2003, 2009), Jesus (2011), Mayrink-Sabinson e Fiad (2004), Koch e Elias (2011), defende a pertinência de se conceber a prática de produção de textos escritos como processo. Nesse sentido, o texto é resultado de um trabalho permanente de elaboração e reelaboração, para que atenda satisfatoriamente os propósitos comunicativos almejados.

No entanto, Passareli (2012), bem como Antunes (2005), salientam que ainda é forte a compreensão de que, para escrever textos adequados e relevantes à situação discursiva, é preciso ter o dom da escrita. Em consequência desse mito, muitos estudantes acabam acreditando que poucos seriam agraciados com esse talento, e que o escritor experiente é aquele que produz um texto "de um só fôlego", sem planejamento, sem revisão e sem reescrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 48), uma das características de um escritor competente é ser "capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto". Esse documento salienta também que essa prática de revisão precisa ser trabalhada para que os educandos possam progressivamente assumir de forma autônoma o processo de produção.

Revisar um texto é "torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios de melhor dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito" (BRANDÃO, 2007, p. 120). Consiste em uma atividade complexa, pois exige de quem escreve uma tomada de consciência das decisões realizadas no processo da escrita.

Concordamos com Antunes (2003, p. 59) quanto ao fato de que, possivelmente, a baixa qualidade dos textos dos estudantes deve-se à falta de oportunidade para que planejem e revisem seus textos "em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar".

O professor tem um papel fundamental na condução das práticas de produção escrita, especialmente nos momentos de revisão e de reescritura, uma vez que, "mais do que identificador de problemas textuais, é um propiciador e facilitador da reflexão, na medida em que permite que o redator (aluno) seja exposto à interpretação do outro, passando a entender como seu discurso está sendo lido" (SUASSUNA, 2014, p. 119).

De acordo com Suassuna (2014), pesquisas sobre correção/avaliação de textos escritos indicam que há uma relação entre a mediação do professor e a qualidade da escrita do aluno. Essas pesquisas evidenciam que os resultados são melhores quando, nos momentos de refacção, professor e aluno, em um movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o produto, o texto, mas também todo o processo que propiciou a produção. E as leituras que tomam o texto do aluno como unidade de sentido têm se revelado mais produtivas no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita do que aquelas que focalizam partes do texto ou aspectos gramaticais.

Souza (2010) empreendeu uma investigação sobre as práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora tinha como finalidade identificar as concepções de língua, de escrita e de avaliação subjacentes ao trabalho das docentes, por meio da análise dos aspectos priorizados na correção dos textos produzidos pelos alunos. Participaram dessa pesquisa como informantes cinco professoras de escolas da rede pública estadual de ensino, todas localizadas na cidade de Olinda.

Em sua análise, Souza (2010) percebeu que as professoras evitavam, no momento de entrevista, utilizar a palavra "ensino" para se referirem ao trabalho de produção textual desenvolvido por elas, com os estudantes. Essa resistência, segundo a pesquisadora, pode estar relacionada à concepção de escrita como dom, como algo que não pode ser efetivamente ensinado. Daí a preferência das docentes pela terminologia "orientar". Desse modo, os professores teriam o papel de apenas ajudar a aprimorar um conhecimento inato dos estudantes.

Outro dado pertinente da referida investigação é o pouco tempo concedido às práticas de revisão e de reescrita pelas professoras informantes. Segundo a autora, na escola, ainda é negada a oportunidade de os estudantes avaliarem e reformularem seus textos, antes de colocá-los em circulação. Das cinco docentes, duas afirmaram não costumarem propor aos aprendizes a refacção textual, mesmo tendo consciência de que é uma etapa importante para o aperfeiçoamento da escrita. Além disso, a análise das marcas interventivas realizadas pelas professoras nos textos dos alunos evidenciou uma atenção maior para os aspectos superficiais

do texto, como a pontuação, paragrafação, acentuação, e especialmente a ortografia. Apenas duas professoras destacaram problemas referentes ao conteúdo, nas correções.

Com esses dados, Souza (2010) chegou à conclusão de que as professoras que avançaram na compreensão de que as atividades de produção escrita precisam ter uma finalidade comunicativa, função social, ambiente de circulação e que realizavam a avaliação textual de uma forma mais dialógica, levando em consideração aspectos da textualidade, demonstraram ter concepções diferenciadas de escrita, de língua e de avaliação, em relação às demais educadoras. Desse modo, segundo a autora, as concepções subjacentes ao trabalho dessas professoras pareciam fazer toda diferença no desenvolvimento da prática docente.

Silva (2012), em sua dissertação de Mestrado, com o título "O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com a revisão e a reescrita", analisou a mediação docente em situações de produção, revisão e reescrita de textos. Participaram da pesquisa uma professora da Rede Estadual de Pernambuco, que lecionava em uma turma do 6º ano, e uma professora da Rede Municipal do Recife, que lecionava em uma turma do 8º ano. Cada professora desenvolveu duas sequências semelhantes, em termos de organização da exploração de gêneros textuais, poema/notícia e notícia/currículo, respectivamente.

Em sua análise, Silva (2012) percebeu que a primeira decente desenvolveu um trabalho de produção textual pautado nos moldes da gramática normativa, visto que, na abordagem didática dos gêneros, ela destacou apenas os aspectos estruturais, os elementos formais/linguísticos que compunham os textos estudados. Na atividade de escrita, a professora cobrou dos alunos que seus textos atendessem às características dos gêneros ensinados, ou seja, os educandos foram orientados a realizarem um trabalho de reprodução, no qual a relativa estabilidade dos gêneros textuais foi ignorada.

A postura não foi muito diferente, nos momentos de avaliação e de encaminhamento para a revisão e a reescrita dos textos. Apesar de a docente ter empregado diferentes estratégias para que os estudantes pudessem refletir sobre seus textos, com vistas à reescritura textual, os dados sugerem, de acordo com a pesquisadora, que a diversificação foi comprometida pela falta de mediação ou de intervenções mais consistentes. Além disso, Silva (2012) verificou que, mesmo a docente tendo observado, na sua avaliação, aspectos relacionados aos princípios da textualidade, esses foram abordados de forma assistemática, na maioria das vezes, apenas apontados, porém não discutidos com os estudantes. A ênfase era conferida, de fato, aos aspectos da convenção gramatical.

No que tange à mediação da segunda professora, foi possível notar que não contemplou apenas os aspectos formais dos gêneros, mas também os sociodiscursivos.

Entretanto, nos momentos de avaliação, de revisão e de reformulação textual, a professora interveio demasiadamente nos textos dos alunos, a ponto de oferecer-lhes respostas prontas ou indicações de problemas com alternativas de possível solução, sem discutir com os alunos o porquê de realizar tais modificações.

Silva (2012) chegou à conclusão de que ambas as professoras, na maioria das atividades de exploração dos gêneros textuais, centravam suas intervenções no gênero em si, nos elementos mais formais, seguindo o mesmo tratamento conferido tradicionalmente à gramática normativa. Nos momentos de produção, avaliação, revisão e reescrita, foi observado uma postura semelhante: as docentes avaliavam o que era mais superficial na língua e, por conseguinte, nos gêneros textuais.

As pesquisas de Souza (2010) e Silva (2012) nos mostram o quanto a questão das práticas de revisão e de reescrita ainda está na ordem do dia. Partindo das reflexões aqui realizadas, e da perspectiva que concebe a escrita enquanto atividade "sociodiscursivamente situada" e do texto como proposta de sentidos (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2011; KOCH, 2015), empreendemos uma investigação sobre a mediação docente nas etapas de revisão e de reescrita, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As questões de pesquisa que nortearam este estudo foram:

(1) Como se constituem as práticas de revisão e de reescrita nos processos de avaliação e ensino-aprendizagem de produção de textos escritos?
(2) Que aspectos os professores privilegiam na avaliação das produções escritas dos estudantes?

Nosso objetivo geral, ao realizar esta pesquisa, foi investigar como se constituem as práticas de revisão e de reescrita no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos escritos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que as práticas de revisão e de reescrita não são trabalhadas de forma sistemática, na escola, como objetos de ensino-aprendizagem. Para alcançar o nosso objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- analisar que concepções de língua, texto e escrita permeiam a prática e o discurso dos professores;
- analisar o percurso metodológico adotado pelos docentes nas atividades de produção escrita;

- verificar que tipos de marcas interventivas esses professores realizam nos textos dos alunos e quais aspectos privilegiam na avaliação dessas produções.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro consiste nesta introdução. O segundo, intitulado "Língua, texto e ensino da escrita", compreende uma revisão teórica sobre os conceitos e concepções que fundamentam esta pesquisa, a saber, a *concepção de língua*, à luz, sobretudo, de Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2014), Marcuschi (2008) e Geraldi (2013); a *concepção de texto*, na Linguística Textual, a partir de Koch e Elias (2011), Koch (2015), Antunes (2010), entre outros; os *gêneros textuais: caracterização e ensino*, com base, especialmente, em Bakhtin (2011), Rodrigues (2005), Vieira (2017), Marcuschi (2008, 2010), Marcuschi, B. e Cavalcante (2005); a *concepção de escrita como trabalho*, segundo Jesus (2011), Mayrink-Sabinson e Fiad (2004), Sercundes (2011), Esper (2011); os conceitos de *revisão e de reescrita*, bem como práticas teórico-metodológicas de abordagem dessas operações em contexto escolar, com vistas à autorregulação do trabalho de produção de textos escritos pelos estudantes, à luz de Brandão (2007), Menegassi (2000, 2001), Menegassi e Gasparotto (2016), Ruiz (2001), Costa Val *et al.* (2009), entre outros.

O terceiro capítulo, intitulado "Procedimentos metodológicos", é a seção do trabalho na qual descrevemos o nosso percurso metodológico para a realização deste estudo, o tipo de abordagem de pesquisa adotada bem como apresentamos e justificamos a escolha da unidade de ensino campo de estudo, os sujeitos da pesquisa, os nossos instrumentos de coleta, a organização do *corpus* analisado e a seleção das categorias analíticas.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da análise do trabalho desenvolvido por cada professora separadamente. No primeiro momento, analisamos quais concepções de língua, texto e escrita permeiam a prática docente, no que diz respeito ao desenvolvimento e à ampliação da capacidade textual-discursiva dos estudantes. Em seguida, descrevemos e analisamos o percurso metodológico adotado por cada professora informante, de que maneira os gêneros foram, didaticamente, abordados, nas atividades de escrita, e a explicitação das condições de elaboração textual (objetivo, destinatário, meio de circulação). Depois, analisamos as estratégias orais e escritas utilizadas pelas docentes para intervir no texto dos alunos, e o trabalho desenvolvido com as operações de revisão e de reescrita.

No quinto capítulo, apresentamos a nossa proposta de intervenção, desenvolvida a partir dos resultados alcançados com a pesquisa, cuja finalidade principal foi a de promover a reflexão, por parte das professoras, sobre as possíveis contribuições de uma prática

pedagógica que concebe a escrita enquanto trabalho, no qual há um exercício efetivo de revisão e de reescrita, reconhecendo o texto do aluno como uma proposta de sentidos. Avaliamos a pertinência desse trabalho interventivo, por meio da análise de um questionário respondido pelas docentes informantes. Por fim, expomos nossas considerações finais acerca da realização desta pesquisa.

Nossa expectativa é de que este estudo contribua para as discussões sobre as práticas de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, especialmente, no que respeita às etapas de revisão e de reescrita textual.

2 LÍNGUA, TEXTO E ENSINO DA ESCRITA

2.1 Concepções de língua

> "Na realidade, toda palavra comporta *duas faces.* Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV)

O objetivo desta seção é apresentar e discutir algumas possibilidades de conceber a língua, que foram construídas desde o século XIX até a contemporaneidade. Não temos a pretensão de realizar um longo relato, mas sim de pontuar as principais características de cada tendência e destacar a influência dessas concepções para o ensino de língua materna. Nesta seção, também justificamos a nossa adesão à perspectiva sociointeracionista de linguagem.

Diversos estudiosos (com destaque para ANTUNES, 2003, 2009; e GERALDI, 2011) ressaltam que as decisões pedagógicas tomadas pelo professor de português, desde a seleção dos conteúdos aos procedimentos metodológicos e de avaliação, refletem um conjunto de princípios teóricos a respeito da língua, mesmo que o docente não consiga explicitar esse conhecimento. Segundo Marcuschi (2008, p. 50), a atividade de ensinar alguma coisa, independentemente do que seja, "é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele". Se levarmos em consideração a afirmação clássica de Saussure (2012, p. 39) em seu "Curso de Linguística Geral" – a de que "o ponto de vista cria o objeto" –, o que entendemos por "língua" consiste numa representação que construímos a partir de um "posto de observação" (GERALDI, 2013).

Geraldi (2013) adverte que a construção de um objeto de investigação não se dá de forma inocente nem sem consequências, uma vez que, mesmo quando se adotam pontos de vista mais amplos, sempre se produzem resíduos que podem ser recuperáveis por outros postos de observação. No entanto, como salienta o autor, normalmente, há uma tentativa de silenciamento dessas origens. Em outras palavras, não existem teorias que abarcam todas as especificidades da língua. A ciência não pretende descrever e explicar toda a complexidade da linguagem, pois ela quer ser "mapa útil: que mostre direções. Mapas são perfeitos enquanto servem aos propósitos para os quais foram construídos" (GERALDI, 2013, p. 75-76).

Marcuschi (2008) afirma que, quando ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo que propiciará a produção do objeto de ensino, assim como da

perspectiva a ser adotada. Por isso contamos com uma pluralidade de teorias e com a impossibilidade de dizer quais são verdadeiras. Segundo o autor, não há teorias falsas ou verdadeiras, pois todas têm suas motivações. No entanto, há aquelas que podem estar mais bem fundamentadas, mas "nenhuma vai ser a única capaz de conter toda a verdade" (MARCUSCHI, 2008, p. 51). "Em ciência, só há verdade no interior de uma teoria" (GERALDI, 2015, p. 88).

Bakhtin/Volochínov[1] (2014, p. 72) defende que "toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica". O autor argumenta que as duas grandes orientações do pensamento filosófico sobre a linguagem, a saber, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*, não foram bem-sucedidas na construção do objeto de estudo, porque, em linhas gerais, focalizaram aspectos imanentes à língua e desconsideraram o fenômeno da linguagem em seu funcionamento, em contextos situados. Segundo o filósofo,

> Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-sucedido. (BAKHITIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 72)

Para Bakhtin/Volochínov (2014), somente no meio social a troca linguística é possível. E nessa forma de conceber o estudo da linguagem são levados em consideração elementos que não são necessariamente linguísticos. Para a primeira tendência teórica apresentada pelo autor, na tentativa de delimitar a linguagem e construir um objeto de estudo científico, o subjetivismo idealista compreende que o psiquismo individual é a fonte da língua.

Os estudiosos que se enquadram nessa perspectiva se interessam pelo ato de fala como criação individual, como expressão do pensamento. Desse modo, as leis linguísticas correspondem às leis da psicologia individual. A língua, nessa orientação, é vista como processo criativo, no sentido de que se constrói no interior da mente e se materializa em atos

[1] Devido à dúvida que existe no meio acadêmico quanto à verdadeira autoria do livro "Marxismo e filosofia da linguagem", optamos por referenciá-lo com dupla autoria: Bakhtin/Volochínov.

individuais de fala. Wilhelm Humboldt, de acordo com Bakhtin/Volochínov, foi o mais notório representante dessa primeira tendência.

Enquanto para a primeira orientação o foco está na língua como atividade, "energia" utilizando um termo humboldtiano, a segunda tendência, o objetivismo abstrato, tem como centro organizador de todos os fatos da língua o sistema linguístico ("ergon"), isto é, o sistema de formas fonéticas, morfossintáticas e lexicais da língua. Segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p. 79), enquanto, "para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina o fluxo". Para os adeptos do objetivismo abstrato, cada ato de fala é uma criação individual, não reiterável, porém cada enunciação apresenta em sua constituição elementos idênticos aos de outras enunciações, e são justamente esses traços reiteráveis, normativos, que garantem a unicidade da língua e permitem a compreensão entre falantes de uma mesma comunidade. São esses elementos normativos que constituem o objeto de estudo da segunda orientação.

A língua na perspectiva do objetivismo abstrato é um produto acabado, um sistema estável. Ao indivíduo cabe o domínio desse sistema já constituído. Ele "tem que tomá-lo tal como é. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo [...]. Na verdade só existe um critério linguístico: está certo ou errado" (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, op. cit., p. 81). E esse critério linguístico deve apresentar-se em conformidade com o sistema normativo da língua. A língua, aqui, independe de impulso criativo individual, ela é resultado de uma criação coletiva, um "fato social" (SAUSSURE, 2012, p. 44).

Para o filósofo russo, Ferdinand de Saussure e seus seguidores podem ser considerados os representantes mais significativos do objetivismo abstrato no século XX. Saussure não deixou registros escritos de seus estudos. No entanto, dois de seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, a partir de notas feitas por estudantes ao longo de três cursos de Linguística Geral ministrados pelo estudioso na Universidade de Genebra (1906-1907, 1908-1909 e 1910-1911), organizaram um livro, o *Curso de Linguística Geral*, com as principais ideias do mestre genebrino.

Saussure, ao definir o que é língua, adverte que ela não se confunde com a linguagem. Para o linguista, a língua é somente uma parte determinada, essencial da linguagem. "É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos" (SAUSSURE, 2012, p. 41).

A linguagem, por ser heterogênea, multiforme, e pertencer tanto ao domínio do individual quanto do social, não se presta a classificações. Haveria, desse modo, a necessidade de criação de uma ciência, a *Semiologia*, que englobasse todas as manifestações da linguagem. A língua, pelo contrário, por ser uma convenção, na ótica de Saussure, é passível de descrições e classificações.

Saussure, na tentativa de delimitar o objeto de estudo da Linguística, propõe que examinemos um ato individual de fala para que possamos reconstituir o circuito da fala. Em um circuito completo, com no mínimo duas pessoas, o ponto de partida se situa no cérebro de um desses indivíduos, no qual conceitos se associam a imagens acústicas para serem verbalizados. Esse fenômeno de associação de um conceito (significado) com uma imagem verbal correspondente (significante), para o linguista, é inteiramente psíquico. Depois ocorre um ato fisiológico que é a verbalização; o cérebro transmite para os órgãos da fonação os impulsos correspondentes à imagem acústica.

Quando as ondas sonoras chegam ao segundo indivíduo, o processo se inverte, pois passa inicialmente de um ato fisiológico – do ouvido ao cérebro – para um ato psíquico, isto é, a associação da imagem acústica a um conceito correspondente. Para Saussure, não constitui interesse investigativo da Linguística o ato físico, pois a percepção do som não garante a sua compreensão. A execução do ato psíquico também não interessa aos estudos linguísticos, visto que "sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor" (SAUSSURE, 2012, p. 45).

O estudioso chama a atenção para o fato de que, entre todos os indivíduos unidos pela linguagem, existe uma espécie de meio-termo. Todos os indivíduos reproduzem em seus atos de fala, aproximadamente, os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos. Saussure conclui que é justamente essa regularidade que precisa ser estudada pelos linguistas. Para ele a língua consiste em "um tesouro depositado pela prática de fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos" (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Saussure, por conseguinte, propõe a separação entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), entre o que é social e o que é idiossincrático. A língua é concebida como fenômeno social, no sentido de que é exterior ao indivíduo e, por isso, o falante não pode criá-la nem modificá-la. A sua existência está condicionada a uma espécie de contrato estabelecido por membros de uma mesma comunidade.

Enquanto para Saussure a linguagem é heterogênea, a língua, delimitada dessa forma, é homogênea, de natureza concreta, o que a torna possível de ser estudada. Segundo o linguista:

> A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sede no cérebro. (SAUSSURE, 2012, p. 46)

Saussure vai mais além nessa busca de um objeto de estudo próprio da Linguística e defende a existência de duas ciências, a saber, a Linguística da Língua e a Linguística da Fala, esta última compreendida como subordinada à primeira. A ciência da língua é essencial, porque tem como objeto de estudo o que é social e independente do indivíduo, de natureza unicamente psíquica. A ciência da fala é vista como acessória, pois abarcaria a parte individual da linguagem, o ato psicofísico. Saussure destaca a importância dessa bifurcação e adverte sobre a impossibilidade de trilhar ao mesmo tempo esses dois caminhos. Para ele a Linguística propriamente dita é a que apresenta como objeto de investigação a língua, enquanto sistema de signos linguísticos.

Outra dicotomia defendida por Saussure consiste na *sincronia* x *diacronia*. Para o linguista, os estudos sincrônicos (Linguística sincrônica) estão voltados para a língua em um momento estático, enquanto que os estudos diacrônicos (Linguística diacrônica) concentram-se nas transformações pelas quais a língua tem passado historicamente. O autor destaca que as alterações sofridas pela língua não incidem no bloco de seu sistema, mas sim em alguns elementos, os quais só podem ser estudados fora desse bloco. Saussure reconhece que uma alteração pode repercutir no sistema, porém de forma pontual, isolada.

Bakhtin/Volochínov (2014) critica essa perspectiva sincrônica do objetivismo abstrato. De acordo com o filósofo, a língua é um sistema de signos imutáveis, exterior ao indivíduo apenas sob o ponto de vista da consciência individual. Se olhássemos para a língua de maneira objetiva, não encontraríamos nenhum indício de que ela é um sistema rígido, imutável. Segundo o autor,

> Para um observador que enfoca a língua de cima, o lapso de tempo em cujos limites é possível construir um sistema sincrônico não passa de uma ficção. Assim, *de um ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 94, destaque do autor)

O autor continua a crítica advertindo que a consciência subjetiva não se utiliza da língua como um sistema normativo. Quando alguém, um locutor se serve da língua, não são palavras que pronuncia, são advertências, mentiras etc. As palavras são, portanto, carregadas de conteúdo ideológico que é compreendido em contextos de enunciação precisos. Desse modo, o que importa para o locutor

> [...] não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2014, p. 96)

Com relação ao ponto de vista do receptor, a tarefa dele não consiste em reconhecer as formas utilizadas pelo locutor, mas em compreender a significação na enunciação em uma determinada situação particular. O receptor, assim como o locutor, reconhece a forma linguística não como signo imutável, mas como signo variável e flexível. Nessa perspectiva defendida pelo filósofo, o critério de correção de uma enunciação é de caráter ideológico. Importa muito mais o valor de verdade da enunciação do que a correção das formas linguísticas.

Outra questão discutida por Bakhtin sobre o objetivismo abstrato é a tentativa dessa tendência de separar a língua de seu fluxo contínuo. Como produto acabado, a língua passaria de geração a geração para os indivíduos. Todavia, os indivíduos "não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 111).

Tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo idealista tomam como ponto de partida para a reflexão sobre a língua a enunciação monológica. O subjetivismo idealista supõe certa dualidade entre o que é interior e o que é exterior, com ênfase no que é interno. Tratam do exterior no plano da expressão. Para essa orientação, quando o conteúdo do psiquismo individual é verbalizado, há uma mudança na natureza desse conteúdo que, para muitas teorias que se alinham ao subjetivismo abstrato, caracteriza-se como uma deformação do pensamento interior. Esse dualismo é veementemente criticado por Bakhtin/Volochínov (2014, p. 116), porque o "conteúdo a exprimir e sua objetivação são criados [...] a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica". E ainda

acrescenta: "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas o contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação" (destaque do autor). Nesse sentido, a expressão-enunciação será determinada pelas condições reais de enunciação, isto é, pelo contexto imediato em que locutor e interlocutor estão em interação. Em que consiste, pois, a enunciação?

> [...] a enunciação é o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116, destaque do autor)

É a situação social que dá forma a enunciação, isto é, são os contextos de interação em que o locutor está inserido que vão dar as coordenadas para a estruturação da enunciação. O subjetivismo idealista, portanto, segundo o autor, erra ao ignorar que a estrutura da enunciação e da atividade mental é de natureza social. Também erra quando considera que o conteúdo ideológico do signo linguístico é fruto apenas do psiquismo individual.

Para Bakhtin/Volochínov (2014), a língua é constitutivamente dialógica. Mas o diálogo não pode ser entendido aqui como conversação face a face. O termo é utilizado por ele em sentido mais amplo, compreende toda a comunicação verbal. Fiorin (2016) salienta, a respeito da obra do Círculo de Bakhtin[2], que o conceito de dialogismo é o princípio unificador de toda a obra desse filósofo.

Segundo Fiorin, quando Bakhtin defende a dialogização interna da palavra, ele quer dizer que sempre a palavra do enunciador/locutor é perpassada pela palavra do outro. Em outras palavras, o enunciador, "para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio" (FIORIN, 2016, p. 22). Um enunciado[3] é considerado "acabado" quando este possibilita a resposta do outro (interlocutor). O enunciado, portanto,

[2] *Círculo de Bakhtin* é a denominação atribuída ao grupo de intelectuais russos que se reuniam regularmente de 1919 a 1929, inicialmente em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo. Dentre seus integrantes, podemos destacar Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochínov e Pavel N. Medvedev (cf. FARACO, 2009).

[3] O termo *enunciado* nos textos de Bakhtin tem uma conotação diferente do uso corrente na linguística (sentença, oração). Refere-se à unidade de comunicação discursiva. Na seção "Gêneros: caracterização e ensino" desta dissertação, apresentamos as principais características dessa categoria.

não existe fora das relações dialógicas. Vale ressaltar que essas relações podem ser tanto contratuais quanto polêmicas e conflitantes. Quando o enunciador adere ao discurso de determinado grupo social cria certa tensão aos discursos divergentes. Desse modo, o enunciado caracteriza-se como espaço de luta entre vozes sociais.

Em outro texto, Bakhtin (2011, p. 299-300) afirma que o objeto de discurso de um falante "não se torna pela primeira vez objeto de discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele". No enunciado, os diferentes pontos de vista sobre o objeto em questão se "cruzam, convergem e divergem". O falante, continua o autor, "não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez". O enunciado é, pois, "um elo na cadeia de comunicação discursiva e não pode ser separado de elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas".

Cada enunciado deve ser visto, portanto, como resposta (em sentido amplo) a enunciados anteriores de uma determinada esfera discursiva: "ela [a resposta] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta" (BAKHTIN, 2011, p. 297). O autor apresenta diferentes formas de introduzir o discurso de outrem em nossos enunciados, como a inserção de fragmentos *ipsis litteris* e a recontagem (a paráfrase) com variados graus de reassimilação.

Fiorin (2016) afirma que Bakhtin, contrariando muitas leituras guiadas pelo marxismo vulgar, não nega a importância do estudo da língua enquanto sistema. O filósofo russo reconhece os sons, as palavras e as orações como unidades da língua. Todavia, o enunciado constitui a real unidade de comunicação. O que Bakhtin questiona é que essas unidades linguísticas não conseguem explicar o funcionamento real da linguagem, isto é, a Linguística nos moldes do objetivismo abstrato deixou de abarcar a dimensão dialógica da língua. Por isso, ele propôs a criação de uma nova ciência, a Translinguística, para tratar do exame das relações dialógicas dos enunciados.

Brait (2005, p. 95-6) apresenta opinião semelhante à de Fiorin (2016) a respeito da finalidade da crítica desenvolvida por Bakhtin sobre as duas grandes tendências de estudos da linguagem. Para a autora, ao empreender a crítica, o pensador russo não tinha como finalidade "demolir a perspectiva dos estudos linguísticos e estilísticos longa e criteriosamente desenvolvidos por essas duas grandes tendências teóricas", mas sugerir "uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem".

Acreditamos ser pertinente abordar nesta seção também a concepção de língua como instrumento de comunicação, desenvolvida pela teoria da informação/comunicação, a qual

exerceu grande influência na linguística nos anos de 1950, segundo relato de Barros (2005). Tal foi a influência que começou a repercutir nos modelos de ensino de língua materna aqui no Brasil, especialmente, nos anos de 1970 (cf. Soares, 2002). Dentre os linguistas que se destacaram no empreendimento de aproximar os estudos linguísticos da teoria da comunicação, podemos citar Roman Jakobson (1896-1982), do Círculo Linguístico de Praga.

Jakobson (2010), em seu ensaio intitulado "Linguística e poética", com a finalidade de integrar o estudo da poética no seio da Linguística, apresenta as funções da linguagem, retomando o modelo tradicional de Bühler (funções emotiva, conativa e referencial), e o amplia, englobando mais três funções: fática, metalinguística e poética. Segundo o Jakobson, para compreendermos cada função atribuída à linguagem, é importante conhecer os elementos constituintes de todo processo linguístico, isto é, de todo ato de comunicação.

No circuito de comunicação proposto por Jakobson, o *remetente* envia a mensagem ao *destinatário*. Para que a mensagem seja eficaz, faz-se necessário um *contexto* de referência para que ela seja compreendida, e que ela seja verbal ou passível de verbalização. O *código* precisa ser comum ao remetente e ao destinatário, ou, pelo menos, parcialmente. E, por fim, é necessário um *contato*, que pode ser um canal físico ou uma conexão psicológica que permita ao codificador e decodificador entrarem e permanecerem em uma comunicação. Cada elemento desse circuito, de acordo com Jakobson, corresponde a uma função da linguagem. No entanto, em uma mensagem pode manifestar-se mais de uma função, porém sempre haverá uma predominante.

Não iremos tratar das características dessas funções, para não nos distanciarmos do nosso propósito, que consiste na discussão a respeito das concepções de língua. O que consideramos importante destacar para questionamento é a ideia difundida por essa teoria de que a comunicação resulta de um mero processo de codificação e decodificação.

Jakobson (2010, p. 27), em outro ensaio, "A linguagem comum dos linguistas e dos antropólogos", elucida esse processo: "O decodificador recebe uma mensagem. Ele conhece o código. A mensagem é nova para ele, e, por via do código, ele a interpreta. [...] É a partir do código que o receptor compreende a mensagem". A explicação do autor sugere que o simples reconhecimento do código é suficiente para que haja compreensão.

Marcuschi (2008, p. 60), ao tratar dessa concepção de língua como instrumento de comunicação, critica, entre os pontos analisados por ele, a desvinculação da língua de suas características mais importantes, os aspectos cognitivos e sociais. A consequência dessa postura com relação à língua é de vê-la como "instrumento transparente e de manuseio não problemático". A compreensão, nessa perspectiva, torna-se "algo objetivo e a transmissão de

informação seria natural". A função mais importante da língua, de acordo com o autor, não é informar, e sim possibilitar a inserção dos indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam.

Bakhtin/Volochínov (2014) diverge dessa concepção de língua ao defender que o sentido da palavra é construído no momento da interação, conjuntamente, entre locutor e interlocutor, uma vez que pode assumir diferentes sentidos nos mais variados contextos de comunicação. O pensador russo postula a existência de certo *horizonte social*, o qual define e estabelece a produção de discursos de cada grupo social, levando em consideração o contexto histórico no qual esses grupos se inserem.

Marcuschi (2008) afirma que a compreensão da língua como código linguístico, imanente, foi a tendência mais comum nos estudos da Linguística até o século XX. As análises linguísticas se concentravam nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. No entanto, esse cenário começou a mudar nas últimas décadas, pois, com os estudos desenvolvidos pelos teóricos do texto, do discurso e da conversação, a língua passou a ser analisada em seu funcionamento, a partir de suas condições de produção e recepção. As teorias que focalizavam o significante como objeto de análise não conseguiram responder satisfatoriamente às indagações sobre vários aspectos da língua, tanto em sua modalidade oral quanto escrita. As reflexões de Bakhtin e seu Círculo a respeito da linguagem contribuíram significativamente para a guinada dos estudos linguísticos, como atesta Barros (2005).

No campo educacional, percebemos que esses estudos que tomam a língua como espaço de interação, de dialogia, começaram a influenciar as pesquisas sobre o ensino de língua materna. A coletânea "O texto na sala de aula", organizada por Geraldi, publicada pela primeira vez em 1984, é considerada, por muitos estudiosos, como Marcuschi, B. (2010), uma obra de enorme importância para a reflexão sobre a necessidade de um redirecionamento do ensino de língua, pautada na concepção sociointeracionista da linguagem. Uma das questões defendidas pelo autor é a urgência de uma transformação do trabalho de escrita desenvolvido na escola. No lugar de escrita de redações, textos artificiais que são elaborados **na** e **para** a escola, com fins estritamente pedagógicos, os estudantes passariam a escrever textos que apresentam funcionalidade comunicativa.

A língua vista na perspectiva de sua funcionalidade se realiza por meio da textualidade, isto é, por meio de enunciados/textos, orais ou escritos. Segundo Marcuschi (2008, p. 51), hoje é consensual que o ensino de língua ocorra por meio de textos; essa é a orientação central dos PCN e se configura como prática comum nas escolas. A questão, para o autor, "não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é

posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar o texto". Como salienta Antunes (2009, p. 20), a escola ainda se ressente das heranças da perspectiva de estudo da língua que a restringia a um código e que a desvinculava de suas condições de produção. A atividade de escrita resultante dessa concepção se constitui como um mero treino de aplicação das regras gramaticais estudadas, geralmente em sentenças produzidas para esse fim.

Concluímos esta seção afirmando que, assim como Antunes (2003, 2009) e Marcuschi (2008), acreditamos que a concepção interacionista da linguagem pode respaldar um ensino de língua relevante, uma vez que essa tendência teórica considera a língua como atuação social, como atividade dialógica contextualizada. A língua é concebida aqui como trabalho social, histórico e cognitivo, visto que "varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto" (MARCUSCHI, 2008, p. 240). A língua está a serviço das pessoas; com ela podemos construir sentidos, expressar nossos sentimentos, desejos, ideias e crenças. A prática de produção escrita escolar que visa à ampliação da capacidade textual-discursiva dos estudantes, o pleno exercício da cidadania deles, como orienta os PCN, precisa estar alicerçada nessa "língua-em-função" (cf. Antunes, 2009).

2.2 Concepções de texto

Na seção anterior, defendemos que a concepção sociointeracionista de linguagem demonstra ser mais bem fundamentada e relevante para um projeto de ensino da língua que almeja desenvolver e ampliar a capacidade textual-discursiva dos estudantes, a fim de que participem com mais autonomia de diferentes práticas sociais que envolvam a escrita.

Nesta seção vamos discutir como o conceito de texto foi sofrendo mudanças, ao longo da história da Linguística Textual (doravante LT), surgida em meados da década de 1960, e apresentar o que se entende atualmente por "texto" nesse campo de estudos linguísticos.

Koch e Elias (2011, p. 32) afirmam que a forma pela qual concebemos a atividade de escrita está fortemente relacionada com o que entendemos sobre linguagem, texto e sujeito escritor. Essas concepções permeiam o modo como "entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso".

Para Marcuschi (2008), é de conhecimento de todo falante que a comunicação linguística não se dá por meio de unidades isoladas, como fonemas ou palavras soltas, e sim por meio de unidades maiores que denominamos de "texto". Entretanto, o conceito de texto

não se apresentou uniforme durante o desenvolvimento dos estudos da LT.

Segundo Bentes (2011), a história da LT compreende três momentos, com preocupações teóricas bem diversas. Não há consenso entre os autores sobre esses diferentes momentos se sucederam um após o outro. O que se pode afirmar é que resultam de uma ampliação gradual do objeto de estudo da LT, e de um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussuriana.

O interesse inicial foi pela *análise transfrástica*, uma análise que partia da frase para o texto. Ela surgiu como uma tentativa de analisar fenômenos que não podiam ser bem explicados pelas tradicionais teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que se limitam ao nível da frase como, por exemplo, o fenômeno da correferenciação, que ultrapassa o limite da frase e só pode ser mais bem compreendido no interior do texto. No entanto, percebeu-se que nem todos os textos apresentavam encadeamento a partir de conectivos, cabendo ao ouvinte/leitor construir o sentido global das sentenças e estabelecer as relações lógicas mentalmente. Também nem todos apresentavam o fenômeno da correferenciação. Essas constatações foram importantes para um redirecionamento dos estudos da LT. Sob influência da gramática gerativa, postulada por Noam Chomsky, a LT passou a desenvolver *gramáticas textuais*.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 78), a ideia de produção de gramáticas de texto "supunha que seria possível identificar um conjunto de regras de 'boa formação textual', o que se sabe ser impossível, pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas". O autor também acrescenta que não é possível que um conjunto de regras formais resulte em textos adequados. Percebemos que, nesses dois momentos brevemente descritos, o conceito que subjaz a esses estudos é o de texto como uma entidade formal, um produto acabado.

Em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado não mais como um mero artefato linguístico, "mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas" (BENTES, 2011, p. 247). Foi desenvolvida, nesse período, uma *teoria do texto* que se propôs a investigar "a constituição o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso" (idem, p. 251).

Marcuschi (2008, p. 74) salienta que a teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas que definem a qualidade de uma produção textual, uma vez que seus critérios definidores das propriedades de um texto são mais indicativos, propositivos, isto é, não "são regras rígidas e formais como condições necessárias e suficientes para a boa formação textual".

Hoje a compreensão que se tem de "texto" na LT é a de "um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (BEUGRANDE, 1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72). Desse modo, tanto o nível do sistema quanto o nível do uso têm papéis importantes na produção textual. Os aspectos formais são relevantes para a constituição de um texto, mas não suficientes, pois não existem regras fixas que determinam os tipos de conteúdos que devem ser apresentados nos textos, muito menos em qual sequência textual.

A produção textual é fortemente influenciada pela situação discursiva, pela relação entre falante/escritor e ouvinte/leitor, uma vez que as escolhas no plano do conteúdo no plano morfossintático são realizadas em consonância ao "projeto de dizer" do produtor (cf. KOCH, 2015). A produção textual pode ser compreendida como um jogo coletivo de linguagem, no qual se tem as seguintes peças:

> 1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu "projeto de dizer", recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
> 2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua oferece, de tal sorte que ele estabelece limites às leituras possíveis;
> 3. o leitor/ ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como a mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção de sentido. (KOCH, 2015, p. 21-2).

"Texto" é, pois, uma proposta de sentido (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2011, KOCH, 2015), que permite várias alternativas de compreensão, porém as possibilidades de leitura não são ilimitadas. O sentido é resultante de um trabalho entre produtores e receptores em uma determinada situação discursiva. No ato de elaboração textual, o produtor adota certas estratégias dependendo da intenção, do efeito de sentido pretendido. Assim, o escrevente não pode anunciar de qualquer modo, mesmo que não existam regras fixas, porque isso pode comprometer a compreensão desejada. Os textos são, pois, "desenhados" de acordo com os possíveis interlocutores.

Não há regras fixas que determinam a boa formação textual, mas existem certos critérios de acesso à produção de sentido, definidos como "princípios da textualidade" (coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e

intencionalidade), formulados por Beuagrande e Dressler (1981, *apud* MARCUSCHI, 2008). Marcuschi (op. cit.) deixa bem evidente a sua preferência pelo termo "critério", ao invés de "princípio", como está proposto na versal original. Isso não se deve a um simples gosto por uma terminologia específica. Essa escolha se fundamenta na compreensão de que esses aspectos da textualidade não funcionam como "leis linguísticas", e sim como critérios que, em caso de ausência, não impedem que se tenha um texto, uma vez que o "texto" é uma unidade de sentido, e não uma unidade formal, estritamente linguística.

Retomando a definição de Beaugrande, o texto não se resume aos seus aspectos linguísticos, pois, entendido como um evento comunicativo, há nele a articulação de aspectos sociais, isto é, a situação sócio-histórica em que o texto foi produzido e os aspectos cognitivos, ou seja, os conhecimentos investidos para a sua elaboração, conhecimentos estes compartilhados entre os interlocutores.

De modo geral, segundo Marcuschi (2008, p. 95), os textos articulam-se nesses três níveis, e o autor e o leitor de um texto não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção, pois o texto, visto como uma proposta de sentido, só se completa com a participação do leitor/ouvinte. A articulação desses três aspectos demonstra que o texto é uma unidade funcional. Ele não precisa ter determinada forma, determinada quantidade de palavras para ser considerado um texto; o "que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento" (idem, p. 89). O texto também não porta sentidos independentemente dos possíveis leitores. Os sentidos são atualizados, construídos pela inter-relação entre texto e leitor.

A respeito dos critérios da textualidade, Antunes (2010) propõe um ordenamento desses critérios, considerando que são *propriedades do texto* a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade; e condições de *efetivação do texto* a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade. Como justificativa, a autora alega que essas últimas propriedades não remetem ao texto propriamente dito. São, de fato, condições fundamentais para que o texto se efetive.

A intencionalidade pode ser entendida como a propriedade que consiste no comprometimento do produtor do texto oral ou escrito em dizer somente aquilo que tem sentido, que é coerente. Por aceitabilidade entende-se que o interlocutor (ouvinte/leitor) empreenderá um esforço necessário para processar os sentidos e intenções do autor. Essas duas propriedades se refletem no texto, porém remetem para o movimento de cooperação entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo. A situacionalidade diz respeito à situação em que o texto é produzido. Como o texto faz parte das nossas práticas sociais que envolvem

a linguagem, nenhum texto "ocorre no vazio, em abstração, fora de um contexto sociocultural determinado" (ANTUNES, 2010, p. 34). Todo texto é produzido a partir de uma situação concreta de comunicação.

No tocante aos critérios próprios do texto, a coesão tem a função de "criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados" (ANTUNES, 2005, p. 47). Ela promove a continuidade do texto, por meio da interligação de suas partes, garantindo a unidade e a interpretabilidade. No entanto, como adverte Marcuschi (2008), a coesão não é necessária nem suficiente para que se garanta a textualidade, uma vez que há muitos exemplares de textos em que ela não se faz presente na superfície, mas pode ser inferida por meio de outros critérios, como a coerência. Isso não quer dizer, contudo, que seja irrelevante, pois sua ausência vai exigir um maior grau de investimento de conhecimentos partilhados entre os interlocutores para suprir essa lacuna.

A coerência, segundo Antunes (2010), diz respeito a outro tipo de encadeamento, que seria o de sentido, o qual permite que o texto tenha uma unidade de sentido, que seja interpretável. A coerência não é um critério puramente linguístico, mas inclui outros fatores constitutivos da situação interlocutiva.

Ainda sobre a coerência, Marcuschi (2008, p. 121) salienta que essa propriedade é, em grande medida, uma tarefa do receptor do texto, que vai atuar na proposta do autor. O receptor inicia o processo de construção de sentido seguindo as pistas deixadas pelo produtor a partir das operações de coesão. A coerência, para o autor, "é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. [...] Não é observável como fenômeno empírico, mas por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras".

Em relação à informatividade, Antunes (2010) esclarece que tem a ver com o grau de novidade, previsibilidade que o texto pode assumir em determinados contextos comunicativos. Também diz respeito ao efeito interpretativo que essa novidade produz. A novidade é resultado da quebra da previsibilidade ligada à forma ou ao conteúdo. Todo texto, em alguma medida, comporta algum grau de informatividade, e o que vai determinar esse maior ou menor grau será o contexto de uso.

Discutimos, na seção anterior, que todo enunciado, isto é, todo texto é uma resposta a um já dito. Nossos textos, mesmo que não tenhamos plena consciência disso, dialogam com outros. A linguagem é por natureza dialógica. Contudo, existem maneiras diferentes de inserção, em um texto particular, de outros textos já em circulação. Essa propriedade da textualidade é denominada *intertextualidade*, que pode ser explícita quando fazemos

referência direta aos textos com que estamos dialogando em nossos textos. A inserção do texto de outrem pode ter como finalidade diferentes estratégias argumentativas.

Reiterando o que foi discutido sobre os critérios da textualidade, eles não podem ser vistos como princípios de boa formação textual, mas sim como princípios de acesso ao texto. A ausência de um desses critérios não vai tornar um texto menos adequado. Enfatizamos que o sentido não é imanente ao texto; ele é construído na relação cooperativa entre texto e leitor.

Na próxima seção, realizamos um breve relato de como as práticas de produção de textos escritos foram desenvolvidas, após a constituição da disciplina língua portuguesa, à luz, especialmente, de Marcuschi, B. (2010), Soares (1998, 2002) e Bunzen (2006). Consideramos essa discussão pertinente para a compreensão de que as práticas de escrita escolares atuais estão, de alguma forma, atravessadas pelas diferentes perspectivas que influenciam historicamente a maneira como o professor concebe o texto e a atividade de escrita.

2.3 Breve histórico sobre o ensino de produção de textos escritos

Nosso objetivo com esta seção é discutir, de maneira breve, as principais perspectivas teóricas que influenciaram, historicamente, as práticas de ensino da produção escrita no Brasil, no século XX, à luz de Marcuschi, B. (2010), Soares (1998, 2002) e Bunzen (2006). Consideramos pertinente esse resgate para a nossa investigação, porque essa diversidade de perspectivas ainda se faz presente nos contextos escolares atuais.

O que se observa, atualmente, utilizando uma expressão de Mendonça (2006), no ensino de língua, é uma *mescla de perspectivas*. Segundo a autora, quando "se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem" (MENDONÇA, 2006, p. 200). Esse processo de amálgama esteve sempre presente nas práticas de ensino, visto que a "tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana" (MEDONÇA, 2006, p. 201).

Segundo Marcuschi, B. (2010), do início do século XX até o final dos anos de 1980, as aulas destinadas ao ensino de língua portuguesa se dedicavam a questões relacionadas à escrita correta, isto é, à obediência às regras gramaticais e ortográficas. Havia, para isso, um forte investimento em análises morfossintáticas a partir de textos, inicialmente, provenientes

da literatura clássica; depois, de textos midiáticos; em seguida, de textos da literatura infanto-juvenil e de textos produzidos pelos próprios autores dos livros didáticos.

O texto, nesse período, era concebido como um agrupamento de palavras e frases. Para que os estudantes elaborassem um texto considerado bem escrito, bastava juntar frases gramaticalmente corretas. Embora essa tendência tenha sido marcante ao longo do século XX, esse período não transcorreu de forma linear, homogênea. Houve momentos significativos de oscilações teórico-metodológicas.

De acordo com Soares (1998, 2002), até aproximadamente os anos 1950, o ensino destinava-se aos membros das camadas privilegiadas da população, os quais tinham um conhecimento razoável da norma culta. O ensino, nesse contexto, concentrava-se no reconhecimento das regras da gramática normativa, a partir do contato com textos literários para a leitura e a escrita, fato este que pode ser confirmado pelos manuais didáticos dessa época. Ensinar português era, portanto, ensinar a conhecer e reconhecer o sistema linguístico.

Marcuschi, B. (2010) salienta que, nesse período, o trabalho com a escrita em sala de aula acontecia sob a forma de "composições". Eram solicitadas ao estudante "composições livres", "composição a partir de uma figura", "trechos narrativos", tendo como modelo os textos literários presentes nas antologias adotadas pelo professor. Não havia, de fato, um ensino efetivo da produção escrita. A esse respeito, Bunzen (2006) afirma que escrever, durante um longo período, esteve em terceiro plano, uma vez que havia um destaque maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura, compreendida como prática de decodificação.

Os estudantes contavam com escassas informações sobre o que deveriam escrever, mas havia a exigência de que produzissem textos respeitando as regularidades gramaticais, que usassem a imaginação, e que desenvolvessem as suas composições de modo original, "sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava" (MARCUSCHI, B., 2010, p. 68). Além disso, havia uma preocupação com a formação moral e espiritual dos estudantes, fato evidenciado na seleção dos textos modelares e nas *súmulas* para composições. As súmulas localizavam-se, geralmente, no final do livro, como parte suplementar, e tinham como finalidade apresentar algum tipo de orientação para a realização da tarefa de escrita.

Em sua análise da obra didática "Crestomatia: excertos escolhidos em prosa e verso", de Radagasio Taborda (1931), Marcuschi, B. (2010) constatou que as atividades de composição eram subdivididas em quatro partes: narrações, cartas, descrições e dissertações; e as orientações disponíveis nas súmulas se restringiam a indicação de títulos e observações vagas de cunho organizacional e/ou temático. A escrita, nesse período relatado, não era vista

como processo de interlocução. A atividade era desenvolvida de forma descontextualizada, pois os estudantes não eram informados sobre a finalidade da escrita. Escreviam sem saber para quem estavam escrevendo, sem um interlocutor e espaço de circulação do texto definidos.

Nas décadas de 1960 e 1970, segundo Soares (1998, 2002), com o processo de democratização do ensino já iniciado em 1950, as escolas passam a receber uma nova clientela advinda das camadas populares, os quais dominavam outras variedades linguísticas bem diferentes da variedade considerada de prestígio. Esses novos alunos também não tinham intimidade com textos literários, que eram geralmente utilizados para estudar a língua (cf. MARCUSCHI, B., 2010). Outro fato importante que contribuiu para as mudanças no que diz respeito ao ensino de língua foi a implantação do regime militar autoritário, o qual buscava o desenvolvimento do capitalismo, por meio da expansão industrial. Para atingir esse objetivo, o regime precisava de mão de obra especializada.

Nesse cenário sócio-histórico, a escola tinha o papel de fornecer à indústria trabalhadores que se comunicassem de modo claro, eficiente. Para isso, dentre outras mudanças no currículo, o ensino do português adquiriu um caráter instrumental e recebeu uma nova denominação: "Comunicação e Expressão", nos primeiros anos do 1º grau (hoje Ensino Fundamental); e "Comunicação em Língua Portuguesa", nos quatro últimos anos desse grau. Apenas no 2º grau (hoje Ensino Médio), a denominação da disciplina "Língua Portuguesa" permaneceu.

O ensino nesse período foi fortemente influenciado pela teoria da comunicação, cujos pressupostos discutimos anteriormente. O ensino de escrita tinha como objetivo "desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como *emissor-codificador* e como *recebedor-decodificador* de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais" (SOARES, 1998, p. 57).

Segundo Marcuschi, B. (2010), a escola vivenciava um conflito em torno do ensino da escrita, porque, ao mesmo tempo em que os professores convocavam os estudantes para expressarem suas ideias de modo criativo, por meio de composições como "redações livres", "redação criativa", agora se sentiam pressionados a trabalhar com modelos padronizados que deveriam ser seguidos à risca pelos alunos. A mensagem deveria ser clara e objetiva para evitar possíveis ruídos na comunicação almejada. Geralmente, os textos produzidos destinavam-se a receptores abstratos dos quais os estudantes tinham pouca informação. É nesse período que se consolidam os chamados "gêneros escolares": dissertação, narração e

descrição. O exemplo abaixo, presente no estudo da referida autora, evidencia a influência dos pressupostos da teoria da comunicação nos roteiros para composição escrita.

> Ao contar uma estória, você deverá levar em consideração:
> a) Você será o narrador, portanto o emissor. Deverá comunicar-se clara e corretamente para que o receptor o entenda. b) O que vai acontecer: a ação. c) Com quem vai acontecer: as personagens. d) Em que lugar vai acontecer: o ambiente. e) Quando vai acontecer: época. f) Quanto vai durar: tempo. Vamos tentar? Imagine e escreva você também uma estória cujo resumo é o seguinte: Dois meninos peraltas, Zezé e Juquinha, todos os dias, de volta da escola, passam em frente a um portão de um jardim guardado por um feroz cão de fila. O prazer deles é atiçar o cachorro e deixá-lo enfurecido, confiantes no portão sempre trancado. Mas, um dia, por descuido, o empregado deixou o portão aberto… Antes de começar, siga o roteiro. Narrador: você mesmo. Personagens: os dois meninos e outros que você quiser. Ambiente: a rua, o jardim, os arredores. Época: começo do ano. Tempo: à volta da escola. Ação: a peraltice dos meninos. (MESQUITA; LIMA, 1978, *apud* MARCUSCHI, B., 2010, p. 72)

Esse exemplo evidencia a ênfase dada aos elementos da teoria da informação: emissor, receptor, mensagem para a composição escrita. Segundo Bezerra (2003), nessas atividades propostas nos manuais didáticos, considerava-se mais importante a seleção e uso desses elementos do que ato de elaborar a história. Ainda de acordo com Bezerra (op. cit.), esse período foi marcado também pela diversificação dos textos, uma vez que, ao lado dos textos literários, gêneros de outras esferas, como textos jornalísticos e histórias em quadrinhos passaram a compor a seleção dos textos nos livros didáticos.

Nos anos 1980, começam a ganhar força as discussões sobre os problemas observados na forma como as práticas de escrita eram conduzidas na escola. O trabalho de Geraldi (2011) "O texto na sala de aula", cuja primeira publicação ocorreu em 1984, foi importante para a problematização do ensino da produção escrita. Para o autor, o que a escola solicitava aos estudantes não era considerado texto, pois as redações escolares careciam das características interlocutivas próprias dos textos que circulavam fora do ambiente escolar, isto é, não havia um interlocutor presumido, uma finalidade comunicativa. Devido ao caráter artificial do trabalho com a escrita concebido na escola, Geraldi (2011) propõe que os exercícios de redação escolar cedam o lugar para as práticas de produção escrita.

Essa proposta, segundo Marcuschi, B. (2010), é reveladora de uma nova forma de conceber o ensino da escrita e a ela subjaz a compreensão da língua como atividade sociointeracionista, como prática social. Ainda de acordo com essa autora, paralela a essa discussão, firmaram-se, nos estudos linguísticos, as concepções que enfatizavam o cuidado

com a organização textual, para a garantia da produção de textos bem articulados, coesos e coerentes.

Os livros didáticos, nesse período de transição, focalizavam os aspectos estruturais/formais dos textos. Nos roteiros para a escrita dessa época, havia a exposição de uma organização hierárquica do texto "– começo, meio e fim" –, a qual os estudantes deveriam seguir. Essa sequenciação textual parecia ser uma propriedade do texto inegociável na caracterização de uma boa redação para a escola.

Segundo a linguista, ainda que as discussões em curso naquele momento sobre a importância do desenvolvimento de práticas de produção de textos contextualizados, em consonância com a situação discursiva, esses aspectos ainda não eram, de fato, levados em conta, pois as atividades propostas ainda priorizavam os aspectos formais. Apesar disso, pode-se dizer que essas reflexões contribuíram para que a concepção sociointeracionista ganhasse força no contexto do ensino de língua materna, nos anos subsequentes, especialmente, no que diz respeito ao ensino a partir dos gêneros textuais.

Nos primeiros anos da década de 1990, as teorias dos gêneros começaram a influenciar as práticas de ensino de produção de textos escritos e passaram a estar presentes nos livros didáticos. No entanto, a abordagem caracterizava-se pela predominância da nomeação e classificação dos gêneros e pela ênfase aos aspectos estruturais, considerados como fixos. Os gêneros textuais recebiam, na escola e nos manuais, o mesmo tratamento didático conferido à gramática normativa, visto que os processos interacionais eram ignorados.

De acordo com Marcuschi, B. (2010), sobretudo com a ampla divulgação das ideias de Bakhtin, muitos pesquisadores, embora seguindo diferentes perspectivas, passaram a destacar a importância de compreender a relação intrínseca dos gêneros com as práticas sociais, de vê-los como fenômenos plásticos, dinâmicos. Essa forma de conceber os gêneros implica mudanças substanciais na maneira como são abordados didaticamente na escola.

Na próxima seção, realizamos uma discussão sobre o estudo dos gêneros textuais na contemporaneidade. Apresentamos, brevemente, diferentes perspectivas teóricas que investigam essa categoria e justificamos a nossa adesão à perspectiva dialógica de Bakhtin (2011).

2.4 Gêneros textuais: caracterização e ensino

O estudo dos gêneros textuais não é novo no Ocidente (cf. RODRIGUES, 2005; MARCUSCHI, 2008; FARACO, 2009), uma vez que já vinham sendo desenvolvidas desde a antiguidade clássica observações sistemáticas sobre esse tema, com Platão e Aristóteles. O que temos hoje é uma nova visão sobre os gêneros, pois, inicialmente, seus estudos estavam vinculados apenas à literatura; agora a noção de gênero pode se referir a qualquer forma de comunicação verbal, oral ou escrita.

Seria ingênuo também considerar que esses estudos aqui no Brasil têm Bakhtin como precursor ou filiam-se todos aos escritos do pensador russo, visto que, como assegura Vieira (2017), nas últimas décadas, surgiram muitas pesquisas sobre gêneros textuais desenvolvidas a partir de diferentes teorias articuladas a distintos campos teóricos, e os desdobramentos dessas pesquisas fazem parte da agenda de muitos pesquisadores nacionais e internacionais. Embora as formulações do Círculo de Bakhtin sobre gênero antecedam esses estudos, visto que os escritos do Círculo foram produzidos entre 1919 e 1974, só vieram a público nos últimos decênios do século XX e de forma caótica, pois os textos não foram traduzidos e publicados, de acordo com a ordem cronológica de produção (RODRIGUES, 2005).

Assim, as concepções do Círculo não entram na discussão com caráter de novidade. Bakhtin é visto muito mais como um problematizador e interlocutor dos estudos já em pleno andamento. Ele seria, segundo Marcuschi (2008, p. 152), "uma espécie de bom-senso em relação à concepção de linguagem", pois suas reflexões teóricas, por serem de ordem macroanalítica, com categorias mais amplas, podem ser assimiladas de forma proveitosa por diferentes perspectivas para o estudo dos gêneros.

No já referido ensaio de Vieira (2017), o autor salienta que muitos pesquisadores se propuseram a distinguir as escolas que tratam dessa noção, uma tarefa muito difícil, mesmo quando se destacam as características mais marcantes de cada uma. Alguns maximizam as diferenças entre elas, como Marcuschi (2008), que indica a existência de sete perspectivas teóricas: i) sócio-histórica e dialógica (Bakhtin); ii) perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergman, Berkenkotter); iii) perspectiva sistêmico-funcional (Halliday); iv) perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia); v) perspectiva interacionista e discursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly); vi) perspectiva da análise crítica (N. Fairclough, G. Kress); vii) perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman).

Outros, entretanto, minimizam as diferenças entre as teorias e se concentram nos pontos em comum, como Meurer; Bonini & Mota-Roth (2005), os quais propõem três agrupamentos de estudos sobre gêneros: abordagens sociossemióticas; abordagens sociorretóricas e abordagens sociodiscursivas.

Vieira (2017) analisa as diferentes correntes teóricas a partir da taxionomia de Bhatia (2004), o qual as divide em Escola Norte-Americana, inspirada na nova retórica (Miller, Bazerman, Berkenkotter e Huckin); Escola de Sidney, baseada na abordagem linguística sistêmico-funcional de Halliday (Martin, Paltridge, Christie e Rothery); e Escola Britânica, também de natureza sociorretórica, como a Escola Norte-Americana, mas voltada para o ensino de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais (Swales e Bhatia).

Além dessas escolas propostas por Bhatia, concentradas no ocidente anglófono, Vieira acrescenta a Escola de Genebra (Suíça), que equivale à perspectiva interacional e discursiva apresentada por Marcuschi (2008) e à abordagem sociodiscursiva discutida por Bonini e Mota-Roth (2005). A inclusão dessa escola, segundo Vieira (2017), deve-se à inegável influência dela nos estudos de gêneros no Brasil, sobretudo, no que diz respeito à elaboração de propostas didáticas para o ensino de língua materna.

Em sua análise, Vieira (2017) chama a atenção para que se tenha o cuidado na seleção das terminologias e definições quando se trata de gênero, devido a essa gama de pesquisas sobre essa noção a partir de diferentes teorias desenvolvidas em campos teóricos distintos. Mas isso não quer dizer, segundo o autor, que não possa haver articulação entre essas teorias, uma vez que na base dessas quatro escolas de gêneros, com variação de graus,

> [...] reside a ideia de que esses artefatos refletem e coordenam modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim representam maneiras valiosas de se investigar como os textos funcionam em diversos contextos e de como ensinar os alunos a agir significativamente em tais contextos. (VIEIRA, 2017, p. 149)

Considerando a pertinência e especificidades de todas essas pesquisas sobre gêneros, neste trabalho assumimos a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, por reconhecer que suas ideias têm contribuído nas discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de línguas. A preocupação do Círculo não foi com o ensino-aprendizagem de língua, porém suas concepções vão ao encontro do debate teórico da área da linguística aplicada, como afirma Rodrigues (2005).

No ensaio intitulado “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2011) afirma que todas as atividades humanas estão ligadas ao uso da linguagem. Esse uso efetua-se por meio de

enunciados concretos (orais ou escritos), ou seja, cada esfera de atuação humana (escola, igreja, entre outros) exige determinado uso da linguagem que propiciará a produção de enunciados, os quais refletirão as condições específicas e as finalidades de cada campo. Os enunciados caracterizam-se por um conteúdo temático, um estilo de linguagem e por uma construção composicional. Esses elementos são ligados aos enunciados de forma indissolúvel e são determinados pelas especificidades de cada campo de comunicação.

Segundo o filósofo, cada enunciado é único, individual, mas cada campo de uso da linguagem elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais são denominados de *gêneros do discurso*. Falamos e escrevemos sempre por meio de gêneros dentro de cada esfera de atuação comunicativa. Como as formas de atuação humana são inesgotáveis e multiformes, há uma riqueza e diversidade de gêneros. Cada esfera tem seu repertório, que se amplia à medida que as formas de agir no interior de cada campo se desenvolvem e se tornam mais complexas.

Bakhtin propõe a distinção entre gêneros primários e secundários. Estes últimos são considerados pelo estudioso como gêneros complexos (romances, dramas, pesquisas científica), pois surgem de esferas de comunicação cultural mais elaboradas e são, predominantemente, escritos. Já os primários são gêneros típicos do cotidiano, como, por exemplo, o bate-papo, a carta, e surgem de situações de comunicação discursiva imediata, mas não são exclusivamente orais. No processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram os gêneros primários, transformando-os. Ao integrar um gênero complexo, o gênero primário passa a adquirir um caráter especial, pois acaba perdendo sua relação com o contexto imediato de comunicação.

Dispomos de um rico repertório de gêneros (orais e escritos) simples e complexos que moldam o nosso discurso. Até mesmo quando participamos de uma conversa informal, o nosso discurso assume uma determinada forma de gênero. Alguns são mais flexíveis, dinâmicos e são mais propícios à manifestação de um estilo individual, como os gêneros literários; outros são mais padronizados e estereotipados, como os documentos oficiais. São variados e variáveis, porque refletem a natureza complexa da linguagem e das relações humanas. Segundo Bakhtin,

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionário e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva com pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 282-283)

Neste sentido, aprendemos as formas da língua somente por meio de enunciados concretos, pois as formas linguísticas e as formas dos gêneros chegam ao nosso conhecimento como um conjunto estreitamente vinculado. Não aprendemos a falar por meio de orações e palavras isoladas, mas por meio de enunciados, isto é, por meio de gêneros discursivos. Os gêneros moldam o nosso comportamento discursivo nas diversas atividades que envolvem a linguagem, e somos capazes de reconhecê-los quando lemos ou ouvimos.

Todavia, como há uma infinidade de formas de gêneros, até mesmo as pessoas que dominam bem a língua podem sentir dificuldade em utilizar uma forma genérica de um campo de atuação ao qual não pertence. Por isso é importante que esse conhecimento se amplie, pois quanto "melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação" (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Vale destacar em que sentido os termos *enunciado* e *tipo* são empregados nos escritos de Bakhtin, para que não haja confusão com os usos correntes na área da Linguística, como alerta Rodrigues (2005). Ressaltamos na discussão sobre as diferentes perspectivas teóricas sobre a língua que o termo *enunciado* é compreendido pelo Círculo de Bakhtin como unidade de comunicação discursiva. Neste sentido, o termo não se confunde com "sentença", com "frase enunciada", com "oração". São exemplos de enunciados as cartas, os romances, as notícias etc.

Bakhtin, ao definir o enunciado como verdadeira unidade de comunicação discursiva, descreve as características que distinguem o enunciado da oração (unidade linguística). Uma das peculiaridades dos enunciados é que são delimitados pela *alternância dos sujeitos do discurso*, uma vez que todo enunciado, do mais simples ao mais complexo, apresenta "um princípio absoluto e um fim absoluto" (BAKHTIN, 2011, p. 275). Numa situação específica de comunicação, o que emoldura o enunciado é o fato de o falante dizer tudo que havia pretendido dizer e passa a palavra ao outro, o qual percebe a conclusibilidade do discurso do falante (*dixi* conclusivo) e assume a compreensão responsiva ativa.

Outra característica do enunciado, que está intimamente ligada à primeira, é a sua *conclusibilidade*, que é manifestada no interior da alternância dos sujeitos do discurso. O interlocutor assume a posição responsiva por entender que o falante (ou escritor) disse tudo o que havia se proposto a dizer. O acabamento do enunciado que assegura a possibilidade de resposta é determinado por três fatores interligados: a exauribilidade do objeto e do sentido, a intenção do falante (projeto discursivo) e os gêneros discursivos.

A terceira peculiaridade do enunciado é a sua relação com o próprio falante e com os outros participantes da situação discursiva, isto é, a sua *expressividade*. Nenhum enunciado é neutro, pois é fruto da intenção do falante, o qual assume uma posição valorativa em relação ao seu discurso e ao de outros participantes. A língua enquanto sistema oferece ao falante uma riqueza de recursos linguísticos para que exprima sua posição emocional valorativa. Entretanto, esse juízo de valor só se manifesta quando esses recursos fazem parte da constituição de um enunciado concreto, pois "enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada". (BAKHTIN, 2011, p. 289-290).

A oração não apresenta nenhuma das características descritas, porque, enquanto unidade da língua, tem natureza gramatical. Ela só é vinculada à realidade extraverbal, à situação discursiva por meio de enunciados concretos. A oração isolada, como o exemplo dado pelo autor "o sol saiu", não tem plenitude de sentido, uma vez que podemos compreendê-la isoladamente, mas não saberemos com que intenção o falante a enunciou e se ele disse tudo o que pretendia dizer, não sendo possível, desse modo, que o interlocutor assuma a posição responsiva ativa.

No que diz respeito ao sentido da expressão *tipo* na obra de Bakhtin, esse termo não é utilizado para referir-se às sequências textuais, tampouco a resultado de uma taxionomia, classificação científica, mas "uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em situação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes" (RODRIGUES, 2005, p. 164, destaque da autora).

Marcuschi (2010), em seu artigo "Gêneros textuais: definição e funcionalidade", no qual dialoga com as reflexões de Bakhtin, salienta que os gêneros caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Isso não quer dizer que os aspectos formais não sejam importantes, visto que, em alguns casos, é a forma que determina que um enunciado/texto pertence a um gênero específico, enquanto em outros serão as funções. O autor ainda acrescenta que há casos em que é o suporte ou ambiente de circulação que determinará o gênero. A evidência de que os aspectos funcionais predominam é quando acontece o fenômeno da *intertextualidade intergêneros*. Esse fenômeno caracteriza-se pela hibridização de gêneros, isto é, quando um gênero assume a função de outro.

A respeito da historicidade dos gêneros, Marcuschi (2010) afirma que não é difícil perceber que, nos últimos dois séculos, devido ao desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo, as ligadas à comunicação, houve o surgimento de novos gêneros textuais. Contudo,

não são as tecnologias em si que propiciam a criação de novidades genéricas, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e a influência delas no cotidiano das pessoas. O autor alerta que os novos gêneros não são inovações absolutas, pois se ancoram em gêneros já existentes. Por serem fenômenos sócio-históricos, os gêneros podem se transformar ou servir de ponto de partida para o surgimento de outros. Essas novas formas genéricas, embora se assemelhem com as que lhe deram origem, apresentam características próprias.

Uma distinção pertinente que o linguista faz é entre "gênero" e "tipo textual". A primeira noção é abordada de forma muito semelhante às ideias de Bakhtin. Porém o termo *tipo* define "uma espécie de sequências teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógica)" (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Geralmente, identificamos cinco categorias de tipos textuais, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Em um gênero pode ocorrer mais de um tipo textual, isto é, um texto pode apresentar heterogeneidade tipológica, mas um desses tipos se apresenta de forma predominante.

Como dissemos anteriormente, os gêneros moldam o nosso comportamento discursivo, de tal forma que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, segundo Marcuschi (2008). Não somos totalmente livres em nossas práticas discursivas. Em um ambiente acadêmico, utilizando o exemplo do autor, o que controla, em boa medida, as nossas atividades discursivas, são esses artefatos. Gêneros tais como artigos, teses, ensaios exercem tal influência no meio acadêmico que podem legitimar os nossos discursos. Outro ponto destacado pelo autor é que há gêneros que só podem ser elaborados por determinados indivíduos, os quais atendem a especificidades exigidas em cada campo de atuação.

Diante dessas observações sobre os gêneros, podemos chegar à conclusão de que a nossa produção discursiva "transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional" (MARCUSCHI, 2008, p. 162), uma vez que agimos por meio dos gêneros. Ninguém escreve ou fala para dizer nada. Falamos e escrevemos para instruir, argumentar, elogiar, entre outras ações.

Com relação ao ensino de produção escrita, Marcuschi, B. e Cavalcante (2005) salientam que os textos produzidos na escola podem caracterizar-se como redações **endógenas** ou redações **miméticas**. As redações do primeiro subgrupo, como o próprio nome indica, são aquelas que se originam e se esgotam nelas mesmas. Apresentam restrições quanto à interlocução, aos objetivos comunicativos e ao espaço de circulação. Geralmente, nos comandos de produção, há apenas a indicação do tema (Dia das Mães, minhas férias etc.) e do

tipo textual: descrição, narração, argumentação a ser elaborado. Embora "tipo textual" e "gênero textual" sejam conceitos distintos, na escola, segundo Marcuschi, B (2007), adquirem uma conotação peculiar, porque se referem a textos elaborados para fins de verificação da aprendizagem de questões gramaticais.

No que respeita ao segundo subgrupo, assemelham-se aos textos que são produzidos em contextos extraescolares, no tocante aos aspectos formais originais, à superestrutura. No entanto, as formas de produção, circulação e recepção diferem significativamente das situações reais. A produção de gêneros na escola transforma-se em redação que tenta imitar os gêneros que circulam socialmente, mas com função sociocomunicativa de natureza pedagógica. As autoras denominam esse tipo de redação de "mimética", porque é desenvolvida "à maneira de" determinado gênero. A redação mimética, segundo as autoras, consiste em um gênero híbrido, porque incorpora propriedade de textos tradicionalmente escolares com características de gêneros de outros contextos sociais.

Marcuschi, B. (2007) ressalta que, quando exploramos os gêneros na escola, seja em atividades de leitura ou de produção, sempre resultará de uma variação dos gêneros de referência, isto é, dos gêneros que são produzidos e circulam em diferentes esferas discursivas, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos funcionais, em parte, também em relação aos aspectos formais.

Segundo a autora, o que acontece é uma espécie de "deslizamento de sentido" quando o gênero está a serviço do ensino-aprendizagem da língua materna. Ela argumenta que não poderia ser diferente, uma vez que é atribuição da escola favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, bem como dos bens de cultura elaborados pelos diferentes povos.

Embora a redação endógena e a redação mimética apresentem pontos de convergência, visto que são desenvolvidas na escola, com fins de aprendizagem da escrita, concordamos com as referidas autoras (cf. MARCUSCHI, B. e CAVALCANTE, 2005; MARCUSCHI, 2007) que é mais produtivo, para a formação da autonomia do estudante como escritor, bem como para a construção dos aspectos da textualidade, o professor dar preferência à redação mimética, porque, além de ampliar a capacidade textual-discursiva dos estudantes, pode contribuir para a inserção deles em práticas sociodiscursivas mais próximas das que são realizadas em outros contextos.

Na seção a seguir, discutiremos, com mais detalhes, o que compreendemos a respeito da escrita como trabalho e o que consideramos pertinente para o ensino relevante de produção de textos que visa ao aprimoramento da capacidade textual-discursiva dos estudantes, à luz,

sobretudo, de Antunes (2003), Koch e Elias (2011), Geraldi (2011, 2013), e Silva e Melo (2007).

2.5 O ensino da produção de textos escritos: a escrita como trabalho

Quando pensamos em nossas práticas sociais que envolvem a produção de textos escritos, percebemos que sempre escrevemos com propósito interativo, isto é, escrevemos para alguém, com uma finalidade comunicativa (convencer, advertir, comentar etc.). E, a depender da situação discursiva em que estamos imersos, adotamos determinado gênero e o adaptamos às características do contexto interacional.

Na esfera acadêmica, por exemplo, produzimos artigos científicos, ensaios, com o objetivo de divulgar resultados de nossas pesquisas para públicos bem delineados. Geralmente, nossos interlocutores são outros pesquisadores, estudantes universitários, professores da educação básica. A partir da consideração de um "para quê" e de uma audiência definida (cf. TOLCHINSKY, 2006), realizamos escolhas, como a seleção do conteúdo, a forma que o texto vai assumir, isto é, o gênero, o registro de linguagem (mais ou menos formal). Também produzimos textos cujos interlocutores somos nós mesmos. Ainda utilizando o exemplo da esfera acadêmica, elaboramos esquemas, fichamentos, resumos, com a intenção de auxiliar o nosso processo de compreensão dos assuntos estudados.

A escrita, como bem observou Antunes (2003), está presente, de forma constante, na vida das pessoas nas sociedades letradas. Atuamos por meio dela nos mais variados contextos sociais, atendendo a diferentes propósitos funcionais. Desse modo, como adverte a autora, não existe socialmente uma escrita que se propõe a "dizer nada", muito menos uma escrita sem interlocutor.

Segundo a linguista, embora "o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento" (ANTUNES, 2003, p. 46). Esse distanciamento entre escritor e leitor favorece a quem escreve a possibilidade de planejar seu texto bem como de revisá-lo e reescrevê-lo a fim torná-lo mais adequado a seus objetivos.

No entanto, no contexto escolar, a atividade de produção textual é marcada por especificidades que, em muitos casos, distanciam a escrita elaborada em sala de aula das situações de produção extraescolares. Sercundes (2011), em sua análise de episódios de produção e circulação de textos em turmas do Ensino Fundamental, observou dois grandes tipos de práticas de ensino que refletem diferentes concepções teórico-metodológicas sobre a

atividade de escrita, a saber, a *produção sem atividade prévia* e a *produção com atividade prévia*.

O primeiro tipo foi observado com menor frequência e compreende os episódios de produção textual que são realizados desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, isto é, não há vinculação com o trabalho anterior ou posterior realizado. Tem como objetivo responder a uma determinada demanda, como a participação de um concurso de escrita, por exemplo. Esse tipo de procedimento metodológico pode fazer com que os estudantes compreendam que escrever "é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração" (SERCUNDES, 2011, p. 80). Esper (2011), a respeito dessa perspectiva de escrita como dom, salienta que o educando, além de não receber preparação prévia alguma para a realização da produção textual, não consegue perceber qual finalidade a atividade solicitada pretendia alcançar, visto que não há continuidade, já que o exercício se encerra na primeira versão do texto. A referida autora faz a seguinte síntese sobre como se caracteriza uma proposta de produção que concebe a escrita como dom:

> a) Desvinculada do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor;
> b) Não existe atividade prévia à produção, supondo um conhecimento do prévio do aluno;
> c) O trabalho não tem nenhuma finalidade;
> d) Não há continuidade do trabalho. (ESPER, 2011, p. 9)

Em relação ao segundo tipo, *produção com atividade prévia*, Sercundes (2011) percebeu duas linhas metodológicas: a *escrita como consequência* e a *escrita como trabalho*. Na escrita como consequência, as produções resultam de algum trabalho de leitura, pesquisa de campo, exibição de um filme etc., que servem apenas de pretexto para a realização da atividade escrita. Geralmente o intervalo de tempo entre o trabalho de alimentação temática e a escrita propriamente dita é muito curto, o que pode contribuir para que o discente construa uma imagem de que o trabalho de produção de texto resulta "mecanicamente da leitura e da aquisição de informações" (SERCUNDES, 2011, p. 83). Os textos produzidos são avaliados pelo professor e devolvidos ao aluno, sem que seja desenvolvido um trabalho reflexivo e, por conseguinte, a reconstrução textual, se assim, for necessário. Até nos episódios em que houve um trabalho de reescrita, essa operação culminou em um processo no qual apenas os aspectos gramaticais foram elucidados. Assim, como enfatiza Esper (2011), o texto, nessa concepção de escrita, não progride, porque falta abertura para momentos de revisão e refacção para o

aprimoramento da produção. Em síntese, a referida autora apresenta as seguintes características dessa concepção:

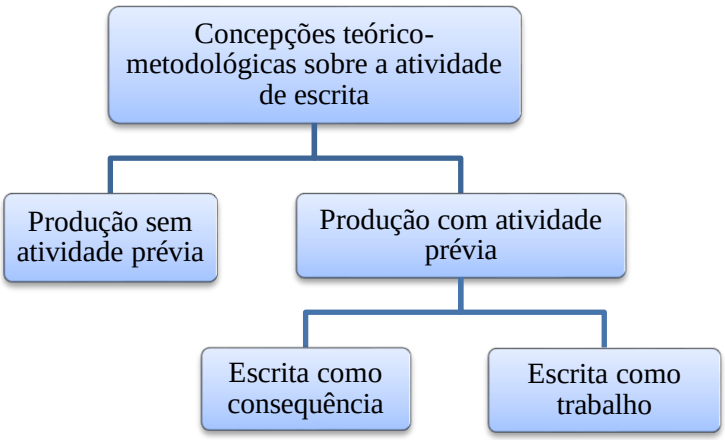
> a) as atividades prévias são realizadas apenas como um pretexto para a escrita;
> b) a escrita é a consequência de um trabalho;
> c) o texto é tido como resultado final do trabalho, não progride, pois não existe revisão, tão pouco a sua reescrita. (ESPER, 2011, p. 10)

A outra linha teórico-metodológica da atividade de produção, a *escrita como trabalho*, foi evidenciada em poucas escolas. A elaboração textual surge aqui de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, "ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas" (SERCUNDES, 2011, p. 99). Como exemplo da escrita como trabalho, a autora relata episódios de produção vivenciados por estudantes da 7ª série (atual 8º ano) em que, nas aulas de língua portuguesa, estudaram os processos de comunicação que ocorrem no interior da escola, por meio da análise e escrita de textos emergentes no contexto escolar. Essa atividade deu origem a um projeto de produção de um mural com esses textos produzidos. Na sequência, os estudantes produziram convites para peças teatrais, tarefa que instigou a discussão e a elaboração de textos teatrais. Uma proposta de produção desencadeou a necessidade de outra produção, com objetivos que vão além de um mero treino de escrita. Esper (2011), ao retomar essa forma de conceber a escrita discutida por Sercundes (2011), salienta que a escrita como trabalho apresenta as seguintes características:

> a) a escrita é processual;
> b) as atividades prévias servem como suporte para o trabalho;
> c) a produção textual tem uma finalidade social definida;
> d) existe um planejamento antes da escrita;
> e) o leitor é levado em conta;
> f) a revisão é feita durante todo o processo de produção e, se necessário, o texto é reescrito;
> g) o texto circula em um ambiente sociocomunicativo em determinado suporte. (ESPER, 2011, p. 13)

Desse modo, a atividade de escrita tem um propósito muito maior do que apenas receber uma nota, visto que é um trabalho contínuo, de idas e vindas, de reflexão e reformulação, a fim de atingir a finalidade sociocomunicativa preestabelecida. A figura abaixo apresenta um esquema dessas diferentes formas de conceber a escrita, à luz de Sercundes (2011):

Figura 1 – Síntese das concepções de produção escrita (SERCUNDES, 2011)



Fonte: A autora, 2017.

Fundamentamo-nos, nesta pesquisa, na concepção de escrita como trabalho (KOCH e ELIAS, 2011; JESUS, 2011; MAYRINK-SABINSON e FIAD, 2004; SERCUNDES, 2011; ESPER, 2011). A atividade de escrita é compreendida aqui como um movimento de idas e vindas, para o seu aprimoramento, a fim de atender às finalidades comunicativas. A revisão e a reescrita são procedimentos que deixam bem evidente esse processo construtivo da escrita. O produtor pensa, de forma não linear, na seleção do que vai escrever, no seu possível leitor. Ele realiza sucessivas tarefas interdependentes, escreve, revisa, reescreve se for necessário, guiado pelo princípio dialógico.

Sobre a influência do papel do interlocutor no processo da escrita, na perspectiva dialógica da linguagem, Geraldi (2013) faz a seguinte declaração:

> O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por mais precisão que lhe queira dar o autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 2013, p. 102, grifo do autor)

A escrita vista na perspectiva de trabalho implica que o produtor tem algo a dizer para alguém, para possível(is) leitor(es), e tem um propósito para isso, isto é, tem um objetivo para dizer o que tem a dizer. E essa produção é realizada em um espaço físico-temporal e em um suporte de veiculação. O produtor do texto elabora, portanto, um projeto de dizer e o desenvolve, recorrendo a diferentes estratégias "linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas,

discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção" (KOCH; ELIAS, 2011, p. 36).

Essa forma de conceber a escrita deixa bem evidente a diferença proposta por Geraldi (2011, 2013) entre *redação* e *produção de texto*, em relação ao ensino de língua materna. A primeira é feita *para* a escola e a segunda, *na* escola. A atividade de redação caracteriza-se pela artificialidade das situações de escrita. Aos estudantes são solicitados textos que não correspondem aos que circulam e são produzidos socialmente, com a finalidade de verificar se aprenderam as regras ortográficas e gramaticais estudadas. A redação seria uma espécie de treino para uma escrita posterior, fora da escola.

Geraldi (2013, p. 137) é enfático ao afirmar que, para produzir um texto, em qualquer modalidade, é necessário que se tenha o que dizer; se tenha razões para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; que o locutor se constitua como tal, isto é, que se assuma como sujeito da enunciação; e se escolham estratégias para realizar seus propósitos na produção. Para que o aluno se reconheça como sujeito autor de seu texto, ele precisa estar inserido numa relação interlocutiva, o princípio básico, orientador de todo o processo de elaboração.

Consideramos, como Antunes (2003), Silva e Melo (2007), Albuquerque e Leal (2007), entre outros, que as atividades de produção escrita na escola devem ser semelhantes às situações vivenciadas nos contextos extraescolares. Quando as propostas de produção desenvolvidas na escola se aproximam dos usos da escrita, nos mais variados contextos sociodiscursivos, isso contribui para que os estudantes se sintam mais envolvidos na atividade de escrita e possam atribuir sentidos a esse trabalho.

No entanto, de acordo com Silva e Melo (2007), na escola, na maioria das vezes, os estudantes escrevem para *aprender a escrever*, isto é, produzem textos sem orientações claras sobre qual a finalidade do texto e para quem estão escrevendo. Geralmente, os textos são destinados ao professor. Os autores ressaltam que não estão sugerindo, com essa observação, que os estudantes não devam aprender a escrever ou que o professor não deva ser interlocutor das produções dos alunos, pois um dos papéis da escola é o de promover o ensino-aprendizagem da escrita. O que os estudiosos defendem é que os alunos podem e devem escrever também para atender a diferentes finalidades, para se comunicar com outros interlocutores, e não apenas com o professor.

A esse respeito, Leal (2008) afirma que a indefinição dos propósitos ou a não explicitação dos objetivos por que se escreve nas atividades escolares pode influenciar no produto final dos educandos. Segundo a autora, para os estudantes aprenderem a escrever,

precisam de interlocutores, precisam "encontrar espaços para a atividade humana de expressão de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas práticas sociais" (LEAL, 2008, p. 66).

Como se pode depreender, a partir dessa reflexão, elaborar textos escritos é uma atividade complexa, que exige do produtor o desenvolvimento da capacidade de integrar e coordenar operações de diferentes níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais (cf. SILVA; MELO, 2007).

Segundo Fayol e Schneuwly (1986, *apud* JOLIBERT, 1994), dentre as operações cognitivas mobilizadas para a produção de texto, todos os diferentes modelos teóricos enfatizam as seguintes:

> O *planejamento* textual, que significa não o fato de "fazer um plano", mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e "a organização que deve levar ao texto na sua fase final (microplanejamento)" [...].
> A *textualização* "concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto" [...].
> A *revisão* dos textos (ou releitura) durante ou depois do texto terminado. Um tal processo parece exigir da parte do autor uma capacidade de *se distanciar* em relação a seus escritos. (FAYOL; SCHNEUWLY, 1986, *apud* JOLIBERT, 1994, p. 25).

O produtor do texto precisa, simultaneamente, tomar decisões concernentes ao nível macro (decisões sobre a seleção dos conteúdos, estrutura geral do texto), bem como ao nível micro (decisões sobre as diferentes partes que compõem o texto). Em cada um desses níveis, faz-se necessária a mobilização de conhecimentos diversos e a coordenação do processo de idas e vindas para a adequação dos diferentes níveis, por meio das releituras e reescritas. O ato de escrever exige de quem produz que vários aspectos sejam considerados ao mesmo tempo, o que envolve diversas demandas cognitivas. Isso pode provocar, em algum momento do processo, que o produtor inexperiente "abaixe a guarda", isto é, ele pode concentrar-se mais em um aspecto do que em outro. Por exemplo, pode prestar mais atenção à questão do conteúdo e esquecer-se dos problemas gramaticais e ortográficos (cf. SILVA; MELO, 2007).

No contexto escolar, a mediação do professor é fundamental em cada uma das etapas da produção escrita, para que os estudantes, progressivamente, possam ter autonomia no processo criador. Castelló (2002) salienta que o ensino de escrita – numa perspectiva sociocognitiva, na qual as operações cognitivas estão inter-relacionadas com os aspectos sociais, as condições de produção – tem como finalidade desenvolver o conhecimento, por

parte do estudante, do processo de escrita, de um modo geral, bem como de sua própria atuação como escritor em contextos particulares de escrita nos quais se encontra imerso.

A pesquisadora espanhola destaca três exigências que as atividades que visam ao ensino-aprendizagem, realizadas na escola, deveriam cumprir, a saber: a contextualização da proposta de produção, a finalidade e o sentido do que é produzido, e a avaliação formativa que propicie a regulação do processo de escrita pelos estudantes. A contextualização, como já vimos discutindo, diz respeito à elaboração de propostas de produção que partam de situações de comunicação, conhecidas pelos estudantes. Essas propostas precisam garantir o máximo de funcionalidade, no sentido de ampliar as possibilidades de leitores e não se restringir ao professor, para efeitos de avaliação. Por fim, as propostas precisam fomentar avaliações de caráter formativo, ou seja, avaliações que levem em consideração todo o processo e que favoreçam a autorreflexão sobre os avanços e dificuldades, contribuindo, assim, para que os alunos assumam, paulatinamente, a regulação de sua escrita, como os escritores experientes.

Dentre as formas que o professor pode intervir para a compreensão dos alunos sobre a atividade de escrita, salientadas por Castelló (2002), podemos destacar a estratégia de o docente falar em voz alta o que pensa, no momento em que está planejando o texto. Esse tipo de intervenção pode contribuir para que os educandos percebam como um escritor experiente procede no ato de escrever. Essa estratégia pode ser utilizada durante a realização de uma etapa ou pode estender-se às demais. Isso dependerá do nível de desenvolvimentos dos estudantes.

Escrever, como evidenciamos aqui, é uma atividade com alto nível de complexidade, que não começa nem termina quando se coloca as ideias no papel. Exige um trabalho constante de revisão e de reescrita a fim de que o texto se torne adequado aos propósitos para os quais foi elaborado. Na próxima seção, realizamos uma discussão sobre a importância das práticas da revisão e da reescrita, no processo de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos.

2.6 As práticas de revisão e de reescrita

Na seção anterior, enfatizamos que produzir textos escritos é uma atividade complexa, que implica a realização de diferentes etapas com funções específicas. Embora sejam etapas distintas, não ocorrem de forma estanque. Quem elabora um texto tem a possibilidade de, mesmo tendo dado início à escrita propriamente dita, rever o que escreveu, (re)planejar e

reescrever. Esse trabalho de revisão pode ocorrer tanto no *processo* de escrita quanto no *produto* da primeira versão e das demais versões do texto.

Na esteira de Brandão (2007), Fiad e Mayrink-Sabison (2004), entre outros, consideramos fundamental que as operações de revisão e de reescrita sejam trabalhadas em sala de aula, como objetos de ensino. É importante que o professor planeje situações em que esse trabalho de reflexão sobre o texto seja problematizado, de forma sistemática, para que os estudantes possam compreender que a escrita é um processo construtivo, que demanda idas e vindas, com vistas ao aprimoramento do texto produzido, e passem a conceber a revisão e a reescrita como etapas constitutivas da elaboração textual.

Segundo Brandão (2007), a atividade de revisar implica o deslocamento dos papéis de escritor e de leitor/interlocutor de seu próprio texto. Consiste na tarefa de refletir sobre o que foi escrito para avaliar se atende satisfatoriamente as intenções pretendidas, e a situação comunicativa em que se encontra inserido. As condições de produção das quais tratamos em outras seções (objetivo, destinatário, lugar de circulação) impactam a maneira como o estudante vai realizar o trabalho de revisão, isto é, vão influenciar no seu maior ou menor engajamento no ato de revisar e, por conseguinte, de reescrever. Quando essas condições são negociadas com os discentes, há um maior comprometimento com o ato de escrever, bem como com o de avaliar o texto produzido.

Ponto de vista semelhante encontramos em Rocha (2008). Para a autora, o processo de reflexão a respeito de diferentes aspectos do texto (tais como a informatividade, a ortografia, entre outros) está intimamente relacionado à compreensão de que se escreve para um interlocutor e, por isso, é importante garantir que não haja problemas que comprometem a construção de sentido por parte do leitor. Ela entende a revisão como um procedimento que permite não só ver melhor o texto, mas também vê-lo sob outra perspectiva, uma vez que o estudante, durante a escrita da primeira versão, geralmente, concentra sua atividade reflexiva em aspectos como "o que dizer, como dizer, que palavras usar". Durante a revisão do "produto", o aprendiz tem a possibilidade de se concentrar em questões pertinentes voltadas ao plano textual-discursivo, como ("dizer mais, dizer de outro jeito" e avaliar o que foi dito), e às questões gramaticais, ortográficas, até mesmo de caligrafia, para que haja sucesso na interlocução mediada pela escrita.

Revisar o texto não é uma tarefa fácil, visto que vai exigir do produtor que avalie aspectos como a coerência do que foi escrito, a articulação entre as partes do texto e a pertinência do que foi dito em relação à situação discursiva. Revisar consiste, pois, numa "habilidade metacognitiva complexa, que implica tornar-se consciente e pensar,

deliberadamente, sobre os processos e decisões tomadas durante a escrita de um texto" (BRANDÃO, 2007, p. 121).

Em relação à reescrita, esse processo nasce a partir das revisões realizadas no texto (cf. GEHRKE, 1993; MENEGASSI, 2001). Para Gehrke (1993, p. 127), a reescrita é constitutiva do processo de revisão, "sendo ela própria um produto desse processo". Caracteriza-se como um processo da escrita em que se evidencia a troca constante de papéis entre leitor e produtor do próprio texto. A reescrita é o momento da produção textual em que, paralelamente, se faz leitura. Em um primeiro momento, durante e/ou após a elaboração da primeira versão, o produtor atua como escritor-leitor que lê o texto com vistas a compreender, avaliar e definir problemas. No momento seguinte, cede espaço para o escritor, o qual tem o papel de reconstruir, de recriar o texto, a partir dos aspectos salientados quando estava assumindo a função de leitor.

Embora a revisão e a reescrita sejam processos que envolvem uma grande demanda cognitiva, é possível que crianças desde tenra idade possam identificar problemas textuais. Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), em sua coletânea de artigos nos quais analisam episódios de refacção textual de sujeitos em diferentes momentos de escolarização (de crianças em processo inicial de aquisição da escrita a sujeitos em estágios avançados de escolaridade), identificaram indícios, na escrita infantil, de operações de reelaboração, como apagamentos, inserções, sem que esse trabalho fosse solicitado por docentes. O trabalho realizado pelas crianças, nos episódios analisados pelas pesquisadoras, demonstra uma preocupação em deixar seus textos mais adequados em algum sentido, ou seja, desde muito cedo os aprendizes apresentam a disponibilidade e a capacidade de avaliar seu próprio texto.

Brandão (2007, p. 122), a respeito da prática de revisão na educação infantil, defende que é possível desenvolver esse olhar reflexivo sobre o texto desde a pré-escola, em situações em que os professores atuem como escriba dos estudantes. A partir de indagações como "Vamos reler o que escrevemos?", "O que a gente poderia mudar?", os docentes podem iniciar o trabalho com a revisão antes mesmo de os estudantes serem capazes de grafar seus textos sozinhos. Mas a autora adverte que não se pode esperar que os discentes respondam perfeitamente às indagações. Nessa fase, os discentes demonstram menos autonomia de apontar e/ou propor solução para trechos confusos do texto. Necessitam, por isso, de uma intervenção mais diretiva dos professores. O tempo dedicado a esse trabalho e o nível de reflexão dependerão das possibilidades do grupo com o qual se trabalha. De todo modo, é possível o docente mediar situações de revisão textual, mesmo que os discentes ainda não dominem o sistema de escrita alfabética, para que se instale entre eles a preocupação de se

tornarem leitores de seus próprios textos, no intuito de aprimorá-los, atendendo de forma satisfatória ao contexto comunicativo.

A respeito do planejamento dos momentos de revisão e de reescrita, Brandão (2007) destaca algumas propostas para a realização desse trabalho com os estudantes. Os docentes podem promover a reflexão sobre o texto, por meio da revisão coletiva, na qual um texto de um aluno é selecionado para discussão com toda a classe. Para tanto, recomenda-se que os professores dediquem um tempo especial para a seleção desse texto, evitando, assim, que a escolha seja aleatória, sem que haja uma reflexão sobre as possíveis questões que podem ser exploradas na atividade. O texto escolhido não precisa ser, necessariamente, o considerado mais problemático ou mais bem escrito, pois a escolha deve ser guiada pela potencialidade do texto em gerar questões a serem discutidas, pertinentes com os objetivos almejados para a turma com a qual se trabalha. Desse modo, a finalidade dessa proposta de revisão coletiva, segundo a autora, é fazer com que "os alunos incorporem a noção de que o processo de escrita, seja na escola ou em outros contextos, envolve sempre um certo grau de revisão do escrito" (BRANDÃO, op. cit., p. 127).

Concordamos com a autora quanto ao fato de que o ato de revisar não implica uma simples ação corretiva quando o texto apresenta má qualidade. É possível, a partir desse trabalho reflexivo, não apenas identificar os problemas e lacunas do texto, mas também encontrar outras formas mais adequadas de expressar o que havia sido planejado.

Outra alternativa didática consiste no trabalho de revisão em dupla, o qual pode ocorrer de duas formas: um estudante pode apontar os pontos que precisam ser melhorados no texto do colega ou ambos podem analisar o mesmo texto juntos.

O professor pode realizar também a mediação no trabalho da revisão, a partir da elaboração de marcas textuais e/ou icônicas nas produções dos estudantes. Ruiz (2001), em sua pesquisa sobre as diferentes estratégias de correção/intervenção escrita, realizadas por docentes do Ensino Fundamental e Médio, nas redações dos estudantes, argumenta que o professor tem uma enorme responsabilidade com relação à forma como o aluno compreenderá as atividades de revisar e reescrever textos, uma vez que a leitura que o docente faz desses textos poderá influenciar a leitura que o estudante faz de seu próprio texto.

O trabalho de revisão realizado pelo aluno não é, pois, um trabalho solitário, visto que implica um trabalho a quatro mãos, de modo que "toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação do mediador (o professor) no processo como um todo" (RUIZ, 2001, p. 37-38).

A autora analisou 161 produções textuais escritas representantes de vários gêneros discursivos e de redações tipicamente escolares (como a redação dissertativo-argumentativa), que foram elaboradas para atender a uma proposta de produção escrita específica sugerida pelo professor de português ou de redação. São textos que foram solicitados aos estudantes a partir de um tema previamente abordado em sala, por meio do trabalho de leitura de textos escritos e/ou discussão de um texto oral ou de um tema. Esses textos foram recolhidos, em sua maioria, entre 1991 e 1992. Os demais foram produzidos por estudantes de um curso particular de redação que atendia a alunos da 3ª série (atual 4º ano) ao 3º ano do Ensino Médio. O recolhimento desses textos ocorreu entre 1994 e 1996. Participaram como informantes dez professores, incluindo a própria pesquisadora, professora do referido curso particular, e cinquenta e dois alunos. A autora justifica a inclusão de produções textuais de seus próprios estudantes pelo fato de não ter conseguindo alcançar um número significativo de textos apenas com os outros informantes.

Vale salientar que, embora a pesquisadora se refira aos textos elaborados pelos estudantes como *redação*, ela esclarece que concorda com a distinção de Geraldi, em *O texto na sala de aula*, entre *produção* e *redação*, sobre a qual já discutimos em outras seções. Outra questão pertinente sobre essa pesquisa é o que a autora entende por *correção*. Sobre isso, ela faz o seguinte esclarecimento:

> O que estou chamando de *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto dos alunos) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 2001, p. 27).

Embora o termo tenha sido utilizado pela autora com outra conotação, no sentido de um trabalho colaborativo entre professor e estudante, em nossa análise das produções escritas avaliadas pelas docentes informantes, adotamos o termo *intervenção*, na tentativa de nos afastarmos da acepção que concebe a atividade de revisar como exclusiva do professor, ao qual cabe apenas identificar os erros que devem ser, prontamente, corrigidos pelos discentes.

Ruiz (2001) observou, em seu estudo, reportando-se à proposta de categorias de correção de Serafini (1989), quatro formas de correção realizadas pelos docentes, a saber: *indicativa*, *resolutiva*, *classificatória* e *textual-interativa*. Essas formas de correção/ intervenção geralmente acontecem de forma híbrida, isto é, em uma mesma produção, o professor pode fazer uso de mais de um tipo, dependendo de seus objetivos.

A *correção indicativa* consiste na estratégia de simplesmente apontar os problemas detectados, por meio de sinalizações verbais ou não verbais. Esse tipo de correção foi o mais empregado pelos professores-sujeitos, como único recurso de correção (estratégia raríssima no *corpus* da autora) ou como reforço às demais formas interventivas. A respeito do local de ocorrência da correção indicativa no texto do estudante, Ruiz observou que ocorre tanto na margem do texto quanto no próprio corpo da produção escrita. Em relação ao turno do estudante, isto é, o trabalho de leitura realizado por ele, a partir da leitura do professor, a autora percebeu que nem sempre o aprendiz efetua modificações no seu texto, quando o docente recorre exclusivamente à forma de intervenção indicativa. Isso pode ocorrer por várias razões, dentre as quais, a autora destaca três:

> 1. ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão (e encontrar evidências dos motivos que levaram a isso é impossível);
> 2. ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema;
> 3. ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apontar problemas de interpretação). (RUIZ, 2001, p. 79).

Para exemplificar a terceira razão apontada, a autora apresenta um trecho de uma produção textual em que a estudante não realiza a refacção sugerida pelo professor. Isso se deve, provavelmente, ao fato de a educanda não ter compreendido a intenção do docente ao utilizar a expressão "sem sentido" e qual trecho, exatamente, precisava ser reelaborado. Essa atitude da aluna diante da atividade de revisão evidencia que a correção/intervenção indicativa pura, sem a utilização de outro recurso, é inadequada, porque, muitas vezes se torna ambígua e não leva o aluno a solucionar o problema, sobretudo, quando o erro não vem apontado de forma precisa (SERAFINI, 1989, *apud* RUIZ, 2001).

Figura 2 – Correção indicativa (Primeira e segunda versões do texto da estudante Patrícia, 5ª série/Escola pública)

Fonte: Ruiz (2001, p. 83)

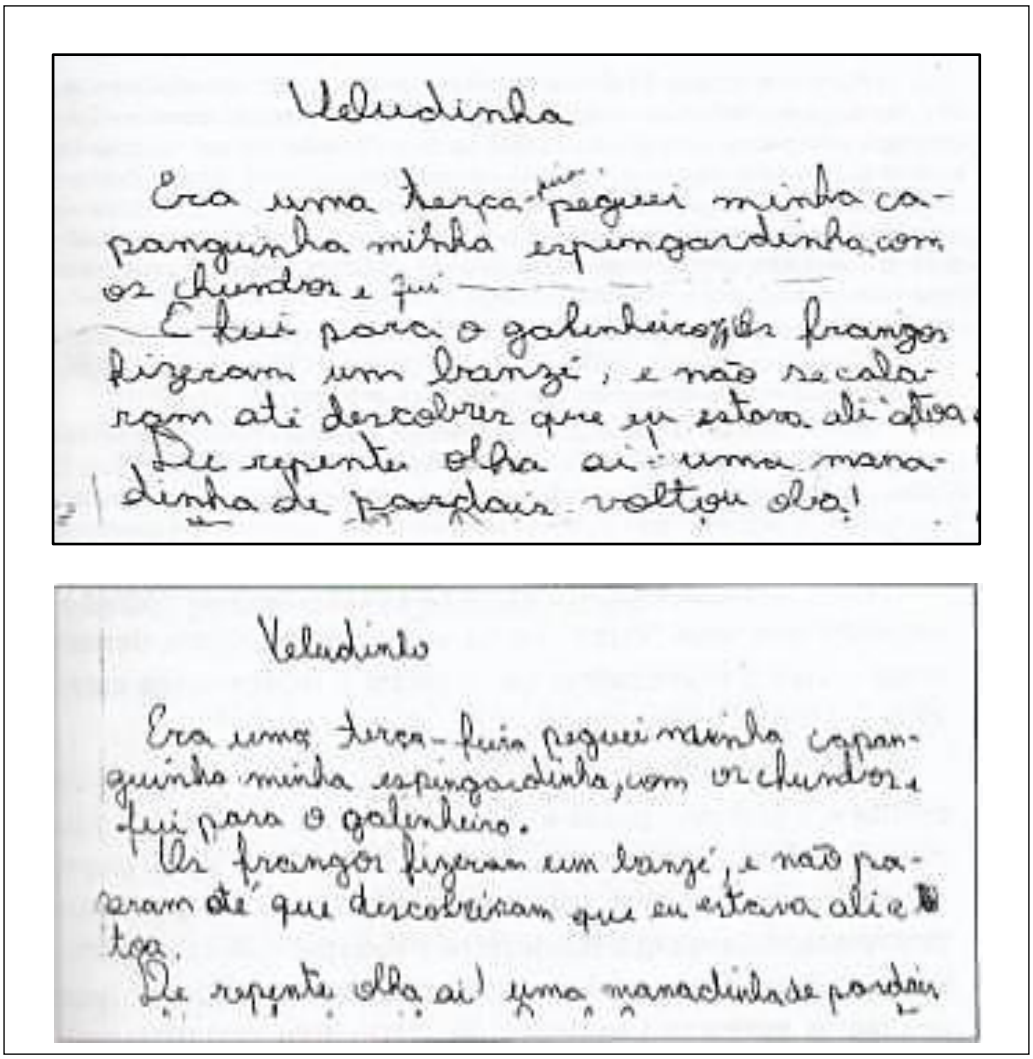
Como se pode notar, a estudante manteve esse trecho da produção de seu texto igual, na primeira e segunda versões. Ruiz (2001) considera que talvez a ineficiência dessa forma interventiva quando efetuada como único recurso seja a razão de os professores informantes a utilizarem mais como reforço para outras estratégias interventivas.

O segundo tipo de correção evidenciado pela autora nos textos analisados foi a *resolutiva*. É a forma interventiva menos encontrada no *corpus*. Nesse tipo de estratégia, o professor assume a tarefa, pelo estudante, de reformular o texto, e apresenta soluções para os problemas detectados. A pesquisadora identificou estratégias resolutivas com ou sem indicação, sendo esta última a mais frequente. Elas se concentram no corpo do texto, mas podem ocorrer também na margem ou no pós-texto, isto é, imediatamente após o texto do aluno.

Sobre as reescritas resultantes da estratégia de correção resolutiva, a autora salienta que são reveladoras de que não há problemas que não sejam possíveis de ser revisados pelos estudantes ao efetuarem a refacção do texto, visto que os alunos não demonstraram dificuldade de incorporar ao texto original as alterações (geralmente *in loco*, pontuais) apresentadas pelo professor. O aluno simplesmente copia a solução apresentada pelo

professor para os problemas detectados. Os fragmentos de produção textual abaixo ilustram como os estudantes operam na refacção diante de correções desse tipo.

Figura 3 – Correção resolutiva (Primeira e segunda versões do texto de Mahatma, 5ª série/ Escola pública)



Veludinha

Era uma terça-feira peguei minha capanguinha minha espingardinha com os chumbos e fui —

E fui para o galinheiro as frangas fizeram um bramzé, e não se calaram até descobrir que eu estava ali atoa.

De repente olha ai: uma manadinha de pardais voltou oba!

Veludinho

Era uma terça-feira peguei minha capanguinha minha espingardinha, com os chumbos e fui para o galinheiro.

As frangas fizeram um bramzé, e não pararam até que descobriram que eu estava ali e atoa.

De repente olha ai! uma manadinha de pardais

Fonte: Ruiz (2001, p. 77)

Na primeira versão, o professor acrescenta "-feira" na primeira linha; desloca o trecho "e fui" para o parágrafo anterior; coloca ponto final após a palavra *galinheiro*; substitui o *o* minúsculo por maiúsculo, depois do ponto final em *galinheiro*; separa a palavra "atoa" com um traço vertical e põe o acento grave. Na segunda versão, o aluno reproduz quase todas as alterações realizadas pelo docente, com exceção do sinal indicativo de crase.

Concordamos com Ruiz (2001) que, na correção resolutiva, o professor demonstra estar mais preocupado em dar respostas ao aluno do que em fazê-lo refletir sobre uma

possível solução. Mas essa atitude pode promover uma má compreensão do trabalho de revisão pelo estudante. Segundo a autora,

> ao monopolizar o trabalho da revisão, – e, portanto, da escrita –, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem tem de ler o texto para encontrar possíveis problemas, uma vez que isso já foi realizado por quem de direito. E, ao que tudo indica, não se sentirá, igualmente, motivado para analisar a natureza linguística de tais problemas, nem para comparar a versão do professor com a sua, a fim de descobrir o porquê das alterações e, assim, aprender os mecanismos da reescrita. (RUIZ, 2001, p. 78-79).

Em consequência dessa atividade de revisão unilateral em que apenas o professor reflete sobre o texto, os estudantes podem, provavelmente, apresentar desempenhos sofríveis, visto que não foram estimulados a pensar sobre as várias possibilidades que a língua oferece para promover a comunicação escrita, não desenvolvendo, desse modo, estratégias de reflexão e de avaliação sobre sua produção textual que podem contribuir para um melhor desempenho em outras elaborações textuais. A autora faz a seguinte advertência a esse respeito: "um aluno que saia da escola sem perceber que um texto é algo passível de alterações pelo seu autor – e não somente pelo professor (mas por este também, além de outros) – terá sérios bloqueios em relação à própria escrita" (RUIZ, 2001, p. 79).

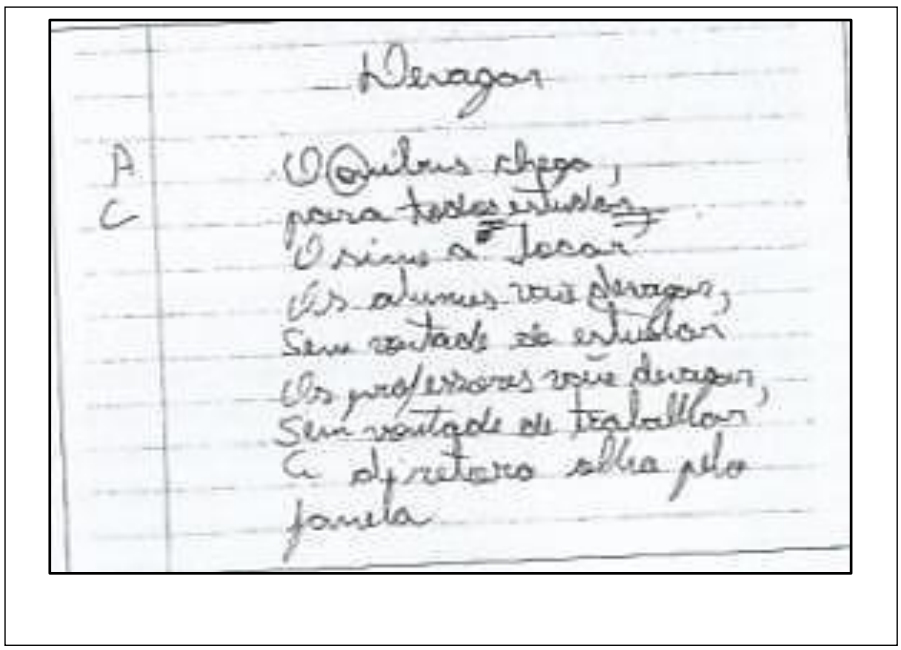
O terceiro tipo de correção/intervenção observado no *corpus* pela autora foi a *classificatória*. Consiste no uso de um conjunto de símbolos (normalmente letras ou abreviações) compartilhado por professores e estudantes. Esse tipo de código de correção pode variar de professor para professor e, geralmente, tem a ver com os termos metalinguísticos que representam a natureza do problema identificado.

Algumas classificações se caracterizam pela clareza e objetividade, exemplares do tipo de problema referenciado pelo código, enquanto outras não, o que dificulta a compreensão por parte do aluno. Esse aspecto da correção classificatória, evidenciado pela autora, permitiu-lhe discordar de Serafini (1989, *apud* RUIZ, 2001, p. 60), para quem esse tipo de intervenção "consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação". A marcação da correção classificatória ocorre, em geral, na margem do texto do estudante e, assim como nos casos de correção resolutiva, a correção indicativa aparece com o caráter de reforço para a compreensão do problema referido. A maioria dos professores informantes da pesquisa de Ruiz (2001) fizeram uso desse tipo de intervenção, com exceção de um docente que adotava, com mais frequência, a forma resolutiva de correção.

A respeito do turno de revisão e de reescrita do aluno a partir da leitura do professor, Ruiz (2001) percebeu que as razões para a realização ou não da reescrita coincidem com as da correção indicativa, isto é, o estudante pode alterar seu texto ou não. Se ele não efetuar a tarefa, será, possivelmente, por dificuldade de desempenhá-la, ou por dificuldade de compreender a própria correção realizada pelo professor, por meio do símbolo metalinguístico.

No exemplo abaixo, extraído da pesquisa de Ruiz (2001), podemos observar que o estudante não consegue realizar todas as alterações indicadas pelos símbolos classificatórios. A professora utiliza a letra A para representar os problemas de acentuação identificados na palavra *onibus* (ônibus) e *Etá* (eita). A estudante, na segunda versão, consegue resolver o problema da primeira palavra, mas não o da segunda. Esse comportamento da aluna demonstra que sua dificuldade não é de compreender o símbolo utilizado pela docente para se referir à acentuação, já que consegue acentuar corretamente a palavra *ônibus*, mas de não saber, de fato, efetuar a revisão. Ela não sabe resolver o problema de *Etá*, uma vez que a professora, na reescrita, teve que efetuar a correção resolutiva.

Figura 4 – Correção classificatória (Primeira e segunda versões do texto de Nelzita S.,7ª série/ Escola pública)



Fonte: Ruiz (2001, p. 85)

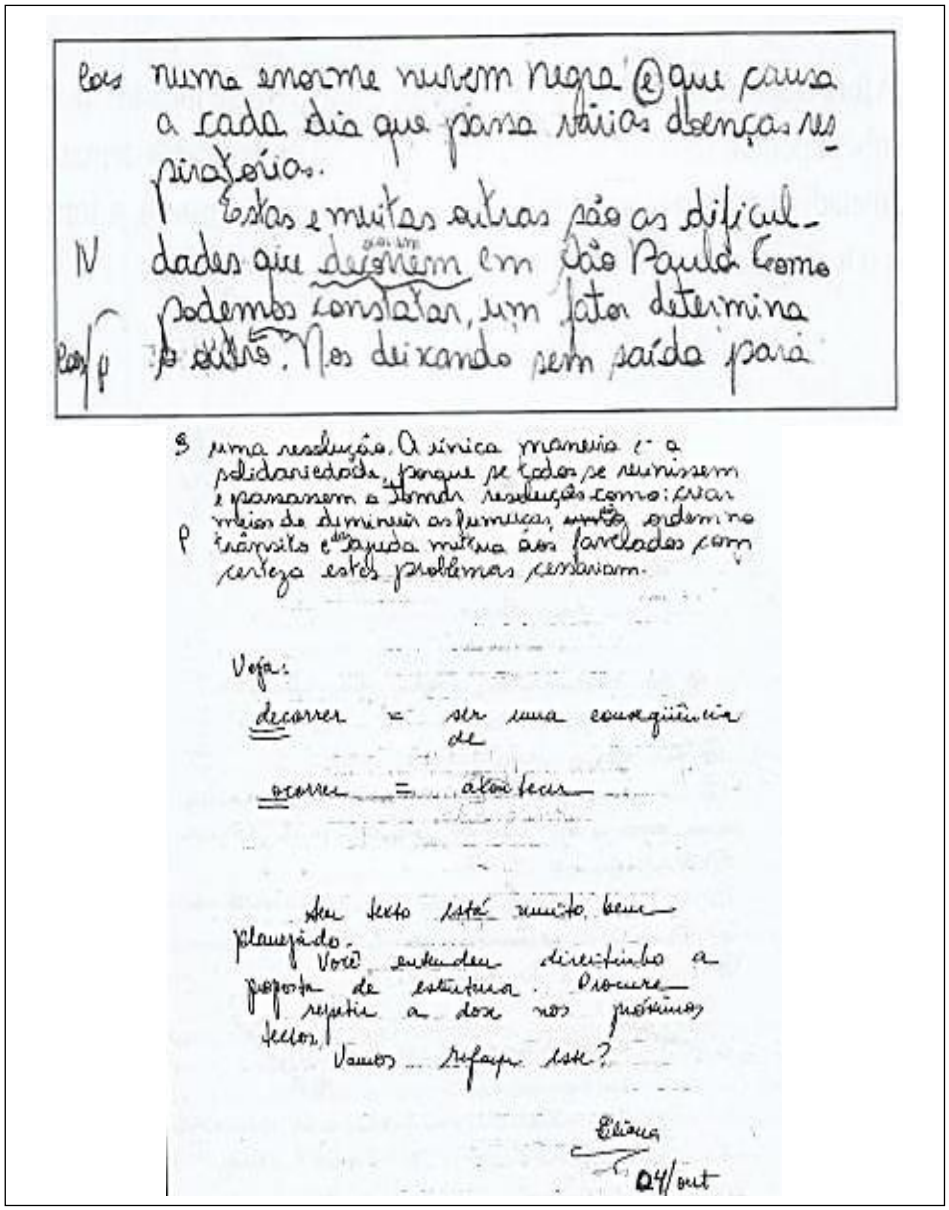
O quarto tipo de correção/intervenção observado por Ruiz (2001) nos textos analisados foi a textual-interativa. Essa forma de mediação não foi prevista nos estudos de Serafini (1989, *apud* RUIZ, 2001). Trata-se de comentários mais longos do que os realizados na margem e, por isso, geralmente, são produzidos pelo professor no pós-texto, isto é, logo após a produção dos estudantes. Esses comentários são desenvolvidos em uma forma que se assemelha aos bilhetes e, em alguns casos, devido à extensão, estão mais próximos de uma carta.

A pesquisadora identificou duas funções básicas para esses "bilhetes", a saber: "falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor" (RUIZ, 2001, p. 63). A produção desses "bilhetes" se explica pela impossibilidade de abordar certos problemas usando as demais formas de correção. Segundo a autora, a correção textual-interativa é "a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele [o professor] percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo" (RUIZ, op. cit., p. 68).

No exemplo a seguir, a autora, no papel de avaliadora do texto da estudante, não satisfeita com a indicação da palavra que deve ser alterada (decorrem/ocorrem) e com a

utilização da codificação IV (impropriedade vocabular), elaborou um "bilhete" de caráter resolutivo partindo da suposição de que talvez as outras marcas interventivas não dessem conta de esclarecer a natureza do problema textual.

Figura 5 – Correção textual-interativa (1ª versão do texto de Leandra I., 2ª série do Ensino Médio/ Escola particular)



Fonte: Ruiz (2001, p. 69-70)

Sobre o turno de revisão dos estudantes, a autora percebeu que, enquanto na correção do tipo resolutiva os alunos apenas acatam, e na indicativa e na classificatória eles podem hesitar, nos casos de intervenção textual-interativa, os textos reescritos demonstram uma tentativa de responder ao que foi tratado nos bilhetes. Ruiz (2001) observou, nos textos

analisados, que os casos em que não houve, por parte do aluno, uma reescrita a partir dos bilhetes estão relacionados a três motivos: 1) ou o bilhete foi produzido após uma reescrita; 2) ou o bilhete foi escrito em tom não impositivo (nesses dois casos o aluno entende que não precisa uma atitude responsiva diante do que foi solicitado); 3) ou o bilhete chama a atenção para um aspecto cuja solução exige muito trabalho do aluno (ele não se apresenta disposto a resolver o problema).

A autora também observou nas produções textuais que há a existência de duas categorias de intervenções textual-interativas: as que apontam problemas de natureza superficial do texto, como ortografia, acentuação, e as que tratam de problemas mais profundos, como a coesão e a coerência.

Em relação ao nível de engajamento no trabalho de revisão do texto, a autora argumenta que, entre os tipos de correção/intervenção, a resolutiva é a forma em que o estudante recebe solução pronta, ou seja, apenas o professor reflete sobre o texto. As demais possibilitam que professor e alunos reflitam sobre os problemas textuais e, mesmo que as alterações decorrentes dessas correções não sejam bem-sucedidas, revelam uma tentativa do estudante de rever seu texto, assumindo, assim, a posição de sujeito-autor.

A pesquisadora esclarece que, em determinados contextos de revisão, como em casos-limite, nos quais o conhecimento de que dispõe o estudante não é suficiente para que realize sozinho a refacção, faz-se necessário que o docente realize o tipo de correção resolutiva. Entretanto, se utilizado como único recurso de intervenção, poderá privar o discente de uma atuação dialógica, de perceber a natureza inconclusiva do objeto "texto", bem como de refletir sobre seu próprio dizer.

A autora conclui, em sua pesquisa, que o tipo de correção textual-interativa demonstrou ser a melhor forma para tratar de questões textuais profundas, isto é, de problemas que interferem no sentido global do texto. Os bilhetes por si, no entanto, não garantem uma melhor *performance* dos estudantes na condução de uma reescrita com qualidade. O professor precisa estar atento para o dizer dos discentes, compreendendo o texto deles como uma proposta de sentidos. A análise dos dados revelou que a maioria dos docentes demonstra preocupação com a linguagem em sua imanência, ou seja, sem levar em consideração as funções sociais. Além disso, os professores, por meio das estratégias interventivas, exerceram um forte controle sobre a atividade de produção escrita dos alunos, a ponto de conduzir o texto deles para um sentido fechado, com ênfase na forma. Essa postura destitui o aprendiz de sua posição de sujeito-autor, responsável pelo seu dizer.

Ruiz (*op.cit.*) também chegou à seguinte conclusão: Os poucos professores que

utilizaram a forma de intervenção textual-interativa demonstravam insegurança na execução da atividade corretiva. Essa insegurança é resultante, possivelmente, do poder ainda exercido pelo ensino pautado pela gramática tradicional.

Concordamos com Ruiz (2001) quanto ao fato de que a mudança na postura do professor em relação à leitura do texto do aluno, com o propósito de desenvolver um trabalho de revisão para além de uma varredura de problemas "epidérmicos", levando em conta a forma da expressão e seu sentido, depende de uma reflexão crítica, de uma alteração na concepção de linguagem que direciona o ensino de língua. A autora adverte que essa mudança de postura interventiva do docente não será possível enquanto ele estiver preso a questões de ordem gramatical. Ela acrescenta:

> Nada de novo ocorrerá no ensino de língua se o professor não começar a se voltar também para o *texto*, o discurso, e não começar tratar o aluno como *outro*, como *interlocutor*. Uma concepção textual ou discursiva da linguagem faz-se necessária, na medida em que se estaria pressupondo um sujeito ativo e participativo na atividade linguística interativa. (RUIZ, 2001, p. 228, destaque da autora)

Assim como Ruiz (2001), Geraldi (2004) adverte sobre as limitações, no ensino da escrita, da prática de leitura do texto do aluno, com a finalidade de verificar apenas o manuseio dos recursos expressivos, sem atentar para o seu dizer. Nesse tipo de leitura, opacifica-se o texto do aprendiz, "pois não importa com que intenções se trabalhou com a linguagem; importam, na leitura, os esmiuçamentos dos recursos, nada mais" (GERALDI, 2004, p. 53). Jesus (2011) denomina essa prática de leitura do texto do estudante em que se põem em relevo apenas os aspectos formais, gramaticais, de *higienização do texto do aluno*. A reescrita resultante desse trabalho consiste em uma espécie de *operação limpeza* e desconsidera as intenções interlocutivas do sujeito produtor.

A respeito do trabalho avaliativo dos textos escritos dos estudantes desempenhado pelos professores, Costa Val *et al.* (2009) defendem que é uma ação necessária no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. No entanto, a avaliação é compreendida por eles não como uma atitude classificatória e punitiva, mas, sim, como diálogo travado entre professor e aluno. Para o grupo de estudiosos, a avaliação, partindo do pressuposto de que a língua é um sistema que permite a interação entre os indivíduos, é concebida como um ato de leitura sobre o qual se busca construir sentidos.

Na tradição escolar, conforme apontam Costa Val *et al.* (2009), a avaliação dos textos dos estudantes tem se orientado apenas pelos erros gramaticais. Embora hoje muitos

professores questionem essa tradição, demonstram dúvidas e inquietações sobre os limites de sua ação interventiva. O que se observa é uma preocupação direcionada em torno de "como avaliar" em detrimento de "por quê, para quê e o quê avaliar". Vale ressaltar que a forma como o docente conduz e compreende esse trabalho avaliativo evidencia a sua visão de texto e de ensino-aprendizagem de língua.

A Avaliação, na perspectiva dialógica, é processual, ou seja, não acontece em um momento específico, mas se dá durante todo o percurso de produção textual. Isso implica, em relação à atividade de elaboração de textos escritos, a inclusão de momentos em que os aprendizes possam revisar e refazer seus textos, adequando-os ao contexto comunicativo. Assim como Ruiz (2001), Costa Val *et al.* (2009) chamam a atenção para a repercussão que as marcas deixadas pelo docente no texto do estudante podem trazer para a qualidade desses textos. É importante que o professor reflita sobre essas marcas interventivas, a fim de analisar se podem contribuir para uma melhor adequação textual; se vão ajudar no desenvolvimento da escrita do aprendiz, para não tomar uma postura prescritiva, fornecendo soluções prontas e desconsiderando o papel do aluno como sujeito-autor.

Ao conceber a avaliação como diálogo, os autores fazem a seguinte advertência:

> Dispor-se ao diálogo não significa adotar uma atitude complacente, não implica ficar impassível diante da escrita do aprendiz nem obrigado a acatar, sem direito a objeção, qualquer opção do aluno. Significa, isto sim, considerar o trabalho textual empreendido pelo aluno-autor, freando qualquer tendência preconceituosa e pouco cooperativa que possa comprometer a leitura. (COSTA VAL *et al*., 2009, p. 30)

Nessa perspectiva de avaliação defendida pelos autores (e com a qual concordamos), o professor assume o papel de leitor cooperativo. Professores e alunos são vistos como sujeitos e parceiros no trabalho de elaboração textual e de produção de sentidos. Desse modo, o docente pode e deve sinalizar não só os problemas que podem atrapalhar o bom funcionamento do texto, mas também as virtudes, apresentando as razões da adequação ou da inadequação textual.

Costa Val *et al*. (2009) salientam que, ao se conceber a língua como um sistema integrado pelos níveis de organização gramatical, semântico e discursivo, e o texto como o resultado de suas condições de produção, há um desdobramento no que diz respeito ao que avaliar em um texto, visto que se deve levar em conta a articulação entre os aspectos formais, semânticos e discursivos (ou comunicativos) que constituem qualquer texto.

O processo de produção de texto, para os referidos autores, integra três atividades distintas, mas complementares e inter-relacionadas: i) a atividade de *situação*, que consiste em considerar e interpretar os elementos que compõem o contexto comunicativo (*quem* fala ou escreve, *para quê*, *para quem*, *onde*, *quando*), bem como em posicionar-se diante deles; ii) a atividade de *cognição*, que consiste em pensar no tema (*o quê*), ativando conhecimentos armazenados na memória, articulando-os com os conhecimentos próprios da situação interlocutiva, para a geração de novas ideias; iii) a atividade de *verbalização*, que pode ser compreendida como a ação de traduzir, em palavras e frases, as intenções comunicativas e o conteúdo a ser comunicado, de modo a produzir um texto bem articulado, coeso, numa variedade linguística adequada à situação interlocutiva (*como* falar ou escrever).

A compreensão do processo de escrita como resultante da integração das diferentes atividades mencionadas acima põe em xeque as práticas de produção textual desenvolvidas na escola cujo objetivo é fazer com que os estudantes reproduzam as regras gramaticais estudadas. Vale ressaltar que consideramos fundamental que os discentes tenham acesso e aprendam variedades cultas da língua, visto que é um dos papéis da escola favorecer o conhecimento da expressão culta pelos aprendizes (cf. FARACO, 2015). Geralmente, as variedades vernáculas que os estudantes dominam apresentam características bem distintas das que são consideradas de prestígio.

A escola não pode eximir-se da responsabilidade de realizar o ensino da norma culta, de forma sistemática, para que o discente não seja alvo de preconceito linguístico. Entretanto, transformar o ensino de língua, especialmente de produção de textos escritos, no ensino de gramática pode impossibilitar que o estudante perceba que outros aspectos entram em jogo no processo de interlocução. Quando escrevemos, nos mais diversos contextos sociodiscursivos, a nossa atividade é condicionada "por elementos extralinguísticos, no plano social, no plano individual, no plano da situação comunicativa específica" (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 44).

Quem escreve, além do domínio do sistema linguístico, precisa ter conhecimento do gênero mais adequado para a situação comunicativa e os objetivos pretendidos; e saber (ou prever) quem vai ler o texto e em quais condições realizará essa tarefa. Essas informações sobre em que condições de produção o texto será elaborado repercutirão nas escolhas linguísticas, no registro mais ou menos formal. Mas nas práticas escolares se observa uma tendência oposta em relação ao uso das formas linguísticas nos contextos extraescolares. Segundo os autores, enquanto "na interação social extraescolar as formas linguísticas estão a serviço do sentido (isto é, o conteúdo e a função comunicativa), na escola elas têm a função

de reproduzir a aula de gramática, as convenções, os preceitos" (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 52).

No momento da escrita, o autor precisa ter em mente em quais condições o seu texto será lido, para deixar marcas formais que possibilitem ao leitor construir sentidos. O leitor, por sua vez, deve levar em consideração em que condições o texto foi produzido, para trabalhar de maneira cooperativa com o autor. "Cooperar", aqui, não significa aceitar ou concordar com o discurso do autor, mas, sim, imergir no processo interlocutivo, considerar o texto como uma proposta de sentidos.

De acordo com Costa Val *et al.* (2009), a escola, com muita frequência, ignora essa articulação entre forma, conteúdo e contexto, e empreende uma prática avaliativa que desconsidera o trabalho desempenhado pelo aprendiz, suas intenções comunicativas, em favor de uma avaliação que só enxerga problemas gramaticais e ortográficos, o que pode criar a compreensão, por parte do discente, de que basta o texto apresentar correção em nível gramatical para ser considerado um bom texto. Outra postura do professor diante do texto do aluno igualmente questionável é a que consiste na realização de uma leitura "global" seguida de comentários evasivos como "precisa melhorar", "texto confuso", que pouco contribuem para que os estudantes compreendam quais são os problemas em seu texto, para que possam superá-los.

A avaliação, para Costa Val *et al.* (2009), é um fator constitutivo da interação linguística, ou seja, faz parte desse processo. Sobre o papel do professor como interlocutor dos estudantes, os autores fazem a seguinte caracterização:

> O interlocutor interessado é aquele que se envolve com o texto do outro e, na medida de seu engajamento, pergunta, faz objeções, pede esclarecimentos, reclama, complementa, faz projeções, enfim, emite sua opinião. Entendemos que, na prática de sala de aula, esse deve ser o sentido da avaliação do professor sobre o texto do aluno. (COSTA VAL *et al.*, 2009, p. 129)

É pertinente, desse modo, que o docente compreenda que ele não é um leitor qualquer do texto do aluno. Ele é um leitor diferenciado e sua leitura tem como finalidade contribuir no processo de ensino-aprendizagem da prática de produção textual. Outra questão importante que vimos discutindo é que a atividade de produzir textos escritos é difícil, complexa, para que o estudante aprenda sozinho. Solicitar aos aprendizes que produzam um texto não é suficiente para que a aprendizagem se realize. Assim, é necessário que o professor ensine os discentes a produzirem. Para isso, é importante que ele tenha uma compreensão mais geral do processo de escrita, para poder planejar suas atividades.

Costa Val *et al.* (2009) salientam que o aprendizado da escrita não se processa numa perspectiva meramente quantitativa, isto é, a frequência não é determinante para o êxito do ensino. Os autores destacam que muitas experiências demonstram que são mais produtivas para a aprendizagem as situações em que o estudante escreve menos, em termos quantitativos, mas que tenha a oportunidade de refletir sobre seu texto, com acompanhamento sistemático do professor durante toda a produção (no planejamento, na escrita, na revisão, na reelaboração). Segundo os autores, o professor "tem um papel fundamental a desempenhar na condução do processo de aprendizagem: suas propostas de escrita e suas intervenções sistematizadas, durante e após a atividade de produção textual, é que podem favorecer o desenvolvimento da capacidade de escrita do aluno" (COSTA VAL, *et al*., 2009, p. 138).

No que concerne às operações de revisão e de reescrita, foco de nossa investigação, a prática pedagógica que compreende e respeita a natureza processual da escrita propicia intervalos de tempo para que os alunos reflitam sobre seus textos e os reescrevam, produzindo várias versões, se for necessário, como os bons escritores fazem.

A leitura que o docente realiza do texto do aprendiz pode contribuir para a identificação dos problemas que podem interferir no bom funcionamento textual. As dificuldades evidenciadas na avaliação podem ser trabalhadas, de forma explícita e sistemática, para que os aprendizes possam dominar os conhecimentos dos quais ainda não se apropriaram, e, assim, terem mais subsídios e parâmetros para reescreverem seus textos.

O *erro*, nessa perspectiva, deixa de ter uma conotação negativa e passa por um processo de ressignificação, por meio do qual é possível distinguir duas funções produtivas dessa noção para o ensino: uma função diagnóstica e uma função prognóstica. "Diagnóstica" porque informa em que estado o estudante se encontra na aprendizagem da língua, isto é, quais aprendizagens já foram consolidadas e quais ainda estão em andamento; e "prognóstica" porque contribui para que o professor tenha diretrizes para a organização do seu trabalho pedagógico de mediação. O *erro*, assim, caracteriza-se como marca de um processo em curso, de testagem de hipóteses, bem como de ponto de partida para a criação de situações de ensino que possibilitem aos estudantes acertarem, de forma consciente, por meio de um trabalho de compreensão e reflexão da natureza dos problemas identificados (OLIVEIRA, 1999, *apud* LEITE; PEREIRA, 2013).

Concordamos com Costal Val *et al.* (2009) a respeito do fato de que muitos professores têm dificuldade sobre como conduzir o ensino de escrita e, por conseguinte, as operações de revisão e de reescrita. Embora, muitas vezes, tenham boas intuições sobre sua prática docente e sobre a atividade de escrita, falta a eles clareza teórico-metodológica sobre

como trabalhar a produção escrita, como desenvolver um planejamento sistemático.

Menegassi (2000) converge com Ruiz (2001) e Costa Val *et al.* (2009), no que concerne ao trabalho interventivo do professor, no processo de construção do texto em situações de ensino. Para o autor, os comentários que o docente realiza no texto dos alunos têm um papel significativo na atividade de revisão e de reescrita, uma vez que esses comentários, dependendo de sua natureza e construção, podem tanto orientar quanto dificultar a elaboração textual.

Menegassi (2000) empreendeu uma investigação sobre os comentários elaborados por um professor universitário a respeito das produções de seus alunos (1º ano do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá). O pesquisador analisou 30 (trinta) textos, os quais foram reescritos, resultando mais 30 (trinta) textos (segunda versão). Nessa investigação, foram identificadas 142 (cento e quarenta e duas) sugestões de revisão oferecidas pelo docente, mas nem todas foram aceitas pelos discentes, contabilizando 92 (noventa e duas) as que foram aceitas para a revisão e reformulação do texto. O autor analisou os comentários que foram atendidos e os efeitos deles na atividade de reescrita dos estudantes.

A análise do *corpus* evidenciou que muitos desses comentários apenas aludiam à necessidade de um trabalho de reformulação, mas não deixavam claro qual seria o problema textual, como nos seguintes exemplos apresentados pelo autor: “Faltam alguns acentos”, “Preste mais atenção na pontuação”, “Repense a crase” (MENEGASSI, 2000, p. 87). O estudioso, fundamentando-se em Cohen (1987), considera que esses comentários mais se assemelham a anotações mentais do professor colocadas no papel, isto é, ele escreve da forma que mais se parece com uma anotação para ele mesmo e não leva em conta que, talvez, o estudante não consiga compreendê-la.

Apesar de os comentários se destacarem pela imprecisão, os estudantes conseguiram reformular seus textos nos pontos sugeridos pela observação do professor. Para o autor, isso evidencia que, na construção de texto em contexto escolar, os discentes esperam que os professores realizem algum tipo de comentário a respeito da produção, mesmo que seja, em alguns casos, imprecisos, ou seja, os estudantes esperam por uma atitude responsiva ativa dos docentes.

Menegassi (2000) observou que, quando os problemas identificados no texto são apresentados de forma contextualizada, mais precisa, com comentários longos, nos quais, além da apresentação do problema, em seu contexto de ocorrência, oferecem diretrizes para a reformulação, o discente é conduzido para um trabalho de reescrita com mais qualidade. No entanto, esse tipo de comentário, mais preciso, apresentou ocorrência muito baixa, sendo os

comentários mais vagos os mais recorrentes no *corpus* analisado. O autor conclui que os comentários que visam ao trabalho de revisão e de reescrita contribuem para a reconstrução do texto do aluno, porém, quando esses comentários caracterizam-se pela imprecisão, pela vagueza, não auxiliam, devidamente, o estudante na reformulação textual.

Buin (2006), em sua pesquisa "O impacto do bilhete do professor na construção do sentido no texto do aluno", também observou a dificuldade que os professores demonstram em dialogar com os estudantes por meio de bilhetes, os quais ela denomina bilhetes orientadores, com vistas à reescrita. A estudiosa acredita que, muito provavelmente, essa dificuldade se deve ao fato de a orientação da reescrita não ter sido objeto de ensino na graduação. A autora – partindo do pressuposto de que todos os professores, não apenas os de língua portuguesa, têm o texto como recurso fundamental de suas aulas e que, por isso, também são responsáveis por avaliar a qualidade dos textos dos estudantes – analisa a intervenção de uma professora de História no processo de elaboração textual de cinco alunos, de uma turma da 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de Jaguariúna, SP.

A partir da leitura do artigo "Rabos & Pelos", de Darcy Ribeiro e Ziraldo, os estudantes tinham como atividade escrever um texto sobre o mesmo assunto, apresentando cada um a sua opinião, se houve mais vantagens ou desvantagens para a espécie humana no processo evolutivo. Os estudantes escreveram três versões do mesmo texto a partir das orientações dirigidas nos bilhetes. O primeiro bilhete escrito, após a primeira versão, foi produzido pela professora informante e o segundo, em decorrência da segunda versão, por um professor analista.

A pesquisadora observou que os problemas de sentido desses textos estavam relacionados à dificuldade, por parte do estudante, de reconstruir a cadeia referencial do texto lido. As expressões referenciais do artigo, em sua maioria, reforçam a ideia de que o ser humano teve mais perdas do que ganhos na evolução da espécie. No entanto, trata-se de um texto humorístico que brinca com essa questão. A proposta de produção textual ignora o tom de humor com o qual é tratado o assunto, considerando-o como algo sério. Os bilhetes orientadores para a reescrita acabaram reforçando a incoerência da proposta de elaboração em relação aos efeitos de sentidos pretendidos pelos autores do artigo.

Buin (2006) chegou à conclusão de que os textos interventivos da professora informante caracterizam-se como comentários genéricos, visto que, independentemente dos problemas específicos de cada produção, o comentário, praticamente, versava sobre o mesmo aspecto, qualificar o texto dos aprendizes como resumo. A docente insistia na proposta de os

alunos resumirem a ideia dos autores, mas não chamava a atenção para o fato de os estudantes estarem reproduzindo trechos do texto original e, nos momentos que utilizavam suas próprias palavras, a cadeia referencial construída por eles demonstrava que não haviam compreendido o artigo.

Em um dos seus trabalhos mais recentes, Menegassi (2016, p. 1026), em parceria com Gasparotto, defende que o ato de o professor deixar um bilhete na produção do aluno não garante que tenha promovido uma interação maior do que se tivesse utilizado os outros tipos de intervenção, pois a questão não está relacionada, de forma restrita, ao fato de deixar ou não um bilhete que atente para as questões globais do texto, e, sim, como produzi-lo, para que "se cumpra seu papel mediador e efetivamente contribua para o trabalho de reescrita". Para isso, é pertinente que o professor avalie se a forma que escolheu para elaborar o bilhete está adequada ao gênero textual em estudo, à idade escolar dos estudantes, aos objetivos pedagógicos em relação ao trabalho de revisão e aos níveis de aprendizagem dos estudantes, isto é, aos seus conhecimentos prévios.

Nesse estudo, Menegassi e Gasparotto (2016) analisaram as revisões realizadas por uma professora de língua portuguesa dos 4os e 5os anos do Ensino Fundamental, em uma oficina de produção do gênero conto de terror. A docente informante utilizou diferentes tipos de correção/intervenção: resolutivas, classificatórias, indicativas e textual-interativas. Para fins de análise, focalizaram apenas as do tipo textual-interativa, a partir da pesquisa de Ruiz (2001).

A análise das intervenções de revisão do professor no texto do aluno permitiu aos estudiosos perceber que a forma interventiva textual-interativa pode se apresentar de diferentes maneiras. Em alguns casos o bilhete pode ser mais elucidativo, outros não, pois depende, entre outros aspectos, dos objetivos do professor com a produção do bilhete, do problema tematizado, da idade escolar do aluno. A análise do conjunto das revisões efetuadas pela professora evidenciou a existência de três formas de correção/intervenção textual-interativa, a saber: o questionamento, o apontamento e o comentário.

O questionamento consiste na realização de perguntas, em geral, no corpo do texto dos alunos, com a finalidade de chamar a atenção deles para um problema identificado. Esse tipo de intervenção é muito útil para instigar os estudantes a respeito da incompletude de algumas informações ou fazer com que eles reflitam sobre algum aspecto do texto, tanto discursivo quanto estrutural.

O apontamento compreende um tipo de intervenção muito breve e objetivo, geralmente, introduzido por um verbo no imperativo. Por meio de uma assertiva, o professor

indica a existência de um problema e, em algumas situações, apresenta as diretrizes para resolvê-lo.

O comentário consiste em um tipo de revisão mais completo, uma vez que pode conter questionamentos e outros tipos de recursos discursivos que estabelecem uma aproximação maior entre os interlocutores (professor e aluno). De acordo com Menegassi e Gasparotto (2016), o comentário demonstra ser uma ótima estratégia de motivação para a realização da reescrita, especialmente para estudantes que não têm o hábito de revisar nem de reescrever seus textos, porque não só aponta os problemas textuais, mas também informa ao aluno o seu desempenho em cada produção, demonstrando, assim, o compromisso do professor com o desenvolvimento do aprendiz. Isso pode repercutir positivamente no maior engajamento do educando no trabalho com a escrita.

Embora cada tipo de intervenção apresente características específicas e se diferencie no maior ou menor grau de elucidação da atividade de revisão, a análise apontou que não há uma forma mais eficaz do que a outra. Essas estratégias interventivas revelam diferentes níveis de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, visto que os estudantes demonstram uma boa resposta na reescrita a todos essas diferentes formas de intervenção realizadas pelo professor, o que permite concluir que a efetivação dessas abordagens de revisão depende daqueles fatores que já foram salientados: o conhecimento prévio dos estudantes, a familiaridade acerca do trabalho com a revisão e a reescrita, o gênero em foco. Isso implica que é importante, antes de o professor escolher uma ou outra forma, conhecer bem a turma com a qual trabalha, as dificuldades gerais e as que são específicas de cada estudante, para que esse momento de interlocução seja realmente de troca, de diálogo entre professor e aluno. Para uma melhor elucidação das categorias analíticas de Ruiz (2001) e de Menegassi e Gaparotto (2016), apresentamos, a seguir, um quadro sinóptico:

Quadro 1 – Síntese das categorias analíticas, Ruiz (2001) e Menegassi e Gasparotto (2016)

Tipos de marcas interventivas no texto do aluno	
Ruiz (2001)	Menegassi e Gasparotto (2016)
➢ Correção indicativa ➢ Correção resolutiva ➢ Correção classificatória ➢ Correção textual-interativa	Tipos de correção textual-interativa: ➢ Questionamento ➢ Apontamento ➢ Comentário

A partir das reflexões realizadas até aqui, percebemos o quanto o trabalho com a escrita é complexo, pois não se limita ao ato de escrever no papel. Consiste em um processo constante de elaboração e reelaboração, em busca de uma melhor forma de realização do projeto de dizer. E, nesse processo, quem escreve realiza escolhas em relação ao gênero textual, à seleção de informação, ao tipo de registro, escolhas estas condicionadas aos propósitos comunicativos pretendidos. Compreendemos que a revisão e a reescrita são etapas inerentes à escrita e, por conseguinte, precisam ser praticadas e ensinadas. No entanto, o professor necessita conceber o texto do aluno como uma proposta de sentidos, e não como um mero exercício de escrita cuja única finalidade é a correção gramatical por parte do professor. Ao atuar como leitor crítico do texto do aprendiz, o professor pode sugerir caminhos possíveis para que o aluno possa aprimorar seu texto, bem como desenvolver e ampliar sua capacidade textual-discursiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, expusemos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, cujo objetivo principal é *investigar como se constituem as práticas de revisão e de reescrita no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Neste capítulo, descrevemos e justificamos o nosso percurso metodológico para a realização da investigação.

3.1 Abordagem de pesquisa adotada

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um percurso metodológico situado entre as abordagens qualitativas. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Segundo André (1995), a etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Para os antropólogos, esse termo tem dois sentidos: pode referir-se a um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados a respeito de hábitos, crenças, valores, entre outros aspectos, de um grupo social, assim como a um relato produzido a partir da utilização dessas técnicas.

Enquanto o foco investigativo dos etnógrafos é a descrição da cultura de grupos sociais, a preocupação dos estudiosos em Educação é com o processo educativo. Essa diferença de enfoque nessas duas áreas permite que a pesquisa em educação não siga todos os requisitos de uma pesquisa etnográfica, como, por exemplo, a permanência do pesquisador por um longo período no campo de estudo, o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados, entre outros. De acordo com a referida autora, o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à Educação. A estudiosa chega à conclusão de que o que realizamos não é propriamente etnografia, em sentido estrito, mas, sim, estudos que se caracterizam pelo tipo/traço etnográfico.

Dentre as características que validam uma pesquisa como do tipo etnográfico, à luz de André (1995), podemos citar o fato de o pesquisador ser o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Essa posição permite ao investigador, a depender das circunstâncias e dos objetivos, modificar as técnicas de coleta, rever as questões de investigação, mudar os sujeitos, reavaliar toda a metodologia durante a realização da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994), ao tratar das características gerais das investigações qualitativas, também destacam essa peculiaridade do investigador. Mesmo que ele utilize diferentes recursos, como equipamentos de gravação, a interpretação dos dados é complementada pela observação direta do pesquisador, cujo entendimento sobre o objeto constitui instrumento-chave de análise.

A pesquisa etnográfica, segundo André (1995), caracteriza-se também pelo interesse maior no processo, isto é, no desenvolvimento da pesquisa, do que nos resultados. Além disso, há uma preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca.

Outra característica desse tipo de investigação é o envolvimento no trabalho de campo. Para o pesquisador, as ações podem ser mais bem compreendidas quando analisadas em seu local de ocorrência. Por isso, ele aproxima-se das pessoas, das situações, mantendo um contato direto e prolongado.

A descrição e a indução são também importantes características da pesquisa do tipo etnográfico. O pesquisador faz uso de diferentes dados descritivos, como situações e diálogos. A esse respeito, Bogdan & Biklen (1994, p. 48) salientam que os investigadores qualitativos tentam "analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos". Sobre a indução, André (1995) e Bogdan & Biklen (1994) compartilham a compreensão de que a coleta e a análise dos dados não têm como finalidade confirmar ou refutar hipóteses previamente formuladas, mas promover a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Segundo André (1995), constituem-se como técnicas metodológicas tradicionalmente associadas à etnografia a observação, a entrevista e a análise documental. Em nossa pesquisa, utilizamos esses três instrumentos. A entrevista teve como propósito conhecer a prática das docentes a respeito do trabalho com a produção de textos escritos e escolher os sujeitos da pesquisa. Em seguida, observamos as aulas das professoras selecionadas, para analisar como desenvolvem o trabalho de revisão e de reescrita. Também analisamos as marcas interventivas das professoras nos textos produzidos pelos estudantes, durante o período de observação.

3.2 Sujeitos e campo de pesquisa

A fim de alcançarmos o nosso objetivo central, que é *investigar como se constituem as práticas de revisão e de reescrita no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos*

escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entrevistamos professoras que lecionam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal do Recife, situada no bairro da Várzea, Escola Alegria do Saber[4]. Todas as etapas da coleta de dados desta pesquisa ocorreram após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE (cf. ANEXO 1). A escolha da referida instituição de ensino se deve ao fato de ser a escola onde a pesquisadora trabalha e para onde retornará, após a conclusão da pesquisa. Como o trabalho investigativo desenvolvido no Mestrado Profissional nos permite intervir na realidade em estudo, consideramos que a pesquisa por nós empreendida pode contribuir na mediação docente no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

A unidade escolar em questão atende, em média, 430 (quatrocentos e trinta) estudantes, da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. Apresenta boa estrutura física, com rampas de acesso para o segundo e terceiro pavimentos, favorecendo, desse modo, a mobilidade dos alunos com alguma limitação física. Conta com oito salas de aula; biblioteca com bom acervo; sala de recursos, na qual há atendimento dos alunos com deficiência, no contraturno; sala de tecnologia equipada com mesas interativas, tablets, material do *lego*; sala dos professores; uma cantina adequada para que os estudantes possam merendar, devidamente acomodados; um pátio com um minipalco, onde, geralmente, acontecem os eventos da escola. Todas as salas citadas apresentam condicionadores de ar, mas, devido à falta de manutenção periódica, nem todos funcionam. Em algumas salas de aula do terceiro pavimento está havendo um problema de infiltração e, quando chove forte, uma das professoras informantes costuma desenvolver a aula na biblioteca, por conta das goteiras.

Escolhemos o 4º e o 5º ano por entender que nesses anos do Ensino Fundamental se faz um trabalho mais constante e sistemático com a produção de textos escritos, se comparado com o desenvolvido nos anos que compõem o Ciclo de Alfabetização. A atenção dos professores do 1º ao 3º ano costuma concentrar-se na apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos educandos.

Antes de realizarmos as entrevistas com as professoras, apresentamos, em linhas gerais, a nossa intenção de pesquisa, a partir da leitura do Termo de Consentimento, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa. Das seis docentes que atuam no segmento selecionado, cinco aceitaram participar da pesquisa como informantes. Selecionamos duas professoras para a fase de observação. As duas educadoras escolhidas atuam no 5º ano do

[4] Por se tratar da instituição onde a pesquisadora trabalha e como a nossa finalidade não é expor a unidade de ensino, mas sim investigar as práticas de produção de textos escritos, mais especificamente as práticas de revisão e de reescrita, atribuímos à escola campo de pesquisa o nome fictício "Alegria do Saber".

Ensino Fundamental e estão há dois anos lecionando nessa escola. Para a seleção adotamos os seguintes critérios: as professoras desenvolvem um trabalho sistemático com a produção de textos escritos; consideram as práticas da revisão e da reescrita importantes para o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva dos estudantes.

Realizamos a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro previamente elaborado (cf. ANEXO 2). O quadro a seguir apresenta o perfil das professoras informantes:

Quadro 2 – Perfil das professoras informantes

Sujeito	Idade	Formação	Tempo de exercício da docência
Professora A	30	Licenciatura em Letras (2007) na UNOPAR e Pedagogia (2016) na UVA; Especialização em Gestão Escolar (2011) na FACIPE.	15 anos
Professora B	39	Pedagogia (2003) na UFPE	7 anos

Fonte: A autora, 2018.

As entrevistas aconteceram no período de 09 a 26 de maio de 2017. A nossa intenção era, logo após a seleção das professoras, começarmos as observações, mas, devido ao calendário da campanha salarial organizado pelo Sindicato dos Professores (paralisações e greve), tivemos que adiar. Além disso, as próprias docentes informantes acharam por bem iniciarmos essa etapa de coleta de dados após o retorno do recesso escolar, porque estavam em processo avaliativo e de fechamento de unidade.

Observamos as aulas das duas professoras selecionadas, no período compreendido entre os dias 31 de julho e 1º de setembro de 2017, durante cinco semanas. Embora o nosso foco sejam as práticas de produção de textos escritos, sobretudo o trabalho com a revisão e a reescrita, consideramos pertinente observar todas as aulas de língua portuguesa do período delimitado, a fim de compreender o percurso metodológico das docentes no trabalho com a escrita; se os gêneros estudados na leitura eram os mesmos solicitados nas propostas de produção; e se havia uma relação entre a abordagem de questões de ordem gramatical e a atividade de elaboração de textos escritos.

3.3 Construção do *corpus* da pesquisa

Com a finalidade de alcançarmos o nosso objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

i) analisar que concepções de língua, texto e escrita permeiam a prática e o discurso dos professores;

ii) analisar o percurso metodológico adotado pelos docentes nas atividades de produção escrita;

iii) verificar que tipos de marcas interventivas esses professores realizam nos textos dos alunos e quais aspectos privilegiam na avaliação dessas produções.

Para tanto, realizamos, como já foi mencionado, uma entrevista semiestruturada, a qual foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), nas investigações qualitativas, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem ser a estratégia predominante ou podem ser utilizadas aliadas a outras técnicas de coleta de dados, como a observação, a análise documental, entre outras. Nesta pesquisa, a entrevista foi utilizada a partir da triangulação com outras técnicas: a observação e a análise documental.

De acordo com os autores, a entrevista permite "ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). As entrevistas realizadas com as professoras informantes, em conjunto com as demais técnicas citadas, favoreceu a captação de indícios de quais concepções de língua, texto e escrita subjazem à prática do ensino de produção de textos escritos, especialmente, as operações de revisão e de reescrita, bem como a compreensão do percurso metodológico adotado por elas.

O procedimento da observação ocorreu durante cinco semanas. Assistimos a todas as aulas de língua portuguesa ministradas pelas professoras informantes, Professora A (12 aulas) e Professora B (11 aulas). Para Lüdke e André (1986, p. 26), a observação, quando usada como principal método de coleta de dados ou aliada a outras técnicas, "possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado", uma vez que o contato diário com os sujeitos permite ao investigador aproximar-se da "perspectiva deles" e tentar apreender os significados atribuídos por eles à realidade que os cerca e às suas ações.

A organização do horário na escola campo de estudo, assim como ocorre com a maioria das unidades de ensino que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não segue um horário marcado por hora/aula. Geralmente, as docentes distribuem as disciplinas

em duas por dia e a divisão é marcada pelo horário do intervalo. Dessa forma, as aulas observadas tinham uma duração, em média, de 3 horas. Todas as aulas foram também audiogravadas, mas apenas as que abordavam o trabalho com a produção de textos escritos foram transcritas. Além da gravação em áudio, elaboramos notas de campo e realizamos conversas informais, para possíveis esclarecimentos sobre as atividades solicitadas. O quadro abaixo apresenta uma síntese das propostas de produção de textos escritos desenvolvidas por cada docente, no período de observação.

Quadro 3 – Propostas de produção de textos escritos desenvolvidas pelas professoras

Professoras	**Propostas de produção de textos escritos**
Professora A	• Cartaz • Parlenda • Propaganda • Carta do leitor
Professora B	• Narrativa (história) • Diário • Anedota • Reescrita[5] de um texto moralizante • Literatura de cordel

Fonte: A Autora, 2018.

A Professora B também desenvolveu uma proposta de recontagem de livros literários, que teve início antes do nosso período de observação. Como não acompanhamos todo o desdobramento dessa atividade, decidimos não incluí-la em nossa análise.

Com o propósito de atingirmos o nosso terceiro objetivo específico, utilizamos também como *corpus* de nossa pesquisa as produções dos estudantes, sobretudo as que sofreram alguma marca interventiva das professoras informantes. Seguindo a orientação do Comitê de Ética, solicitamos aos responsáveis por essas crianças o consentimento, por meio do termo de autorização de participação em pesquisa de sujeitos menores de idade, para que tivéssemos acesso aos seus textos. Não obtivemos o consentimento dos responsáveis por duas crianças, uma aluna da Professora A e um aluno da Professora B. Por essa razão, os textos desses alunos não foram recolhidos nem analisados.

Como a maioria das produções escritas foi registrada nos próprios cadernos dos aprendizes, não foi possível fotocopiá-las. Optamos, dessa forma, pela fotografia. A turma da

[5]A própria Professora B intitulou essa atividade de produção como "reescrita". No capítulo "Resultados" esclarecemos o que a docente compreende por reescrita nesse exercício.

Professora A era composta por 29 crianças (15 meninos e 14 meninas, uma delas com deficiência auditiva); e a turma da Professora B apresentava 24 estudantes (16 meninos e 8 meninas; entre os meninos, 3 com deficiência intelectual). Esses alunos com algum tipo de deficiência contam com o auxílio de estagiários e realizam atividades diferenciadas, com exceção da aluna da Professora A.

3.4 Procedimentos de análise

Analisamos, inicialmente, a primeira conversa que tivemos com as professoras informantes. Buscamos estabelecer relações entre o discurso dessas educadoras e o encaminhamento metodológico adotado por elas, nos momentos de intervenções orais e/ou escritas durante e após a produção textual, em busca de indícios de quais concepções de língua, texto e escrita estão subjacentes ao trabalho pedagógico realizado pelas docentes.

Em seguida, analisamos o percurso metodológico desenvolvido pelas professoras informantes para o ensino e aprendizagem da produção escrita. Para tanto, elegemos as seguintes categorias analíticas: i) explicitação das condições de produção; ii) etapas de elaboração textual (planejamento, revisão e reescrita); iii) abordagem didática dos gêneros textuais. Assim, observamos se as propostas de produção textual se assemelham aos contextos extraescolares de escrita, em que os elementos constitutivos da situação discursiva são levados em conta para a eficiência do processo interlocução (objetivos, destinatário, suporte, meio de circulação).

Também, verificamos se, ao trabalhar didaticamente os gêneros textuais, as docentes atentam para todas as suas dimensões ou privilegiam os aspectos formais, em detrimento dos semântico-discursivos. À luz, especialmente, de Sercundes (2011), observamos se as atividades de escrita têm um fim em si mesmas (escrita como *consequência*), ou são concebidas enquanto *trabalho*, no qual o texto é passível de ser revisto e aprimorado, a fim de que atenda, satisfatoriamente, aos propósitos para os quais foi produzido. Em nossa análise, alguns trechos das transcrições foram apresentados com a indicação da fala dos alunos com uma sinalização numérica. Entretanto, o número não corresponde ao mesmo aluno na aula em discussão, muito menos nas outras; apenas indica a mudança de turno entre os estudantes.

Por fim, descrevemos e analisamos as estratégias adotadas por cada professora para intervir nos textos dos alunos, tanto orais quanto escritas. No que diz respeito à análise documental, recolhemos 104 textos dos estudantes, dos quais 53 são dos discentes da

Professora A e 51, da Professora B. Para fins de estudo, enumeramos os textos da seguinte maneira: de 1 a 53, textos da turma da Professora A, e de 54 a 104, textos da turma da Professora B. Dessas produções textuais, analisamos apenas as que traziam algum tipo de marca interventiva, a partir das formas de correção propostas por Ruiz (2001): correção indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa, e por Menegassi e Gasparotto (2016): textual-interativa tipo questionamento, apontamento e comentário.

Além de observar o tipo de marcação textual e/ou icônica no texto dos alunos produzidas pelas educadoras, verificamos a natureza dos problemas identificados, à luz de Jesus (2011), Suassuna (2014), Costa Val *et al.* (2009), entre outros, com a finalidade de percebermos se as professoras tomam o texto do aluno como uma proposta de sentidos ou destacam, predominantemente, problemas de ordem estrutural, gramatical. Para melhor visualização e entendimento dos objetivos, instrumentos e categorias analíticas, apresentamos a seguir um quadro sinóptico:

Quadro 4 – Síntese dos procedimentos metodológicos

Objetivos	**Instrumentos**	**Categorias de análise**
Analisar que concepções de língua e produção de texto permeiam a prática e o discurso dos professores-sujeitos desta pesquisa.	• Entrevista semiestruturada; • observação de aula.	• Concepções de língua, texto e escrita.
Analisar o percurso metodológico adotado pelos professores-sujeitos nas atividades de produção escrita.	• Entrevista semiestruturada; • observação de aula.	• Explicitação das condições de produção; • etapas de elaboração textual (planejamento, revisão e reescrita); • abordagem didática dos gêneros textuais.
Verificar que tipo de marcas interventivas esses professores realizam nos textos dos alunos e quais aspectos privilegiam na avaliação dessas produções.	• Textos dos estudantes; • observação de aulas;	• Correção indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa (questionamento, apontamento e comentário); • natureza dos aspectos avaliados.

Fonte: Autora, 2018.

4 RESULTADOS

Neste capítulo expomos os resultados das análises do trabalho desenvolvido por cada professora informante no que se refere ao ensino da produção de textos escritos, separadamente. Iniciamos a nossa apresentação discutindo quais concepções de língua, texto e escrita subjazem à prática de ensino promovida por cada professora. Para tanto, procuramos estabelecer relações entre a entrevista inicial e a prática de sala de aula. Além disso, descrevemos e discutimos as propostas de produção de textos promovidas por elas; destacamos em quais condições os textos foram gerados e o percurso metodológico adotado; analisamos também o trabalho desenvolvido a respeito da revisão e da reescrita com os estudantes, sobretudo a partir das intervenções orais e das marcas interventivas nos textos dos aprendizes.

4.1 Professora A

4.1.1 Concepções que subjazem à prática docente da Professora A

Ao perguntarmos à Professora A, em entrevista, antes do início da observação, qual seria para ela a finalidade do ensino de língua portuguesa, a educadora nos concedeu a seguinte resposta:

> Não só de Língua Portuguesa, mas o ensino no geral, não é? A finalidade é de tornar alunos, né? cidadãos críticos, né? entendedores do mundo letrado que tá aí, né? porque pra onde eles vão, para onde olham é letras, é número, né? é referência pra tudo, em relação a letras, né? a grafia, né? dizendo assim. E é, justamente, pra eles, que eles possam se desenvolver, nessa sociedade que exige tanto, né? A cada dia mais é a exigência do mercado, na questão de leitura e escrita e interpretação de texto.

Percebemos no discurso dessa professora certa tensão no que diz respeito às finalidades da escola, especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa. A princípio, demonstra compreender que o objetivo do ensino de língua é preparar os estudantes para o exercício da cidadania, mas, em seguida, fala sobre o ensino voltado para as exigências do

mercado. Formar cidadãos críticos e preparar profissionais para o mercado de trabalho são projetos educacionais distintos, visto que o desenvolvimento da criticidade dos estudantes não está entre as principais preocupações deste último. Desse modo, é possível notar um hibridismo de concepções teóricas que atravessa o discurso e a prática da professora em questão.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa, é por meio da língua, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, que "o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento" (BRASIL, 1997, p. 15). Dessa forma, um projeto educacional que preze pela participação ativa dos alunos na sociedade precisa garantir o ensino-aprendizagem dos saberes linguísticos.

Entretanto, como adverte Antunes (2009, p. 38), um ensino de línguas que esteja preocupado com a formação integral do cidadão tem como eixo essa língua em uso, como prática social, e não uma língua abstrata, autônoma. Embora a professora entrevistada reconheça a importância da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, "cidadãos críticos", imersos, de forma autônoma, nas práticas de letramento, percebemos uma atenção demasiada a questões formais da língua (gramaticais e ortográficas) em sua prática docente, como veremos mais adiante. Enquanto na exposição dialogada sobre os gêneros estudados a docente enfatizou aspectos discursivos (função social, condições de produção), nos momentos de apresentação dos critérios de avaliação e de correção dos textos, as marcas interventivas sinalizam apenas problemas superficiais, o que pode favorecer uma compreensão equivocada, por parte dos educandos, de que basta a correção gramatical para que o texto seja considerado bem escrito.

Percebemos que, no trabalho desenvolvido pela professora, ainda ressoa a influência do ensino da língua numa perspectiva tradicional. Apesar de a docente abordar didaticamente o texto levando em conta a funcionalidade, ela não consegue desvencilhar-se do ensino de escrita pautado na gramática normativa, da língua vista enquanto sistema. Confluem, desse modo, perspectivas diferentes (MENDONÇA, 2006), pois, apesar de a professora tentar incorporar uma proposta teórico-metodológica embasada na "língua-em-função" (ANTUNES, 2009), ela ainda se encontra sob influência de uma prática de ensino em que o trabalho gira em torno dos aspectos formais.

Quando perguntamos à professora se considerava importante que os estudantes produzam textos escritos na escola, ela fez a seguinte afirmação:

> Sim, com certeza, porque aí vai ser o termômetro do que a gente tá trabalhando, em sala, né? eh, vou ter como, eh... saber se o meu aluno se apropriou do que eu trabalhei, a partir do momento que ele produz, né? que ele escreve... não só na parte oral, mas também na parte escrita.

Ao utilizar a expressão "termômetro" para referir-se à atividade de escrita, a docente demonstra não conceber a produção de textos escritos, de fato, como objeto de ensino de língua, mas sim, como uma forma de averiguar a aprendizagem dos conteúdos estudados. Em nossa análise das aulas de elaboração textual, observamos que os textos foram solicitados como conclusão do assunto em estudo, e não como trabalho, no qual a escrita é vista como atividade recursiva, possível de ser continuada e aprimorada (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2004).

Concordamos com Costa Val *et al.* (2009) quanto ao fato de que, para os estudantes aprenderem a escrever diversos gêneros que possam contribuir na sua formação e participação na sociedade, faz-se necessário que eles escrevam de forma constante em situações discursivas variadas. No entanto, o simples fato de escrever frequentemente não é suficiente para que os alunos produzam com qualidade. É importante que o docente acompanhe de forma sistemática todo o processo de produção (do planejamento à reelaboração) dos educandos; ensine-os a analisar seus próprios textos, a fim de que, paulatinamente, possam assumir com autonomia os processos de reflexão e reescritura textual.

Na entrevista, a Professora A disse que considera importante que os estudantes revisem e reescrevam seus textos: *Com certeza, porque eles vão observar o que erraram, em próximas, eh... próximas vezes, não errar mais.* Todavia, foram escassos os momentos em que os estudantes tiveram a oportunidade de avaliar seus textos. Mesmo quando a professora realizava alguma marca interventiva na produção dos educandos, essa intervenção não contribuía para que os estudantes repensassem os seus textos, a fim de avaliar se estavam adequados, se atingiam os objetos almejados na situação comunicativa idealizada, porque não foram propostas, em nenhuma das atividades de escrita, atividades destinadas à reformulação dos textos elaborados. O *erro* na produção do aluno era apontado e, na maioria das vezes, como veremos mais adiante, solucionado pela docente, com a finalidade de servir de exemplo para as próximas produções escritas.

4.1.2 Percurso metodológico da Professora A

A Professora A desenvolveu 4 (quatro) propostas de produção de textos escritos, dos seguintes gêneros textuais: cartaz, parlenda, propaganda e carta do leitor. As duas primeiras foram desenvolvidas em grupo com, em média, quatro integrantes; e as duas últimas, em dupla. Apresentamos a seguir a descrição e discussão de cada uma dessas atividades de escrita.

4.1.2.1 Produção de cartaz

No mês de agosto, a escola organizou um projeto em comemoração ao Dia do Folclore e cada turma ficou responsável por estudar um estado da região Nordeste. A turma da Professora A estudou o estado do Rio Grande do Norte, especialmente suas manifestações folclóricas. Em um dia anterior à solicitação da atividade de escrita, a docente tinha apresentado um vídeo sobre a história do estado em questão e tinha realizado uma discussão a esse respeito com os estudantes.

No dia observado (02/08), a professora disse que daria continuidade ao trabalho desenvolvido no projeto e falou para os aprendizes que eles produziriam cartazes sobre uma das temáticas que ela expôs no quadro. A própria docente decidiu sobre qual temática cada grupo faria o trabalho e entregou aos estudantes recortes de uma pesquisa que ela mesma havia realizado na internet (cf. ANEXO 3). Ela não informou aos alunos em que *site* havia feito a busca, mas, ao analisarmos os recortes, percebemos que as informações foram colhidas no portal do governo do estado do Rio Grande do Norte. Embora o trabalho tenha sido realizado de forma coletiva, não houve divisão de tarefas pela professora nem pelos componentes de cada grupo. Alguns estudantes desenvolviam a atividade, enquanto outros apenas observavam o andamento da realização da proposta.

Temáticas apresentadas

- Danças folclóricas
- Culinária
- Pontos turísticos – litoral
- Pontos turísticos – histórico
- Bandeira
- Lendas folclóricas

A professora pediu para que os educandos observassem os pontos mais importantes para escrever o cartaz. Inicialmente, ela pediu para que realizassem um resumo. A docente fez o seguinte esclarecimento, quando questionada por alguns alunos sobre se era para copiar o texto que receberam:

> **P:** Não. Aí você vai fazer o resumo. O grupo que vai fazer o resumo. Vai ver o que tem de importante. Preste atenção! Todo mundo tem de receber a pesquisa. O grupo vai ver o que é de importante. Vai fazer a parte de escrita e depois a parte ilustrada, ok?

No entanto, ao ser questionada novamente, a professora ora deixa a critério dos estudantes a forma como deveriam apresentar a temática, ora insiste na ideia do resumo:

> **P:** A criatividade, se vai escrever, se vai desenhar, se vai contar em forma de quadrinho, se vai contar em forma de um conto. Aí, vai ser com o grupo.
> **A1:** Aí, a gente faz um resumo, né, tia?
> **P**: Produção textual!
> **A1:** A gente faz um resumo?
> **P:** Faz um resumo no caderno. Depois, passa para a cartolina, certo?
> **A2:** Aí, só uma pessoa faz, né, tia?
> **P:** Faz um resumo no caderno. O que você vai escrever. Depois, passa para a cartolina. Podem começar os trabalhos!

Durante a realização da atividade, a docente chamou a atenção dos alunos para a organização do trabalho, porque este seria exposto no mural. Pediu para que observassem a ortografia e o uso de letra maiúscula:

> **P:** Lembrem-se que esse trabalho vai ficar aqui fora, ó! A gente vai colar aqui fora. Então, o pessoal vai ver. Cuidado na organização do trabalho, a letra. Observem os erros de escrita, letra maiúscula.

A proposta de produção de cartazes sobre o Rio Grande do Norte, como podemos notar, foi desenvolvida de forma contextualizada, uma vez que fez parte de um projeto sobre o folclore, idealizado pela escola. Embora a professora não tenha dito qual seria o objetivo da atividade, podemos inferir que seria para expor o que a turma tem aprendido a respeito do

estado em foco. No entanto, a indefinição do gênero a ser produzido por parte da educadora fez com que alguns grupos copiassem trechos do texto original na íntegra ou o texto todo. Além disso, os estudantes se limitaram a recortes de uma pesquisa que não foi realizada por eles. O cartaz abaixo exemplifica a dificuldade enfrentada pelos educandos de realizar o trabalho. O grupo escolheu um trecho em que a parte inicial foi recortada, deixando trecho selecionado com problemas de coesão. Além disso, observamos que os estudantes, devido à falta de revisão textual, em vez de escrever "Rio Grande do Norte", redigiram "Rio Grande do Sul".

Figura 6 – Produção de cartaz coletivo (T 3)

No momento de socialização, de leitura do cartaz por cada grupo para a turma, a docente chamou a atenção apenas para aspectos relacionados à postura dos estudantes no momento da apresentação. Mesmo quando destacou aspectos que dizem respeito à escrita durante a elaboração dos cartazes, a docente se concentrou na superfície textual.

Sobre o fato de a própria professora ter realizado a pesquisa, ela informou aos alunos que os *tablets* da escola estavam descarregados e, por isso, achou por bem adiantar a pesquisa para não perder tempo. Quando pedimos esclarecimento a respeito do uso do equipamento, a docente informou que a ideia inicial era que os próprios estudantes realizassem a pesquisa, mas, por conta do imprevisto, ela mesma realizou essa etapa, para não atrasar o que havia pensado em fazer.

Embora a professora tenha pedido para que os alunos registrassem primeiro no

caderno e depois na cartolina, os educandos não foram devidamente orientados quanto ao planejamento textual. A atividade resultou apenas no cumprimento de um registro, uma vez que os estudantes não tinham conhecimento suficiente sobre o que deveriam escrever. Contavam apenas com um recorte de uma pesquisa.

Antunes (2003) argumenta que a atividade de escrita é uma atividade de expressão (ex-, "para fora"), de sentimentos, crenças, informações, ideias que queremos compartilhar com alguém, com a intenção de imergir em um processo interlocutivo. Assim, é importante que o produtor do texto tenha o que dizer, pois não há conhecimento de ordem linguística que supra essa necessidade. De acordo com a autora, as palavras "são apenas a mediação, ou material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido" (ANTUNES, 2003, p. 45).

Koch e Elias (2011, p. 91) compartilham essa opinião. Segundo as autoras, o autor do texto não tem como escrever sobre coisas das quais não tem conhecimento, pois não terá "o contexto que possa situar o tema e, dessa forma, extrair as informações necessárias". A produção escrita realizada caracteriza-se, desse modo, como *consequência* (SERCUNDES, 2011; ESPER, 2011) de uma tarefa anterior (a exibição do vídeo, leitura do texto da pesquisa), pois a educadora não instigou a reflexão sobre o texto elaborado pelos estudantes.

4.1.2.2 Produção de parlenda

A segunda produção escrita solicitada pela Professora A foi de parlendas (07/08). A professora justificou o estudo desse gênero textual alegando que tinha a ver com o projeto que estavam desenvolvendo sobre o folclore. Ela escreveu a seguinte definição no quadro e pediu para que todos registrassem no caderno:

> As parlendas
>
> Parlendas são um conjunto de palavras em forma de rimas que são inseridas em brincadeiras antigas que fazem parte de nosso folclore brasileiro.

Após o registro, ela realizou a leitura da definição com os aprendizes e discutiu as características do gênero em estudo, como podemos observar na transcrição abaixo:

P: Ok até aqui? Vamos ler? Vamos lá?

(Leitura)

P: Ok! Então, nós temos duas informações importantes aqui. A primeira é que parlenda é um conjunto de palavras em forma de...

Alunos: Rimas!

P: Em forma de rimas. E a segunda é que eles fazem parte, que são inseridas nas...

Alunos: Brincadeiras!

[...]

P: Então, vamos fazer essa, essa linha do tempo do passado com o pre...

Alunos: sente!

P: Com o presente. E aqui, ó! Nas brincadeiras antigas é que aparecia essas parlendas. E eu tenho certeza que nenhum de vocês aqui sabe me dizer uma parlenda.

A1: O que é parlenda, afinal? O que é parlenda?

P: O que é parlenda? Parlenda são palavras organizadas em forma de...

Alunos: Rimas!

P: De rima. E aí?

A2: É um tipo de música.

A docente explorou algumas características composicionais do gênero e a função social, que é a sua inserção em determinadas brincadeiras populares. Mais adiante, ela apresentou um cartaz com a parlenda "Cadê o toucinho que estava aqui?":

Figura 7 – Cartaz da parlenda

A docente realizou a leitura com os alunos e reforçou as características que havia apresentado anteriormente. Solicitou o registro no caderno, pois, segundo ela, isso serviria como exemplo para a produção que os estudantes realizariam, posteriormente. A educadora chegou a sugerir que eles poderiam dar continuidade a essa parlenda, ampliando-a, como é possível inferir, no trecho abaixo:

P: Vamos ver essa daqui. Cadê o toucinho que estava aqui?
Alunos: O gato comeu! [...]
P: E aí a gente podia continuar. Cadê o ovo?
A: O ovo, a galinha tá botando!

No entanto, o trabalho culminou na reprodução de parlendas que os alunos sabiam de memória em folhas de papel madeira. A docente dividiu a sala em cinco grupos e cada um ficou responsável por uma parlenda escolhida pela professora: 1) O boi/cachimbo; 2) Macaco; 3) 1, 2, feijão com arroz; 4) Cadê o toucinho?; 5) Gata pintada. O quarto grupo ficou com a mesma parlenda explorada em sala, o que resultou na simples cópia do texto. A docente apresentou as seguintes orientações de como o trabalho deveria ser produzido:

P: Vejam só! Nós vamos. Nós sabemos, nós sabemos que toda a nossa produção tem a parte escrita e tem a parte...
A: Ilustração!
P: Ilustrada. Não é isso? Então, vamos fazer do mesmo jeito com esse trabalho de parlendas, tá certo? [...]
P: Vamos fazer o texto, certo? A escrita do texto. E depois, tia vai dar algumas orientações do que tia vai querer desse texto, por exemplo, as rimas, para a gente grifar, certo? Se tem palavras desconhecidas, se tem palavras do folclore brasileiro, se tem palavra indígena. A gente vai fazer toda essa atividade depois, certo? Mas primeiro, o título do seu texto, da sua parlenda, certo? O número do seu trabalho e o título da sua parlenda e escrever a parlenda. Vamos lá! Podem começar! Escrevam ela logo no papel, viu? Escrevam ela logo no papelzinho, no caderninho.

Esse trabalho de reflexão sobre o léxico não foi realizado, o que demonstra que não foi devidamente planejado e não havia objetivos delimitados. A atividade foi encerrada com a apresentação dos cartazes com as parlendas. A docente fez algumas intervenções, durante o

momento de socialização, em relação ao aspecto estrutural do texto[6]. Os trabalhos ficaram em exposição na própria sala de aula. Assim como a proposta da elaboração do cartaz, não houve divisão de tarefas entre os componentes de cada equipe, para que todos pudessem contribuir ativamente na realização da atividade.

Mais uma vez, percebemos que todo o trabalho desenvolvido (apresentação da definição, discussão, leitura da parlenda) serviu como pretexto para a escrita (SERCUNDES, 2011; ESPER, 2011) e a produção aqui consistiu no resultado final desse trabalho. Embora a professora tenha destacado alguns aspectos que poderiam ser melhorados, não houve um trabalho de reformulação textual. Obsevamos um imediatismo entre a exploração do gênero e a atividade de escrita que compromete a compreensão, por parte dos estudantes, tanto no que se refere às características composicionais e funcionais do texto em estudo quanto à importância do trabalho com a escrita. O estudante fica sabendo de antemão que está estudando um determinado gênero para tentar produzi-lo logo em seguida.

4.1.2.3 Produção de propaganda

O terceiro gênero produzido pelos estudantes foi a propaganda de conscientização (16/08). A professora começou a aula discutindo com os aprendizes a função social desse tipo de propaganda, resgatando exemplos de conhecimento deles:

> **P:** Vocês já viram na novela de "Carinha de anjo" Emílio Almeida falando também sobre a água?
> Alguns alunos: Sim
> [...]
> **P:** Certo? Essa é uma propaganda de conscientização?
> **Alunos:** Sim.
> **P:** Por quê? Porque a gente vai pensar como a gente tá usando e a gente vai o quê? Mudar de ideia. Mudar de atitude. Vai mudar de ideia. Vai mudar de atitude. Vai repensar o uso da água. Então, a propaganda tem esse objetivo e essa característica, que é de fazer o leitor o quê? Pensar! Refletir! Se conscientizar de que eu estou fazendo está certo ou não, ou não, né? Qual é o outro, um outro exemplo que vou dar de conscientização de coisa certa e de coisa errada? Quem pode me dizer aí?

[6] Abordamos essa questão em profundidade, na seção "A mediação da Professora A: as práticas de revisão e de reescrita".

Nesse trecho, observamos a preocupação da professora em demonstrar aos estudantes que a propaganda é produzida para atender a um determinado objetivo, a uma função sociocomunicativa que é de fazer o leitor mudar de atitude, repensar sobre algum tema específico. Ela Chama a atenção, desse modo, para o fato de que não escrevemos por escrever. Quando produzimos, esperamos interagir com o possível interlocutor, com propósitos bem definidos (ANTUNES, 2003; TOLCHINSKY, 2006). No entanto, como veremos mais adiante, a produção textual foi realizada sem a explicitação de quem seriam os possíveis leitores das propagandas produzidas pela turma.

Durante a discussão, a professora solicitou aos estudantes outras temáticas que poderiam dar origem a propagandas de cunho social. Nesse momento, ela alertou-os de que produziriam logo mais uma propaganda sobre alguma das temáticas apresentadas. Os aprendizes foram informados, previamente, de que todo esse trabalho desenvolvido tinha como objetivo a produção escrita. O aluno, assim, tem pouco tempo para refletir sobre as peculiaridades do gênero em estudo, sobre a temática a ser trabalhada.

Concordamos com Sercundes (2011, p. 83) quanto ao fato de que um dos problemas cruciais enfrentados pela escola é a questão do tempo destinado ao trabalho de ensino-aprendizagem da escrita. Segundo a autora, o "*tempo* que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de *escrever* é o tempo de 'virar uma página'". Isso acaba criando uma imagem deturpada para o aprendiz de que a escrita resulta de uma ação mecânica de obtenção de informações por meio de leitura, exibição de vídeos, entre outros meios de alimentação temática.

Após a discussão, a professora pediu para que um dos alunos lesse uma propaganda presente no livro didático "Aprova Brasil"[7] (cf. ANEXO 4), que visava à conscientização do uso das sacolas retornáveis. A docente chamou atenção deles para os elementos paratextuais, isto é, o *site* em que a propaganda estava disponível, a data do acesso ao texto. Questionou se os estudantes tinham observado se houve redução no uso da sacola plástica e destacou o tempo de decomposição desse material na natureza. Em seguida, pediu para que eles respondessem às questões do livro que tratam do objetivo da propaganda estudada, dos ambientes em que esses textos circulam, do uso do verbo imperativo e da função dos recursos imagéticos no gênero em foco. Antes de apresentar a proposta de produção textual, a

[7] O material "Aprova Brasil" faz parte de uma coleção de livros didáticos da editora Moderna que trabalha as habilidades avaliadas de língua portuguesa e de matemática pelos principais exames nacionais e estaduais. A rede municipal de ensino da cidade do Recife adotou esse recurso para o 4º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como para o 8º e 9º ano dos anos finais. São dois volumes de língua portuguesa e dois de matemática por ano/série. Na ocasião da pesquisa, a professora estava trabalhando com o volume II.

professora trabalhou outro gênero na mesma aula, um poema narrativo, seguindo a ordem das atividades no livro.

Na explicação da proposta, a docente reforçou o objetivo desse tipo específico de propaganda. Chamou a atenção dos aprendizes também para os aspectos composicionais, levando-se em conta o leitor:

P: Lembra que tia disse que a gente ia fazer agora a produção de uma...
A1: Propaganda.
P: E tia deu alguns temas, não foi? Lembrando que o objetivo da propaganda...
A2: Conscientizar as pessoas.
P: Conscientizar, refletir sobre a importância de mudar de atitude, de mudar de atitude. E pensar se está fazendo certo ou não. Então, neste momento, em dupla. Vejam só! Nesta atividade, vocês vão fazer aí o cabeçalho e o título da atividade. Nesse espaço aqui, certo? Você vai se basear, em propagandas que você já viu, que você já assistiu, nos exemplos que tia deu aqui, de cigarro, de bebida, de maus tratos de animais, de cuidados com a alimentação, de poluição, de trânsito, e vocês, junto com sua dupla, vai formar, bem bonito, essa sua propa...
Alguns alunos: ganda.
P: Você vai produzir. Lembrando que a propaganda tem que ter cores, imagens e frases que chamem a atenção do lei..
Alunos: tor!
P: Para aquele tema que você quer que ele pense, certo? Então, exemplos de temas, tia deu aqui vários e você pode, mais ou menos, olhar o do livro que a gente trabalhou como está organizado a frase, desenhos, letras, letras grandes, né? O que eu quero que o leitor chame a atenção, eu coloco em letras...
Alunos: Grandes!
P: E em letras maiúsculas, não é assim que a gente viu? E ícones que têm a ver com a propa...
Alunos: ganda.
P: Para chamar a aten..
Alguns alunos: ção!

No entanto, a docente não preestabeleceu com os estudantes quem seria o possível interlocutor. Os textos produzidos, embora apresentados para a turma por seus autores, ficaram registrados no caderno, ou seja, o trabalho ficou circunscrito ao espaço de sala de aula. Assim, a dimensão discursiva do texto não foi devidamente levada em conta. Marcuschi, B. (2007) salienta que, nesses casos, quando as condições de produção não são definidas de forma explícita, os estudantes conseguem depreendê-las do contrato didático comumente

estabelecido entre os principais atores envolvidos: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no ambiente escolar e tem como objetivo apresentar ao avaliador se o aluno conseguiu aprender as habilidades requeridas, ou seja, apenas a função pedagógica é destacada, em detrimento da função da escrita como prática social.

As propagandas foram corrigidas pela professora, e foram apresentadas pelos seus produtores para a turma, no dia seguinte. Nesse momento, a docente falou da relevância das temáticas desenvolvidas e chamou a atenção da classe para uma propaganda elaborada por uma dupla que trabalhou a propaganda de produto. Discutiremos essa intervenção, com mais profundidade, quando analisarmos as práticas de revisão e reescrita. Assim como nas propostas anteriormente abordadas, percebemos que o trabalho realizado no eixo de produção textual escrita consistiu numa prática de *escrita como consequência* (SERCUNDES, 2011; ESPER, 2011), visto que não houve continuidade da atividade. Os estudantes não tiveram oportunidade de analisar outras propagandas dessa natureza, de refletir mais sobre as peculiaridades dos gêneros, muito menos de discutir em que condições o texto seria elaborado. O tempo destinado à escrita foi tão curto que muitos tiveram que terminá-la em casa.

4.1.2.4 Produção de carta do leitor

A quarta proposta de produção de texto escrito solicitada no período de observação foi a carta do leitor (31/08). Nesse dia, a docente começou a aula abordando o gênero texto de divulgação científica, primeiro texto da lição 16, do livro "Aprova Brasil". Em seguida, trabalhou com uma carta do leitor (ANEXO 5). Como a atividade de escrita realizada foi a respeito desse último gênero, descrevemos e analisamos aqui apenas a mediação referente a esse texto. A educadora solicitou aos aprendizes a leitura do seguinte texto didático sobre a carta do leitor presente no livro:

> A **carta do leitor** expressa a opinião do leitor sobre matérias publicadas em jornais, revistas ou *sites*. Ela deve conter um argumento que justifique a opinião. (APROVA BRASIL, 2010, p. 89)

Após a leitura da definição, a professora fez uma comparação entre a carta ao leitor (editorial) que, segundo ela, foi abordada em aulas anteriores, e a carta do leitor, gênero em estudo. Nessa tentativa de apresentar as diferenças entre esses dois gêneros, a docente acabou

atribuindo as mesmas características para ambos os textos, como podemos observar no trecho a seguir:

> **P:** Vejam só! Nós vimos já, em outras páginas desse livro, a carta ao leitor. Que é quando a gente indica, ó, *Li tal livro e gostei. Ele traz história boa que conta isso e isso.* Eu estou escrevendo para quem vai...
> **Alunos:** Ler!
> **P:** Pra despertar o interesse da outra pessoa ler aquele livro. Essa daí é do leitor. Aquela pessoa que lê o livro está escrevendo dizendo que achou daquele livro, ou daquela reportagem, ou daquela pesquisa que leu, ou daquela historinha em quadrinho, certo?

A docente prosseguiu o trabalho solicitando a leitura coletiva da carta do leitor. Em seguida, realizou uma exposição dialogada sobre as características do gênero textual em foco, a finalidade sociocomunicativa e o destinatário do texto:

> **P:** Vejam só! A característica, característica desse gênero textual, expressa a opini...
> **Alunos**: ão!
> **P:** Ela tá dizendo que gostou, mas...
> **A**: Tem gente que não gostou.
> **P:** Não. Mas ela mudaria algumas coisas. O que foi que ela mudava?
> **Alunos respondem ao mesmo tempo:** A cara feia da onça!
> **P:** Certo. Então, gostei, mas não concordo com isso aqui, poderia ser desse jeito. Então, essa uma característica da carta do leitor, ele fala sua opinião e no final ele diz como poderia ser, ou seja, justifi...
> **Alunos:** cando.
> **P:** Eu gostei, mas a cara da onça poderia ser sorrindo, né? Então, ela contribuiu com uma ideia que poderia ter dado certo. Se eles tivessem feito, né? A onça sorrindo, não poderia parecer que ela é mais amigável? Que ela era mais dócil? Que as pessoas poderiam cuidar melhor dela? E aí ela colocou uma coisa pessoal dela: *Quando eu crescer, quero ser veterinária.*
> **A:** Para cuidar dos animais.
> **P:** *Para proteger os animais.* Essa carta aí ela fez pra quem?
> **Alguns alunos:** Para UOL Bichos.
> **P:** Para o pessoal da direção, né? Que escreveu a publicação na revista ou no jornal.

A docente – embora não tenha dado muita oportunidade para os aprendizes se expressarem, pois, na maior parte da aula, eles apenas completam o que ela diz – toma a

iniciativa de demonstrar-lhes que a autora do texto lido não só apresenta uma opinião a respeito de uma matéria jornalística, mas também justifica, argumenta em defesa de seu ponto de vista. Além disso, a educadora questionou sobre para quem a carta foi escrita, enfatizando, dessa forma, a importância do interlocutor.

Ao apresentar a proposta de produção escrita, a educadora retoma as características funcionais e composicionais da carta do leitor:

> **P:** Nós vamos agora, assim como essa coleguinha aí, Amanda, ela fez de um texto, de uma reportagem, não é? Ela fez, ela deu a opinião dela, nós vamos escolher também a nossa reportagem e aí o trabalho em dupla. Então, a dupla vai escolher. Nós temos aqui vários outros tipos de texto científicos, nós temos das formigas, nós temos vários outros aqui, da campanha da vacinação. [...] Aí, vamos, em dupla, certo? Fazer esse texto com essas características aí, dizendo quem você é, sua idade, onde você mora, a sua opinião, se você gostou ou não, o que você mudaria, certo? E aí o texto vai ser o mesmo, eu vou olhar, só que os dizeres em cima vai ser o mesmo?
> **A:** Não.
> **P:** Não, porque você vai colocar seu nome. XXX vai colocar o dela, certo? E aí pode ser opinião igual ou não, ok? Pesquisem aí o texto que você vai querer fazer a carta do leitor.

Marcuschi, B. e Cavalcante (2005), como já abordamos anteriormente, salientam que, ao se transpor um gênero para a sala de aula como objeto de ensino-aprendizagem, esse gênero sofre restrições quanto à sua função sociocomunicativa, pois as condições são bem distintas das que ocorrem em ambiente extraescolar. O texto produzido na escola pode retomar a estrutura relativamente estável do gênero em estudo, mas transforma-se em redação que se desenvolve "à moda" de um determinado gênero.

Albuquerque e Leal (2007), retomando Leal (2003), também discutem as transformações sofridas pelos gêneros quando se tornam objetos de ensino. Segundo as autoras, quando produzimos textos na escola, escrevemos para destinatários que são, ao mesmo tempo, os nossos interlocutores (reais e imaginários) e aqueles que orientam como procedermos adequadamente na atividade solicitada (professores, colegas, outros participantes da comunidade escolar). Dependendo da situação proposta, os estudantes podem se preocupar mais com o mediador/avaliador ou com o destinatário. Essa dupla entrada dos textos na escola exige do professor um cuidado especial para que ele não perca de vista os objetivos didáticos, isto é, a reflexão em torno dos aspectos sociodiscursivos e linguísticos do texto; e promova a participação dos educandos em eventos de letramento diversificados, que

os auxiliem na construção de representações adequadas a respeito das situações de escrita.

Nem sempre é possível, como alertam as autoras, planejar situações que preencham finalidades reais e que se destinem a outros leitores e não, exclusivamente, ao professor. Quando isso acontece, é importante que o docente crie situações imaginárias que se aproximem ao máximo das situações de interlocução extraescolar, deixando claro para o aprendiz o que se está pretendendo com o trabalho e em que isso pode ajudá-lo em outras situações semelhantes.

No caso deste episódio de produção descrito, a professora desenvolveu uma situação de produção imaginária, uma vez que os textos produzidos pelos alunos não atendiam aos mesmos objetivos sociocomunicativos de um contexto real de elaboração textual, ou seja, não escreveram realmente para as revistas ou jornais em que as matérias foram publicadas. Entretanto, em nenhum momento, essa questão foi discutida com os estudantes, prevalecendo, assim, apenas a função pedagógica que, ao nosso ver, também foi comprometida, uma vez que não houve um momento de reflexão sobre os textos escritos, após a conclusão da atividade. A docente apenas leu e fez algumas correções nos textos que, segundo ela, apresentavam mais problemas.

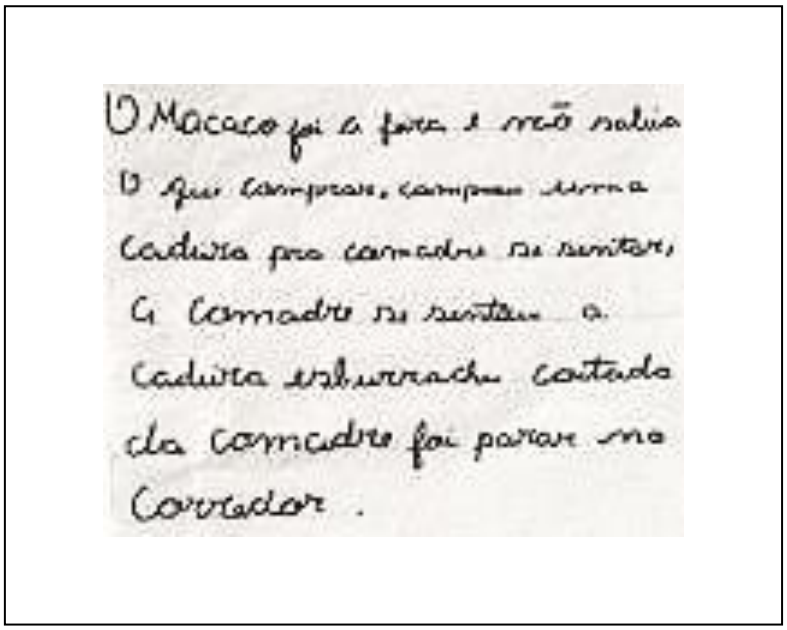
Mais uma vez, a atividade de escrita teve um fim em si mesma e todo o trabalho anterior serviu como pretexto para a produção textual. Segundo Azevedo e Tardelli (2011), este encaminhamento metodológico: ler, assistir a um filme, ir a um passeio, para imediatamente produzir um texto, pode construir um vínculo negativo entre o trabalho anterior e a escrita. Concordamos com as referidas autoras quanto ao fato de que a produção textual deva emergir de um processo, de um projeto pedagógico, e não ser uma atividade aleatória, pontual.

4.1.2 Mediação da Professora A: as práticas de revisão e de reescrita

Observamos que a Professora A fez uso de duas formas de intervir na produção escrita dos alunos, a saber: (i) a socialização dos problemas identificados em textos particulares para todo o grupo; e (ii) a marcação, sobretudo no corpo do texto, das lacunas e falhas detectadas. A respeito da primeira estratégia, ocorreu nos momentos em que os estudantes apresentavam seus textos aos colegas. No entanto, os comentários, em sua maioria, giravam em torno da postura dos educandos no ato da exposição. As poucas observações que versavam sobre os textos em si salientavam a relevância das temáticas abordadas e o aspecto estrutural, como

podemos perceber na intervenção abaixo, sobre o cartaz com a parlenda “O macaco foi à feira”:

Figura 8 – Produção coletiva de parlenda (T8)



Após a apresentação do grupo, a professora chamou a atenção para a disposição dos versos no gênero, pois o registro não estava respeitando o sistema de rimas:

> **P:** Certo. Vejam só! Uma coisa que vocês devem prestar atenção são... é... a organização do texto, das frases. Vejam só! *O macaco foi à feira, não tinha o que comprar*, essa aí terminou uma frase. Agora, a outra *comprou uma cadeira para a comadre se sentar, a comadre se sentou*, a outra frase, *a cadeira esborrachou*, outra frase...
> **Professora e alunos:** *Coitada da comadre foi parar no corredor*.
> **P:** Porque senão não vai dar sentido da rima, tá certo? Então, ali, ó! É... *a comadre se sentou, a cadeira esborrachou*. Onde tem aí, onde tem aí **coitada** devia ser na linha de baixo, tá certo? Mas aí, nos próximos, a gente vai vendo essa organização, tá bom? Mas muito bem!

Além desse texto, outros dois apresentaram o mesmo problema. A docente utilizou esse texto para mostrar em que aspectos os estudantes precisavam melhorar. No entanto, não concedeu aos aprendizes a oportunidade de reelaborarem seus textos, a fim de que pudessem reestruturá-los. O trabalho acabou sendo exposto em sua versão inicial.

Outra ocasião que podemos destacar, ainda consoante à primeira estratégia, foi a

observação que ela fez a respeito de uma propaganda elaborada com finalidade diferente da que foi proposta. Enquanto o objetivo era a produção de propagandas que provocassem a conscientização, mudança de atitude em relação à preservação do meio ambiente, cuidados com a saúde humana e animal, um dos alunos escreveu uma propaganda que tinha como propósito a comercialização de um produto:

> **P:** Ele fez uma propaganda diferente da nossa. A nossa propaganda foi em relação a advertir, a fazer as pessoas a pensar nas atitudes e práticas que elas estão tomando, se é errado ou não. XXX fez uma propaganda de loja, uma propaganda de marketing, ou seja, de vender produto, certo?

Apesar de o estudante não ter respeitado a proposta de escrita, a docente, assim como na primeira intervenção descrita, não pediu para que ele voltasse ao seu texto para adequá-lo ao objetivo sociocomunicativo, visto que a propaganda de produto poderia até funcionar discursivamente bem em outros contextos interativos, mas não na situação estabelecida pela atividade. É possível notar uma certa preocupação da educadora de não fazer com que os estudantes retomem os textos deles, compreendendo o ato de retroceder como uma penalidade. No entanto, compartilhamos com Costa Val *et al.* (2009) a ideia de que o ato de avaliar o texto do aluno, de forma dialógica, não implica por parte do professor a imparcialidade nem a obrigação de acatar todas as escolhas do aprendiz, sem objeções.

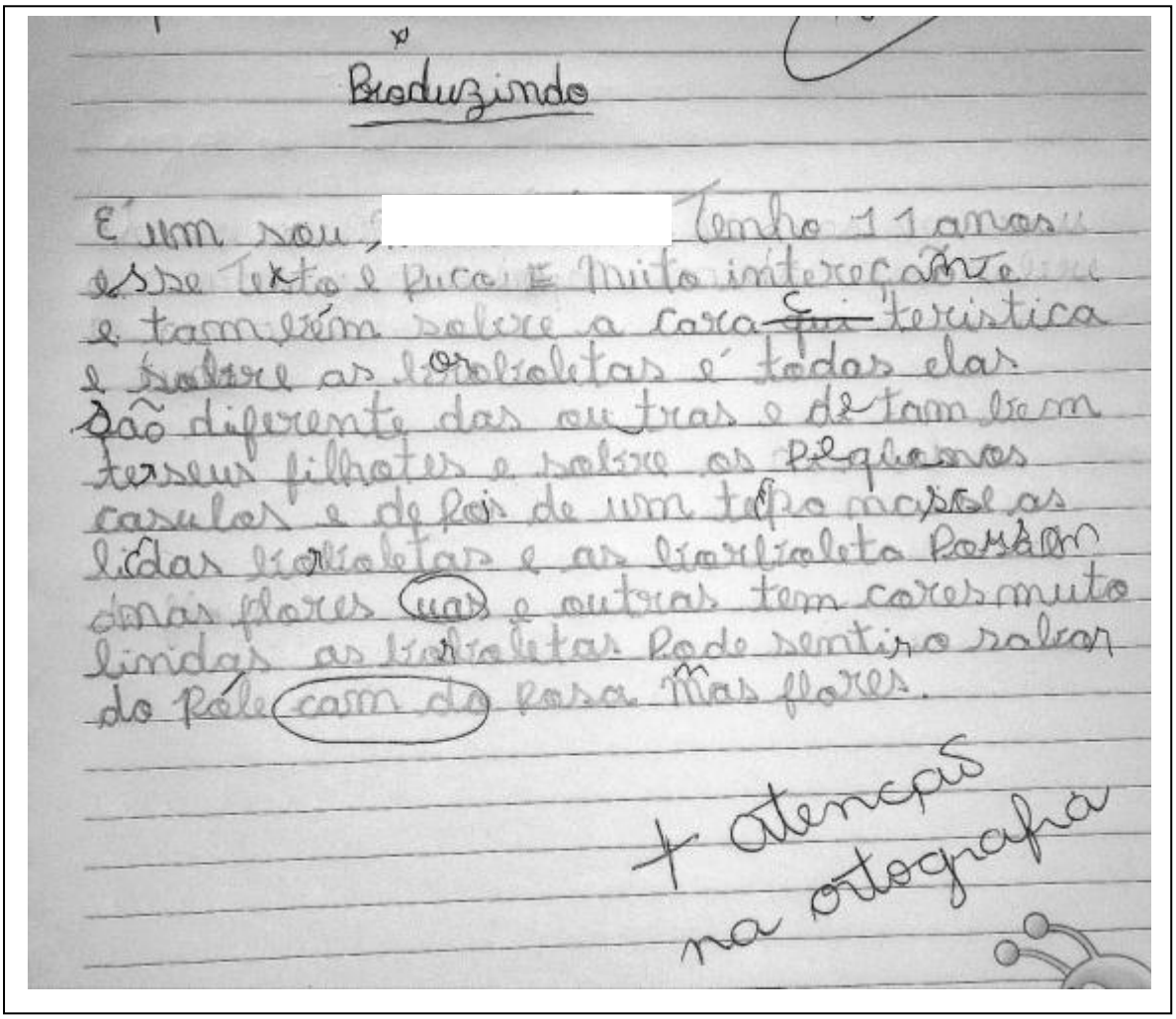
A escrita, para além de uma prática escolar, consiste numa prática social. Sabe-se que crianças em tenra idade já são capazes de refletir sobre seus textos e de fazer algum tipo de operação de reformulação, como supressões e acréscimos, sem que essas ações sejam solicitadas por um adulto. Também é comum encontrarmos registros de grandes escritores do seu trabalho de revisão e refeitura textual, antes de o texto final vir a público. Desse modo, enfatizamos que revisar e reescrever textos são etapas constituintes do trabalho de escrita, e não têm a função exclusiva de verificar as falhas e lacunas do que foi produzido, mas também a de buscar outras possibilidades de trabalhar com a linguagem.

Em situação didática devidamente planejada, a revisão e a reescrita podem contribuir para que o estudante compreenda o caráter provisório de seu texto, o qual pode ser modificado em virtude da situação comunicativa proposta. Não basta, assim, que o docente considere essas operações importantes para o ensino-aprendizagem da escrita. Faz-se necessário que haja o processo de valorização do texto do aprendiz, no sentido de que o docente desenvolva atividades em que sejam exploradas diferentes alternativas de realização linguística, ou seja, que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar situações que vão

além da observância dos aspectos gramaticais (cf. JESUS, 2011).

A segunda estratégia de intervenção da Professora A foi a marcação textual e/ou icônica no texto dos alunos. Essas marcações ocorreram apenas nas produções textuais que foram realizadas em dupla (propaganda e carta do leitor). Dos 42 (quarenta e dois) textos escritos pelos estudantes[8], identificamos esse tipo de intervenção em 24 (vinte quatro), e, na maioria dos casos, no corpo do texto. Dos tipos de correção/intervenção caracterizados por Ruiz (2001), verificamos a presença de três: a correção indicativa, a resolutiva e a textual-interativa. Mais de 70% dessas marcas compreendem a forma resolutiva, isto é, a própria docente tomou para si o trabalho de revisão textual. Na produção abaixo, percebemos a predominância desse tipo de marcação interventiva.

Figura 9 – Produção de carta do leitor (T35)



[8] Embora a atividade tenha sido desenvolvida em dupla, o registro foi realizado individualmente no caderno. No caso do gênero carta do leitor, algumas duplas compartilharam a mesma opinião ou fizeram uso dos mesmos argumentos, outras, não, resultando em textos diferentes em alguns aspectos.

Observamos que a professora recorre às estratégias de substituição e acréscimo. Na segunda linha, por exemplo, a docente acrescenta o S do dígrafo no pronome demonstrativo, e o acento agudo na forma correspondente à terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *ser*. Substitui o S pelo X na palavra *texto*. Há duas ocorrências, nessa produção textual da forma indicativa pura, na antepenúltima e última linhas. As expressões *uas* (umas) e *cam do* (quando) estão circundadas para que a estudante verifique a forma ortograficamente correta. No pós-texto, a docente faz uso de uma intervenção textual-interativa, na forma de um *apontamento*, conforme Menegassi e Gasparotto (2016), "+ atenção na ortografia". O conjunto dessas marcações evidencia uma preocupação demasiada da professora em relação à questão gramatical, sobretudo, ao aspecto ortográfico.

A focalização de elementos que se encontram mais na superfície do texto ofuscou a visibilidade de questões de outras ordens no plano semântico, discursivo, até mesmo formal, como a articulação das sequências linguísticas. Por exemplo, a estudante afirma que o texto sobre o qual está redigindo a carta é, com a correção da grafia, "pouco e muito interessante". Como é possível a matéria apresentar simultaneamente características opostas? Percebemos, nesse enunciado, um problema que diz respeito à coerência textual.

Observamos também a dificuldade enfrentada pela discente na construção da cadeia coesiva do texto, uma vez que o encadeamento dos enunciados se dá, predominantemente, por meio da conjunção *e*, como no trecho: "*e* também sobre as características *e* sobre as borboletas é todas elas são diferentes das outras *e* de também ter seus filhotes", no qual constrói uma espécie de resumo do texto fonte. Além disso, a carta do leitor caracteriza-se pela explicitação de uma opinião a respeito de uma matéria lida em uma revista ou jornal, com sua respectiva justificativa. No texto em análise, a aluna apenas expõe sua avaliação do texto, mas não apresenta argumentos que ratifiquem seu ponto de vista.

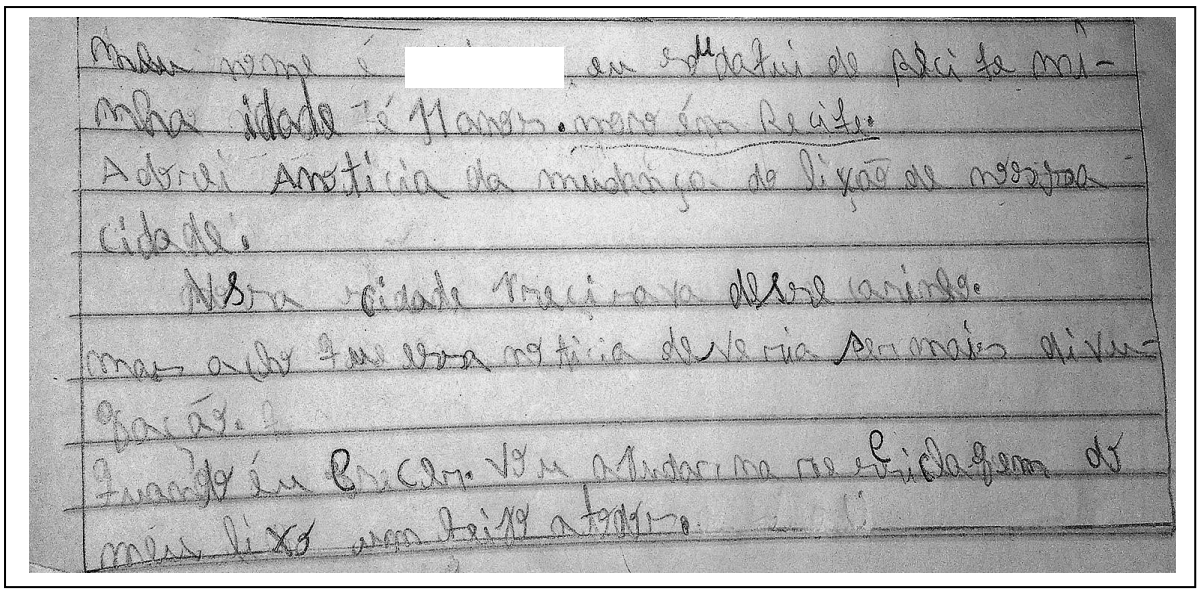
Assim, podemos chegar à compreensão de que, embora a estudante demonstre sérios problemas em relação à escrita ortográfica, não foi essa dificuldade que interferiu diretamente no funcionamento textual. Entretanto, além de não verificar esses outros pontos que incidem nas camadas mais profundas do texto, a professora realizou pela aluna o trabalho reflexivo, visto que a própria docente fez as alterações que julgou necessárias no texto escrito, desempenhando, dessa forma, uma ação apenas corretiva.

Dentre os aspectos que a docente poderia ter chamado a atenção da aluna, com a finalidade de promover a adequação textual, podemos destacar os seguintes: *A qual matéria você está se referindo? Onde e quando foi publicada? Por que o texto é ao mesmo tempo pouco e muito interessante? De qual característica das borboletas você mais gostou? Por*

quê? Esses questionamentos auxiliariam a estudante a perceber as lacunas presentes em seu texto. No tocante ao problema de coesão, o "erro" poderia revestir-se de função prognóstica, ou seja, serviria como diretriz para o planejamento das ações interventivas da professora.

É possível notar a supramacia da correção ortográfica também no texto abaixo:

Figura 10 – Produção de carta do leitor (T36)



Nesse texto, observamos que o aluno se apropriou das características básicas do gênero carta do leitor: apresentação de dados de identificação do leitor e da matéria lida ("*Meu nome é XXX eu so daqui de Recife minha idade é 11 anos [...]");* apresentação de uma opinião ("*Adorei anotícia da mudança do lixão de nossa cidade."*), com sua respectiva justificativa ("*Nosa cidade precisava dese carinho."*). Contudo, não há matéria alguma, no livro didático, relatando a mudança de um lixão na cidade do Recife. A notícia à qual o aluno se refere tem por título "A ilha de lixo", publicada na revista *Superinteressante*, e relata uma proposta de criação de uma ilha artificial por uma empresa holandesa, a partir da reciclagem de lixo plástico localizado no meio do Oceano Pacífico. Com o texto que escreveu, o estudante demonstra não ter compreendido bem a matéria escolhida.

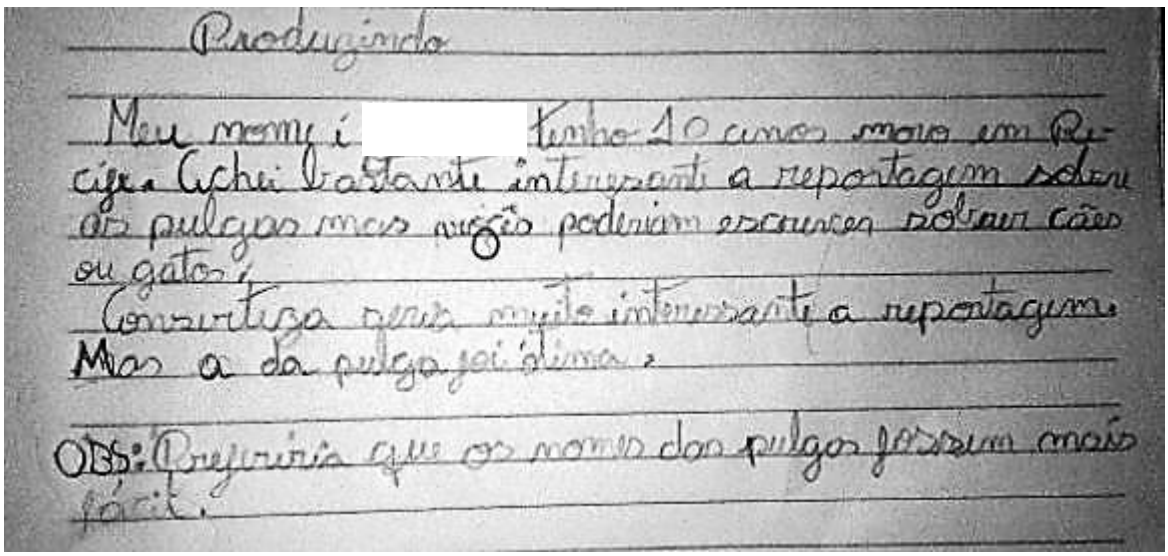
Entretanto, a professora não percebeu esse descompasso, e todas as suas marcações interventivas dizem respeito a questões de natureza formal. Com exceção da segunda linha – cuja marca revela uma correção/intervenção indicativa –, as demais marcas revelam uma atitude resolutiva dos problemas no texto do aprendiz.

Dentre os problemas identificados pela docente, observamos a representação do fonema S, nos casos em que há dígrafo. Esse problema também foi marcado no primeiro texto

analisado, ou seja, compreende uma dificuldade comum entre os alunos e, por isso, poderia (e deveria) ser uma questão a ser abordada em aula.

No texto apresentado a seguir, assim como no primeiro analisado, a estudante não justificou a sua opinião a repeito do texto lido:

Figura 11 – Produção de carta do leitor (T42)


Produzindo

Meu nome é [redacted] Tenho 10 anos moro em Recife. Achei bastante interessante a reportagem sobre as pulgas mas muito poderiam escrever sobre cães ou gatos;

Contudo para mim muito interessante a reportagem. Mas a da pulga foi ótima.

OBS: Preferiria que os nomes das pulgas fossem mais fácil.

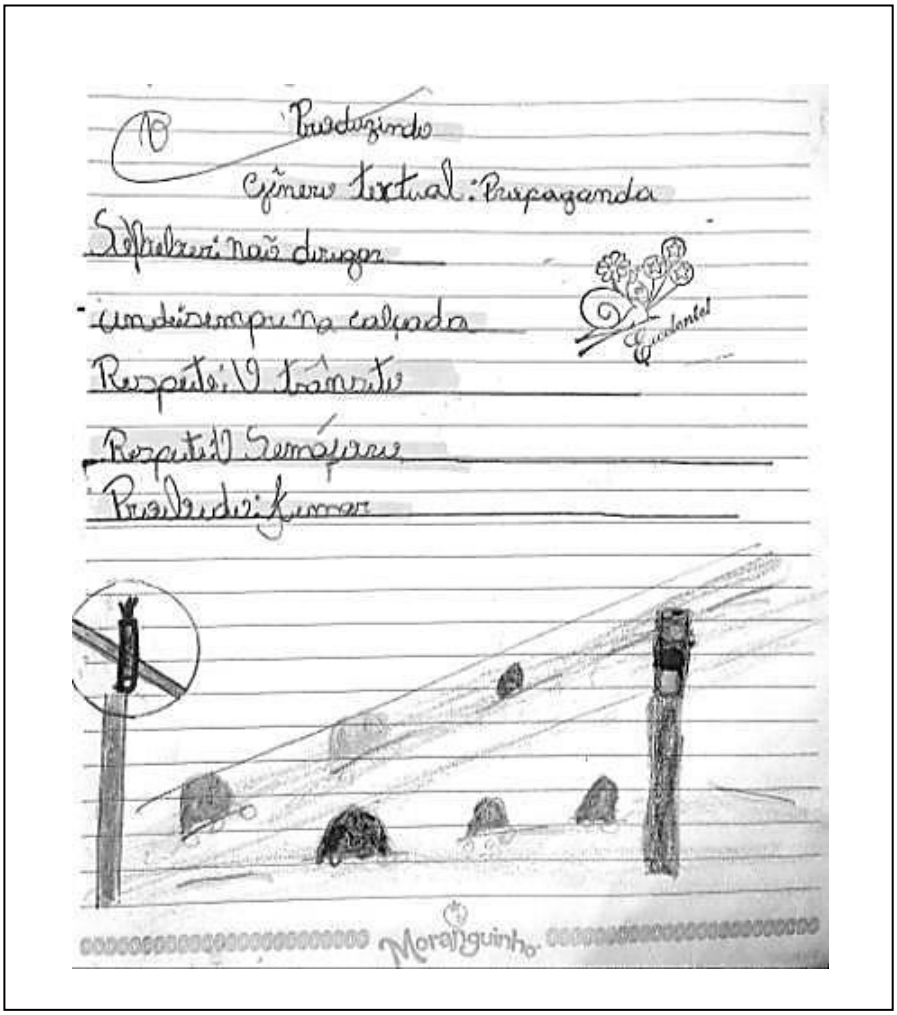
A aluna se identifica no texto e informa de qual matéria está falando, mas não esclarece as razões que a levam a considerar a reportagem "*bastante interessante*" e por que uma matéria sobre cães e gatos poderia ser "*muito interessante*". Embora a estudante não utilize recursos linguísticos que demonstrem uma comparação da relevância entre o tema abordado e o proposto, percebemos que ela tenta desenvolver uma argumentação em favor de sua proposta, ao colocar uma observação em tom de crítica aos nomes científicos das pulgas: "*Preferiria que os nomes das pulgas fossem mais fácil*".

Entre as questões que poderiam ser realizadas para instigar a reflexão e, por conseguinte, a reelaboração textual pela estudante, a fim de tornar o texto mais adequado à situação sociocomunicativa apresentada, podemos destacar as seguintes: *Por que você achou o texto bastante interessante? Por que você acha que a revista deveria escrever sobre cães e gatos? Você acha que esse assunto despertaria mais curiosidade do que falar sobre pulgas? Por quê? Você acha que a apresentação dos nomes científicos das pulgas dificultou a compreensão da matéria?* Esses são alguns dos questionamentos possíveis que poderiam orientar o trabalho da aluna enquanto leitora do seu próprio texto. Diante de tantos aspectos que poderiam ser explorados, a professora apenas sinalizou o uso incorreto da cedilha.

Concordamos com Costa Val *et al.* (2009) quanto ao fato de que, se os alunos-autores não forem devidamente informados sobre as falhas ou lacunas de seus textos, por meio de uma avaliação criteriosa e honesta, aumentam as chances de eles internalizarem a ideia equivocada de que não existem parâmetros preestabelecidos que orientam o trabalho de produção textual. A avaliação do texto do aluno, como vimos discutindo, justifica-se, do ponto de vista do aluno, como um meio de explicitação das regras de utilização da língua, tanto as regras funcionais, que dizem respeito às limitações e possibilidades concernentes à situação discursiva, quanto as regras formais que estabelecem limites e possibilidades da escrita atreladas às convenções e normatizações. Do ponto de vista do professor, a avaliação oferece a oportunidade de planejar suas ações, a partir das dificuldades evidenciadas nas produções dos aprendizes.

O texto a seguir é representativo da atividade de escrita de uma propaganda de conscientização:

Figura 12 – Produção de propaganda (T23)



Ao ler essa produção, percebemos que o tema abordado é a segurança no trânsito. No entanto, não está claro se o texto tem como destinatários principais os motoristas ou os pedestres. O primeiro e o último enunciado "*Sebeber: não dirigar*/*Proibido: fumar*" tem como interlocutor os condutores; e o segundo, "*Andeisempre na calçada*", os pedestres. No entanto, o terceiro e o quarto enunciado, "*Respeite: O trânsito/Respeite: O Semáforo*", podem ter como público-alvo tanto os pedestres quanto os motoristas. Não há, desse modo, uma audiência definida nem clareza em relação aos propósitos comunicativos do texto elaborado.

Embora a estudante exponha em sua propaganda muitas dicas que podem contribuir para a prevenção de acidentes no trânsito, percebemos que falta no texto a explicitação da justificativa para que essas orientações sejam reconhecidas pelo leitor.

No tocante à dimensão formal, observamos uma quebra do paralelismo sintático, visto que todos os enunciados apresentam o verbo no imperativo, com exceção do último; e o uso do sinal de pontuação *dois pontos*, de forma inadequada.

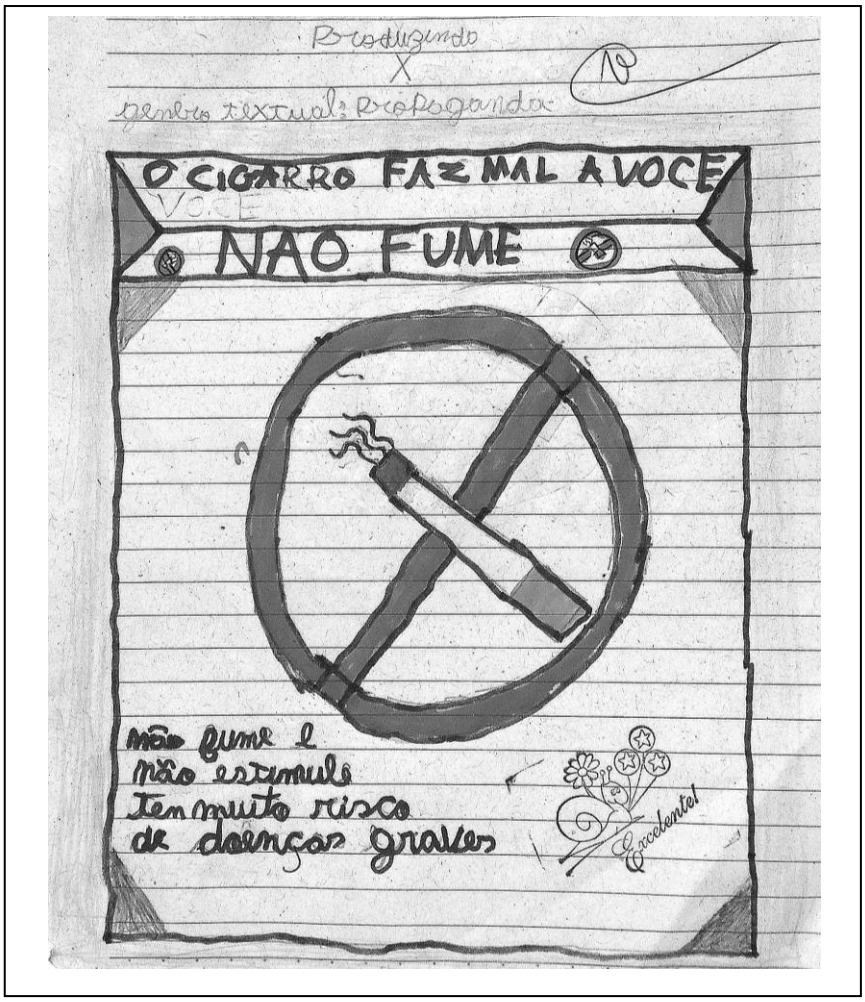
Esses problemas estruturais e discursivos que verificamos no texto analisado não foram contemplados na avaliação da professora. Todas as marcações interventivas realizadas pela docente estão relacionadas à ortografia. Das cinco correções/intervenções, quatro são de caráter resolutivo (ausência de acentuação, uso da cedilha e troca de letra), e uma indicativa, na primeira linha, apontando a localização exata no texto de um erro de hipossegmentação.

Essa atitude diante do texto do aluno pode contribuir para que os estudantes construam uma representação errônea do trabalho com a escrita, levando-os a acreditar que apenas a correção estritamente linguística é suficiente para o bom funcionamento textual. Além disso, a professora, ao solucionar por conta própria os equívocos no texto da aluna, está monopolizando a atividade reflexiva, visto que a revisão partiu somente da docente, e à aluna coube receber as soluções prontas.

A forma resolutiva, quando utilizada como principal recurso de intervenção, priva o aprendiz da participação efetiva de uma escrita *como trabalho*, na qual a atividade de releitura é fundamental para o aprimoramento do texto; e prejudica o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação dos educandos, no processo de produção textual.

O próximo texto analisado também consiste numa propaganda de conscientização sobre os males oriundos do vício do cigarro:

Figura 13 – Produção de propaganda (T20)



Nesse texto, observamos que o estudante conseguiu equilibrar a utilização dos recursos imagéticos com a parte verbal. O texto não faz apenas o apelo para que as pessoas parem de fumar, mas também expõe, de maneira sucinta, as consequências negativas à saúde provocadas pelo vício, respeitando, desse modo, as características composicionais e discursivas da propaganda de conscientização. No entanto, na mensagem, logo abaixo da imagem, percebemos alguns problemas linguísticos que poderiam ser objeto de uma atividade de revisão e de reescrita.

No enunciado "*Não fume e não estimule*", embora consigamos compreender a intenção do autor (solicitar que as pessoas não estimulem o tabagismo), o professor, como leitor diferenciado do texto do aluno, tem o importante papel de mostrar as lacunas na produção do aprendiz que podem interferir na qualidade do texto e na sua eficiência comunicativa. O outro enunciado, "*tem muito risco de 108oenças graves*", também poderia ser revisto e reformulado pelo estudante, sob a orientação da docente, para que ele percebesse que há outras possibilidades de expressar o que pretendia dizer, mais adequadas à finalidade

interlocutiva. Entretanto, a docente fez apenas a correção de uma palavra que estava sem a cedilha. Mais uma vez, observamos que a escrita não é vista pela docente como uma atividade processual, que não finda ao término da primeira versão.

Em nossa análise documental, também percebemos uma marcação interventiva peculiar, o registro da palavra *excelente*, por meio do uso de um carimbo, em quase todos os textos elaborados a partir da proposta de produção de propagandas. O que nos chamou a atenção não foi o fato de a professora recorrer a esse recurso, mas o de limitar-se a ele para expressar sua posição valorativa diante da escrita dos alunos. Por que a produção está excelente? Estão todos os textos excelentes de igual maneira?

O estudante, quando dá acabamento ao seu texto, emoldura-o (cf. BAKHTIN, 2011), e passa a palavra ao professor, espera deste uma posição responsiva ativa, isto é, que o docente, no papel de um leitor cooperativo, diga em quais aspectos o texto precisa ser revisto e reformulado, tornando-se, assim, bem-sucedido funcionalmente.

Suassuna (2014) salienta que a valorização da opinião do outro e o reconhecimento da atividade de reconstrução textual como etapas constituintes do trabalho da escrita são práticas comuns entre os redatores mais experientes. Se o que se busca é uma transformação no ensino-aprendizagem de língua, com vistas a resultados significativos no domínio da capacidade textual-discursiva, faz-se necessário repensar as formas de ação e participação em sala, para que a aula se caracterize como espaço verdadeiramente dialógico.

O simples ato de apontar e/ou solucionar os problemas na superfície textual, sem ao menos conceder a oportunidade para os aprendizes aprimorarem suas produções, pode fazer com que eles acreditem que não precisam fazer planejamento, reflexão, esforço para escrever, uma vez que o texto se tornaria adequado à situação comunicativa, em sua primeira versão.

4.2 Professora B

3.2.1 Concepções que subjazem à prática docente da Professora B

Em entrevista, a Professora B demonstrou reconhecer a historicidade da linguagem, isto é, que as línguas estão em contínuo movimento e vão-se transformando à medida que os diferentes contextos sócio-históricos e culturais criam novas demandas sociocomunicativas. Desse modo, a língua portuguesa, como a própria docente afirmou no trecho abaixo, “é viva, não é uma coisa estagnada”. Segundo Geraldi (2015), o fato de os acontecimentos do passado

terem desenvolvido certas expressões linguísticas, estruturas morfossintáticas, gêneros discursivos, entre outros fenômenos linguísticos, não nos permite inferir que a língua é um produto acabado, pronto, cabendo ao falante apenas apropriar-se desse sistema, de acordo com as suas necessidades comunicativas.

Compartilhamos com o autor a ideia de que a linguagem se reconstitui a cada novo evento discursivo. Segundo ele, é "presente que, sendo história, faz história e por isso mesmo participa do trabalho de constituição da língua, sempre em movimento, sempre se fazendo, inacabada e provisoriamente acabada para oferecer os recursos para o trabalho presente que continua a constituí-la" (GERALDI, 2015, p. 35-36).

Vejamos o depoimento da Professora B:

> Primeiramente, é a nossa língua materna, né? Então, é imprescindível que um nato da língua portuguesa saiba, né? E, na escola, é realmente, esse espaço onde a criança vai desenvolver, não é? essa língua. Vai melhorar o vocabulário, vai desenvolver a questão da escrita, vai aperfeiçoar, não é? E de ela escrever e, claro, ela, como é que se diz? conseguir, saber a importância social. Por que eu tenho que aprender minha língua? A gente vive, num contexto, que a gente sabe que a língua é viva, não é? A gente sabe que ela, realmente, não é uma coisa estagnada, que tem sempre vocabulário e novas palavras surgindo, especialmente, nessa era que a gente tá, não é? que é uma era tecnológica e que não só isso, mas que estamos vivendo numa geração e a cada geração tem palavras que entram em desuso, tem palavras que vai entrando, incorporando. Então, é imprescindível, não é? Inclusive, até nós professores precisamos estar, continuamente, em formação, não é?

Embora a docente reconheça a dinamicidade da língua, essa compreensão ainda não conseguiu ultrapassar o plano do discurso. No trabalho desenvolvido em torno do ensino de produção de textos escritos, foi possível perceber a grande influência de uma perspectiva de língua enquanto um sistema abstrato. Em grande parte das propostas de elaboração textual apresentadas, as condições de produção não foram devidamente delineadas, isto é, os estudantes não sabiam, de fato, para quem e por que estavam escrevendo. Os propósitos pedagógicos suplantavam a finalidade comunicativa.

Compreendemos, assim como Marcuschi, B. (2007) e Silva e Melo (2007), que é papel da escola garantir o ensino-aprendizagem da escrita. Essa responsabilidade também é reconhecida pela Professora B. No entanto, como ressalta os autores, isso não quer dizer que as situações propostas não possam ser semelhantes às que ocorrem fora do ambiente escolar.

Sem propósitos interativos definidos, a proposta de escrita resulta em um exercício mecânico e difícil para o aprendiz, porque ele sabe de antemão, como nas situações analisadas, que o objetivo de sua escrita é o professor avaliá-lo de forma somativa, desempenhando, predominantemente, o papel de corretor, mais do que de leitor do texto do aluno.

Quando indagamos se a professora considerava importante que os estudantes produzam textos escritos na escola, ela nos concedeu a seguinte resposta:

> Sim, inclusive, como a minha experiência era de terceiro ano, que é o último ano do Ciclo de Alfabetização, eu me angustiava muito, não é? por saber que eles ainda não se apropriaram da língua, né? nem da escrita, nem da leitura. Eu hoje tô no quinto ano, né? E, assim, eu posso dizer que estou numa sala que ela é bem-aventurada, no sentido de que só tenho, acho que cinco alunos que têm dificuldade na leitura, mas quando a gente parte pra questão eh... leitura fluente, né? eles conseguem ainda decodificar. Conseguem, eh, juntar sílabas, eh, mas quando a gente parte pra escrita, não é? com os ditados que eu já fiz, inclusive, hoje estava planejando fazer ditado de texto, pra ver a evolução, né? então, quando você se depara com a produção escrita, você vê a pobreza, não é? dessa prática, meninos de quinto ano. Então, o nosso objetivo, né? eu acho que maior é que esses meninos produzam e escrevam pra se apropriar disso, pra o resto da vida, porque a escrita é algo que você leva com ele pra sempre.

Percebemos nesse trecho que a "pobreza" na escrita dos alunos destacada pela docente se refere à questão ortográfica, e não propriamente à adequação textual. Em nossa análise, tanto das aulas observadas quanto das marcas interventivas, evidenciamos que houve uma preocupação demasiada por parte da professora em relação ao aspecto formal, tendo ficado ignorados os aspectos semânticos e discursivos dos textos. Mesmo quando solicitou a escrita de textos "à moda" de algum gênero, ela enfatizou a configuração textual, como se os gêneros apresentassem formas engessadas, fixas, gramaticalizando, assim, o que é relativamente estável (cf. FIORIN, 2016).

O princípio dialógico da linguagem não foi, devidamente, levado em consideração, visto que, na maioria dos episódios de escrita observados, os estudantes tinham unicamente a professora como interlocutora. Nas situações que a docente nomeou de "socialização", observamos que não houve uma atitude responsiva ativa da turma, no sentido de os alunos apresentarem suas contribuições, sua posição valorativa diante dos textos lidos.

Quando perguntamos à educadora acerca da importância de os estudantes revisarem e reescreverem seus textos na escola, ela foi categórica em afirmar que achava imprescindível

para a aprendizagem da escrita, como podemos observar no trecho abaixo:

> Eu acho, eu acho imprescindível, porque assim, quando a gente não dá um retorno pro aluno, aquilo ali não tem sentido pra ele, não é? A gente é...inclusive até na prova, quando vejo que foram muitas questões, a mesma questão errada por muitos, eu, o que é que eu faço? Eu devolvo a prova, antes até de devolver no dia do plantão, eu devolvo a prova e peço pra eles verificarem no caderno qual era a resposta, pra eles registrarem no caderno a resposta certa. Então, eu acho que esse tipo de trabalho é o trabalho que mais vai ter, assim, um efeito, uma produção pra eles, uma significação, uma significância, né? que aí eles vão, certamente, em outro momento, quando eles forem utilizar, né? aquele termo ou aquela atividade, eles vão lembrar: *ah, mas a professora corrigiu, não é assim*. Então, tem que haver essa, esse acompanhamento.

Em nossa análise, verificamos essa preocupação da professora em oferecer ao estudante o *feedback* das atividades escritas. Em quase todos os episódios de produção textual a docente atendeu os estudantes, individualmente, durante a escrita, para esclarecimento de eventuais dúvidas em relação à proposta, e após a conclusão da primeira versão. Entretanto, nesses momentos a professora não instigava os aprendizes a reelaborarem seus textos; apenas apontava os problemas e, na maior parte dos casos, como veremos mais adiante na análise documental, ela mesma os solucionava. A professora, ao nosso ver, demonstrou não compreender muito bem a escrita enquanto trabalho, em que o texto é visto como processo, resultante de etapas que ocorrem recursivamente (cf. FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2004).

3.2.2 Percurso metodológico: Professora B

A Professora B desenvolveu cinco propostas de produção escrita: narrativa (história), diário, anedota, "reescrita" de um texto de cunho moral e literatura de cordel. As quatro primeiras foram realizadas, individualmente; a última era, de início, individual, mas, devido às dificuldades apresentadas pelos estudantes, passou a ser em grupo.

3.2.2.1 Produção de narrativa (história) e diário

Agrupamos essas duas propostas de escrita porque elas apresentam características semelhantes. Ambas foram desenvolvidas a partir do estudo de questões gramaticais. No dia em que a docente solicitou a escrita de uma narrativa (31/07), ela começou a aula relembrando aos estudantes o assunto gramatical "substantivo" (definição e variação de gênero). Em seguida, iniciou uma exposição dialogada sobre o grau do substantivo.

Após uma breve explicação sobre esse processo de derivação morfológica, realizou anotações no quadro com definições e alguns exemplos de diminutivos e aumentativos. A professora justificou o porquê de os alunos precisarem estudar essa questão gramatical. Segundo ela, os aprendizes vão necessitar desse conhecimento para a vida profissional futura, para entrevistas de trabalho. Esse apontamento foi transcrito de um livro didático do 5º ano, que pertence à professora, destinado à rede privada de ensino, coleção "Eu gosto mais: língua portuguesa", de Célia Passos e Zeneide Silva, editora IBEP (cf. ANEXO 6).

Logo após esse momento de estudo do grau do substantivo, a professora solicitou aos estudantes que produzissem um pequeno texto, inicialmente, de cinco linhas, no máximo, mas a professora alterou para cinco, no mínimo. O texto deveria apresentar três palavras escolhidas por ela e o tema seria livre, conforme transcrição da proposta escrita no quadro:

Exercício

1. Use as palavras abaixo e produza um pequeno texto. O tema é livre! (no mínimo 5 linhas)

canzarrão – casinha – meninote

Antes de os estudantes começarem a atividade, a professora desistiu do tema livre e propôs que escrevessem um texto a partir do título "Numa tarde de sábado ensolarada". Além dessa mudança na proposta, a docente alertou aos estudantes que iria observar a ortografia nos textos. Deixou, desse modo, evidente o seu critério de avaliação. Avisou também que eles teriam que escrever em uma folha avulsa, porque na aula seguinte ela devolveria os textos corrigidos para que eles pudessem reescrevê-los. A docente apresentou no quadro as seguintes frases que serviriam como ideias para a produção:

- ✓ No sábado se dá banho no cão...
- ✓ Pode passear com o canzarrão...
- ✓ O canzarrão mora com o seu dono, o meninote...

Alguns alunos disseram, em voz alta, para a professora, como estavam pensando em incluir as palavras escolhidas por ela no texto. A docente chamou a atenção da turma, nesse momento, para que todos estivessem atentos às sugestões apresentadas. Na transcrição abaixo, a docente esclarece como os estudantes deveriam realizar a atividade escrita:

P: Bom, gente! Vejam só! Primeiro quesito. A gente vai ficar nesse, ok?

Alunos: ok

P: Use as palavras abaixo. Quais são as palavras? Canzarrão, casinha e meninote (alguns alunos repetem as palavras). Certo! E produza um pequeno texto. Deixa eu colocar aqui entre parênteses, no mínimo cinco linhas. Mínimo quer dizer que não pode ser menos de cinco. É cinco em diante, tá? Então, pula uma linha. O tema, o título do texto. O tema, vocês vão escrever sobre "Numa tarde de sábado ensolarada*". Mas tia xxx, o que é isso? Hoje não é sábado. Hoje é segunda-feira*. Mas vamos pensar como se fosse sábado, porque, no sábado, a gente está em casa, não é? Vamos pensar que é um sábado. Vocês estão em casa, descansando, tranquilo. Vocês vão produzir um pequeno texto.

[...]

P: Eu, nesse momento, claro que vou verificar a escrita, ortografia. Não vai escrever de caneta. Eu quero que vocês escrevam de lápis. Eu gostaria que vocês fizessem numa folha para me entregar.

(Os estudantes reclamam da exigência)

P: Mas vamos voltar para cá. Olha como eu quero o texto. Vocês têm que incluir nesse pequeno texto essas três palavrinhas. Canzarrão é o quê, xxx?

A1: É um cão.

A2: É uma casa grande.

P: Uma casa grande?

A1: Não! É um cachorro, um cachorro bem grandão!

P: Vocês vão ter que incluir no texto de vocês. Uma das personagens da história é o canzarrão, é um cão bem grandão. Vai ter nesta história uma...

A3: Uma casinha de cachorro!

P: Uma casinha. Olha a ideia! Canzarrão...

A3: Uma casinha de cachorro!

P: Uma casinha de cachorro, nessa história.

A3: Canzarrão, casinha de cachorro, meninote!

P: Meninote! Ele já tem três elementos para produzir um texto. [...] Então, xxx lançou coisas, ideias para fazer o texto. "Numa tarde de sábado ensolarada!"

A4: Era uma vez...

P: Aí, a gente vem, era uma vez. A gente, gente, pessoal, "era uma vez" começa, geralmente, em histórias de conto de fadas. Eu quero que vocês comecem, produzam o texto. Pode ser até algo que vocês vivenciaram. Vou dar um exemplo: "Numa tarde ensolarada de sábado, estava na minha casa. E o vizinho que é um meninote, Raimundo ou José ou Fernando, chegou com, com Rex. Rex é o cão dele. Ele é um canzarrão. Ele tem uma casinha, no quintal".

Observamos a dificuldade demonstrada pela professora ao tentar esclarecer sobre o que os estudantes deveriam escrever. Durante a explicação, ora a professora falava em pequeno texto, ora falava em história, mas advertiu os aprendizes de que não se tratava de contos de fadas. Essa indefinição quanto à proposta de escrita permite-nos inferir que não havia objetivos sociocomunicativos preestabelecidos para a produção. A finalidade da atividade restringia-se, meramente, à inserção, no texto, das palavras com mudança de grau.

Costa Val *et al.* (2009) salientam a importância de se ter objetivos para a orientação do trabalho textual. São os objetivos que o autor pretende cumprir com seu texto que orientam a escolha do estilo de linguagem (mais ou menos formal), a seleção de informações e o modo de organizá-las, a seleção do gênero, entre outras escolhas, atreladas às razões que levaram o autor a escrever. Segundo os autores,

> quanto mais claros forem os objetivos a cumprir com o texto, mais chances terá quem escreve de escolher melhor as estratégias adequadas para concretizá-los. Nesse sentido, vale a pena o professor insistir com os alunos na necessidade de pensar os objetivos do texto, em vez de começar a escrever de forma desorganizada, sem planejamento e sem ter em mente as necessidades ou intenções que devem satisfazer com aquele uso da escrita. (COSTA VAL *et al*., 2009, p. 142)

Sem um propósito comunicativo definido, a atividade de escrita torna-se mais laboriosa para os aprendizes, uma vez que eles não sabem *para quem* e *por que* estão produzindo um texto. Dos 16 (dezesseis) estudantes presentes, apenas 10 (dez) concluíram a atividade proposta. De acordo com Geraldi (2013), entre os pontos para que o trabalho com a escrita seja significativo, isto é, considerado realmente produção de texto, e não uma prática de redação escolar, o autor precisa ter o que dizer, ter razão para dizer o que tem a dizer, e ter

para quem dizer o que tem a dizer.

Ao analisarmos a proposta de escrita desenvolvida pela Professora B, nenhum desses pontos foi preenchido, pois os aprendizes deveriam criar um "texto", uma "história" na qual determinadas palavras deveriam aparecer, limitando-lhes, dessa forma, a criatividade; e a narrativa tinha que transcorrer em um específico marco temporal: "numa tarde de sábado ensolarado". Qual seria a razão para escrever? Embora a docente não tenha dito, podemos perceber que era apenas um pretexto para verificar o uso das palavras que estão relacionadas ao assunto gramatical estudado, ou seja, não havia uma razão interlocutiva delimitada. Também não havia um destinatário presumido. Assim, os alunos escreveram com a finalidade exclusivamente de exercitar a escrita. Talvez isso explique o baixo engajamento da turma na tarefa de produção textual.

A segunda proposta de escrita foi uma página de diário (14/08). Assim como na primeira atividade analisada, a escrita foi solicitada a partir do estudo de uma questão gramatical. O primeiro momento da aula foi destinado à exposição-dialogada sobre os pronomes pessoais do caso reto e os pronomes de tratamento. A professora fez um apontamento a partir de um livro didático destinado ao 4º ano, intitulado "Porta Aberta", da editora FTD, edição para a rede particular de ensino (cf. ANEXO 7).

Durante a exposição, os estudantes foram avisados pela professora de que fariam um exercício de escrita, uma produção de uma espécie de diário no qual utilizariam os pronomes pessoais estudados como recurso para evitar as repetições. Mais adiante, ela amplia as possibilidades de substituição por meio dos pronomes de tratamento, quando um estudante que não compreendeu bem quais são os pronomes do caso reto sugere o uso das expressões *senhor, senhora*. A transcrição abaixo corresponde ao momento em que a professora informa aos estudantes o exercício que seria realizado depois do estudo sobre o assunto gramatical:

P: [...] Agora, presta atenção nesse bizu, que é uma dica, não é? Na verdade, faz parte do conteúdo. Pra eu não precisar repetir de novo isso: *Certamente, os pais ficaram felizes com a lembrança*, eu substituí "pais" pelo pronome "eles". Então, o pronome acompanha o verbo, ele está junto do verbo. Ele concorda com o verbo, se é masculino ou feminino, se está no singular ou no plural, tá? E ele também vai substituir o nome. Quando vou redigir um texto, quando vou escrever uma cartinha. Nós iremos fazer daqui a pouco um exercício que é tipo um diário, tá? Vocês irão relatar, no caderno de vocês, pense que você tivesse um diário. Eu não tive como fazer um diário para trazer pra vocês. Mas vocês...

A: E por que a gente não faz?

P: Pode ser, boa ideia, né? Pega a folha. (**A1** interrompe a professora) Só um minutinho. Estou no gancho da explicação.
(Outros alunos pedem para confeccionar o diário)
P: Não, porque é uma atividade rápida. Eu pensei que vocês escreveriam no caderno, relatar, pensando como se fosse um diário, o dia de ontem (referindo-se ao Dia dos Pais). Como a gente começa a falar num diário? A gente bota a data, não é? E bota: *Querido diário* ou, então, *Hoje, diário, eu fiquei feliz, eu pude ir até a casa do meu pai.*

No momento da aula transcrito acima, percebemos que a atividade de escrita foi pensada como estratégia para avaliar o uso dos pronomes como recurso coesivo, visto que, mesmo com a demonstração de interesse em desenvolver a proposta de produção textual por alguns alunos, os quais propuseram a confecção de um diário, a docente não aceitou a proposta feita por eles, porque, segundo ela, tomaria muito tempo.

De fato, todo o trabalho foi desenvolvido na mesma aula: produção, correção pela professora e socialização para os colegas. Embora a produção textual em um diário seja familiar para muitas crianças, parece-nos que a professora não cogitou a possibilidade de os estudantes desconhecerem o gênero. Além disso, a imposição da temática "Dia dos Pais" deixou alguns alunos desconfortáveis, devido a problemas familiares, como a ausência da figura paterna. Dos 15 (quinze) alunos presentes, apenas 9 (nove) realizaram a atividade e todos introduziram seus textos com uma das formas sugeridas pela professora. A apresentação de formas modelares para o texto limitou a criatividade dos aprendizes, pois, ao apresentar os modelos no comando da atividade, a educadora acabou atribuindo um tom impositivo em relação ao uso:

Atividade

1. Relate como se fosse num diário, os acontecimentos do dia de ontem. Não esqueça de utilizar os pronomes pessoais, se precisar!

   Querido diário... Recife, 13/08/2017
   Sabe...
   Amigo, hoje te escrevo...

Antes de os estudantes iniciarem a produção escrita, a professora fez uma breve exposição sobre a função social do diário, sua própria experiência de escrita desse gênero, o porquê de esse texto ser chamado dessa forma. Apesar de ter esclarecido que a escrita no

diário, como o próprio nome sugere, geralmente, ocorre diariamente, a docente solicitou a elaboração de um texto referente a um dia anterior. Em seguida, ela informou como teriam que desenvolver a escrita:

P: [...] Enfim, então, vocês vão fazer, certo? tipo um diário, só que do dia de ontem. A gente, geralmente, faz o diário todos os dias, certo? Porque diário vem de diariamente, vem de ser uma coisa de rotina, todos os dias, certo? Então, eu dei aqui três sugestões de como vocês irão iniciar a escrita de vocês. Aí, a pergunta de XXX, eu quero, no mínimo, seis linhas.
(Alguns alunos reclamam da quantidade de linhas.)
P: Então, vamos tirar uma. Deixa cinco. Não esqueçam de botar a data e o local. Exemplo: Recife, catorze, do oito, só que do dia de ontem, né? Dia treze, treze, do oito, de dois mil e dezessete. Aí, presta atenção, gente, no diário, precisa botar o título?
Alguns alunos: Não!
P: Não. Vocês não vão narrar uma história, vocês não vão criar um poema. Então, não precisa de título. Agora vocês, geralmente, XXX, o que você vai fazer? Pense no dia de ontem, no que você fez. Você vai relatar o que você fez ontem.
A1: É pra gente falar aí ou a senhora vai ler?
P: Como?
A1: É pra gente falar aí na frente ou a senhora vai ler?
P: Não. Aqueles que se sentirem à vontade, quiserem compartilhar o dia de ontem, beleza. Aqueles que não quiserem, não se sentirem à vontade, uma coisa pessoal, íntima.
A1: Tem que ser sobre o dia de ontem, não pode ser sobre outra coisa não?
P: Tem. Dia de ontem é especial por ter sido o Dia dos Pais. É uma coisa realmente de propósito. Então, diário, geralmente, o diário não é lido pra todo mundo, porque é uma coisa íntima, uma coisa pessoal, uma coisa sua, mas a gente ta fazendo um exercício aqui de escrita, de produção, ok? Então, a gente pode começar assim, ó: *Querido diário*, né? Ou, então: *Sabe, hoje estou assim*, né? Ou, então, assim, ó: *Amigo, hoje te escrevo, porque aconteceu um fato muito importante e senti necessidade de escrever.*
A2: Tia, por que a gente não escreve para os pais, não é ontem?
P: Não, mas você vai estar escrevendo sobre o dia de ontem, do pai. Isso não é uma carta, porque aí, XXX, veja a pergunta de XXX, como é pertinente, importante para o momento: *Tia, a gente no lugar de colocar amigo, a gente pode botar pai*? Mas, no caso, não é uma cartinha que você vai estar escrevendo para seu pai , entendeu, XXX? Você vai estar escrevendo no diário, dele. Você vai estar se comunicando com o diário, certo? Você se refere ao diário, falando do pai. Olha

o que eu quero, viu, XXX? (Fala o nome de uma aluna que estava conversando) Que vocês se utilizem, não esqueça de utilizar os pronomes pessoais, se precisar. Quais são os pronomes pessoais?

A3: Senhor, senhora.

P: Só os pessoais, não os de tratamento.

(Alguns alunos citam)

P: Vamos fazer o seguinte, vamos abrir para os pronomes de tratamento também, o *senhor*, *pai*, *você*. Pode ser pessoais ou de trata...

Professora e estudantes: mento!

A pergunta realizada pelo A2 demonstra que não ficou bem compreendida a proposta de escrita para todos os estudantes. Também percebemos uma preocupação com a exposição do texto para a turma por alguns alunos. A docente reconheceu que a escrita no diário é de foro íntimo, mas a finalidade do trabalho era de exercitar a escrita. Nessa fala, a educadora deixa evidente que a atividade solicitada caracteriza-se como treino de escrita. Não havia, desse modo, uma atenção para o dizer dos educandos, mas sim para o uso de um determinado recurso coesivo. A análise das marcas interventivas da professora nos textos dos aprendizes ratifica essa postura centrada na superfície textual. Tanto nessa proposta quanto na primeira aqui discutida, a escrita é concebida como consequência, como finalização das atividades anteriores (cf. SERCUNDES, 2011; ESPER, 2011), não havendo continuidade. Os textos permaneceram em sua primeira versão, embora a professora tenha, no caso da escrita do diário, atendido aos educandos, individualmente, e analisado as produções textuais com eles. Essa prática, no entanto, não reverberou num trabalho de refacção dos textos, pois a ação corretiva suplantou a reflexiva.

Como vimos discutindo, a escrita, assim como a fala, é uma atividade que tem como propósito a interação verbal. Entretanto, geralmente, essa questão é colocada em segundo plano no trabalho com a produção textual, destacando-se, dessa forma, a finalidade escolar, com objetivos imediatos, sem perspectivas sociais mais amplas que considerem os usos da língua em contextos discursivos extraescolares (cf. ANTUNES, 2005). Ao propor a elaboração de um texto apenas para verificar o uso de assunto gramatical, a professora acabou ignorando o trabalho com a linguagem desenvolvido pelos alunos.

3.2.2.2 Produção de anedota

A terceira proposta de produção desenvolvida foi a anedota (16/08). Antes da atividade de escrita, a professora trabalhou a lição 12 do livro didático "Aprova Brasil" sobre o referido gênero e sobre o poema. Trataremos aqui apenas do percurso metodológico do gênero anedota, por ter sido o texto proposto para a escrita.

A docente começou a aula indagando aos estudantes se sabiam o que era anedota. Eles, em sua maioria, permaneceram calados, demonstrando, assim, que não estavam associando anedota a piada. A professora, a partir da leitura do texto didático no qual há uma definição do gênero, e da leitura da anedota "É fogo" (cf. ANEXO 8), discutiu com os aprendizes as características desse texto (a finalidade, o humor resultante do final inesperado) e pediu para que contassem algumas piadas conhecidas por eles. No entanto, os discentes não conseguiram perceber a marca do humor no texto lido, como podemos observar na transcrição a seguir:

Momento após a segunda leitura da anedota por um aluno:

P: Teve alguma graça?

A: Não.

P: Nem humor?

A: Não. Só quando ele falou *nem deu para acender!*

P: Teve, gente, ó! O título é *É fogo!*.

A: Ah, tia, foi o maluco que ligou!

P: Quem foi que ligou? O maluco! Ele liga para o corpo de bombeiros pra poder para apagar o incêndio. Ele ligou do hospício. Quem é que tocou fogo?

A: Ele.

P: O louco. Mas o corpo de bombeiros foi tão rápido que chegou antes de botar fogo. [...]

Nesse momento da aula, fica claro que a dificuldade de perceber o que provoca o riso no texto se deve a problemas de compreensão. A professora não concedeu o tempo necessário para que os alunos pudessem entender a anedota e identificar o que faz esse texto apresentar um tom humorístico. Ela própria acaba explicando a anedota para a turma. Em seguida, a docente chamou a atenção dos educandos para a sinalização do diálogo, por meio do travessão, e para os diferentes sentidos da palavra *fogo* no texto:

> **P:** Então, no diálogo, olha só o que acontece. O bombeiro salta do carro e o comandante *Onde é o fogo?* e o louco *Vocês vieram tão depressa que eu ainda não acendi!*. Ou seja, o louco, né? ele ficou quase que impressionado, porque ele queria ter pego os bombeiros. Ele queria pregar uma peça, como diz. Ele queria pregar uma com os bombeiros. Aí, no caso, esse título aí *É fogo!* aí, esse *é fogo!* palavras quando estão numa anedota, ou então, palavras, alguns termos na piada têm outro sentido, sem ser o sentido original. *É fogo!* fogo é aquele que tem a chama que queima. O fogo, a gente diz assim *Você é fogo, não é menino?!* Quando fala isso, esse fogo não está se referindo, literalmente, a "chama que queima", mas está se referindo àquele menino que é levado, que ele aprontou, que ele faz coisas que deixa a gente com cabelo em pé, não é?

Após a exposição dialogada, a professora pediu para que os estudantes tentassem responder ao exercício de compreensão presente no livro didático.

O segundo momento da aula foi destinado ao estudo de um poema de Mário Quintana, "Viagem antiga", o segundo texto da lição do manual. Logo em seguida, a educadora apresentou o comando da produção escrita: os aprendizes teriam que escrever uma anedota conhecida por eles. Como a atividade de escrita foi orientada no final do primeiro tempo de aula, os estudantes não conseguiram concluir e o trabalho se estendeu para o segundo tempo. À medida que os alunos iam concluindo a produção escrita, a docente os atendia, individualmente, com a finalidade de tirar dúvidas e apresentar os problemas identificados.

Em nossa análise, identificamos quatro problemas no exercício de escrita proposto pela professora. O primeiro é que os estudantes não tiveram a oportunidade de ler e analisar outros textos do mesmo gênero para que pudessem criar representações a respeito das suas características linguísticas e discursivas. A própria docente reconheceu essa lacuna, quando fez uma avaliação geral dos textos para os discentes. Segundo ela, os estudantes apresentaram baixo desempenho na escrita porque houve pouca reflexão e pesquisa sobre o gênero em foco. Alguns alunos escreveram adivinhas, pequenas histórias, demonstrando, assim, que não tinham se apropriado do gênero anedota.

O segundo é o conhecimento elementar sobre o gênero pela professora, visto que, durante o estudo do texto, explicou para os alunos que anedota e piada denominam o mesmo gênero, mas, ao divulgar a diagnose da atividade, ela disse que foram produzidas mais piadas do que anedotas, demonstrando, assim, entender que esses termos designam gêneros distintos. Ao nosso ver, essas incoerências na prática dessa professora evidenciam que o trabalho não foi devidamente planejado e faltou conhecimento teórico sobre o assunto explorado.

O terceiro problema consiste na proposta em si, uma vez que a docente não instigou os

estudantes a criarem, a produzirem, de fato. Alguns alunos escreveram a mesma piada. Compartilhamos com Costa Val *et al.* (2009, p. 140) a ideia de que o aluno é sujeito no processo de interação linguística. Faz-se necessário, desse modo, que a escola reconheça que um dos aspectos que precisa desenvolver é a capacidade de o estudante se assumir como autor, "agindo linguisticamente cada vez mais com autonomia, segurança e propriedade". Para isso, o professor deve estar aberto a mudanças no trabalho desenvolvido com a produção de textos escritos. Em vez de os docentes incentivarem os aprendizes a seguir à risca modelos preestabelecidos, parece-nos mais construtivo tomá-los como ponto de referência que podem ser modificados, de acordo com as intenções comunicativas.

O quarto ponto problemático observado foi a falta de progressão na atividade de escrita. Embora a docente tenha apresentado um *feedback* das produções para os estudantes, não proporcionou um momento para que eles pudessem rever e reformular seus textos. Além disso, em sua avaliação geral, enfatizou os problemas relacionados aos aspectos formais, como a marcação do parágrafo e o uso de letra maiúscula no início de frase.

3.2.2.3 Produção de "reescrita" de um texto reflexivo

A quarta proposta de elaboração textual foi de um texto denominado pela professora de "reescrita" (30/08). Os estudantes deveriam escrever a respeito do que haviam compreendido da leitura de um texto reflexivo "Construindo Pontes", de autoria desconhecida (cf. ANEXO 9). A docente entregou uma cópia impressa do texto base para todos os alunos. Realizou uma leitura participativa, a qual denominou de "deleite", por se tratar, segundo ela, de uma leitura prazerosa. Para nós, a educadora disse que o texto a ser lido era uma espécie de provérbio. Antes mesmo de iniciar a leitura, a docente alertou aos estudantes que eles fariam uma atividade de produção textual, como podemos observar na transcrição abaixo:

> **P:** Vou entregar pra vocês esse papel com um texto, certo? que eu encontrei. O autor dele é desconhecido, ou seja, não se sabe quem foi que compôs, quem escreveu esse texto. Mas é um texto que a gente vai chamar, nesse momento, de leitura deleite. O que é deleite? É uma leitura prazerosa, no sentido que tem um ensinamento, que a gente vai ter um aprendizado, certo? E vai ser bem positivo. E aí a gente vai fazer, a proposta da atividade é uma reescrita desse texto, não é? E vocês também vão identificar alguns adjetivos, que é o que estamos trabalhando, estudando, né? Certo?

[...]

P: Esse é uma leitura, isso não é uma fábula, não é? Isso aqui não é um texto, é um texto narrativo, não é? Mas ele é um texto que tem um ensinamento, não é? que tem uma lição. A gente chamou de deleite, porque é uma leitura prazerosa, embora todas as leituras que nós façamos, desde cedo, é prazerosa, não é? Porque a leitura abre, não é? o nosso entendimento de mundo, não é? A leitura faz com que nós consigamos, conseguimos ler o que está em nossa volta, não é? Nós vivemos num mundo letrado, não é? Tudo tem um contexto. Mas aí agora a gente vai fazer uma discussão oral e depois vocês vão fazer uma escrita no caderno, tá?

Não houve participação efetiva dos educandos na discussão. Alguns alegaram que não entenderam o texto lido. Diante do silêncio da turma, a docente decidiu ler o texto para todos e, logo após, explicá-lo. Depois apresentou o comando da atividade no quadro e exigiu, no mínimo, 5 linhas. Informou aos alunos, inicialmente, que a tarefa valeria 3 pontos, mas devido à insatisfação de muitos em realizá-la, aumentou a nota para 5 pontos. Ela concedeu o tempo de uma hora para que desenvolvessem os textos. Disse aos alunos que poderiam ir à sua banca em caso de dúvida, e deixou um dicionário disponível para consulta ortográfica. Também explicitou quais seriam os critérios de avaliação:

P: Eu vou avaliar aqui o quê? Vou avaliar a coesão. O que é coesão? É... coesão e coerência? Se tem sentido lógico o texto, se está de acordo com o texto lido. Eu vou avaliar ortografia, escrita, pontuação, tudo isso.

Essa indefinição quanto à proposta de elaboração textual fez com que alguns estudantes apresentassem seu ponto de vista em relação ao texto lido, o que essa narrativa trouxe de ensinamento, e outros realizassem uma recontagem, porém desrespeitando a sucessão dos acontecimentos e dificultando, assim, a compreensão por parte do leitor.

No momento de socialização das produções escritas, a docente reconheceu que alguns alunos não haviam atendido ao que foi proposto, porém no momento em que revisou os textos com cada estudante, ela não propôs aos que não cumpriram a atividade adequadamente reformular os seus textos. O trabalho de reescrita, como veremos detalhadamente mais adiante, resultou em uma "operação limpeza" (JESUS, 2011), na qual apenas os problemas de ordem gramatical foram sanados, mesmo a professora tendo dito que avaliaria também questões de ordem semântica.

Ao analisarmos essa proposta de escrita, percebemos dois aspectos que, ao nosso ver,

tornaram a atividade mais árdua para os educandos: a relação imediata entre a leitura e a produção, e a ausência de propósitos comunicativos. A própria educadora percebeu a apreensão dos alunos, na ocasião em que apresentava as últimas orientações:

> **P:** Então, vocês, agora a atividade é, vocês vão abrir seu caderninho de português. Podem colar, se não quiser, não precisa (referindo-se ao texto impresso). Pode grampear numa folhinha, pedir pra quem tem grampeador. Nós vamos fazer uma reescrita desse texto. A gente aqui já debateu (**A:** É pra fazer isso aí é, tia?), a gente aqui já começou. Vocês estão assustados. Não é pra copiar o texto. Não é uma cópia. Quando eu falo de reescrever, é vocês escreverem o que vocês entenderam, com suas palavras, do seu jeitinho.

Sobre o primeiro aspecto, os estudantes foram avisados antecipadamente de que o trabalho anterior serviria de pretexto para a produção escrita, criando um vínculo negativo entre a leitura e a escrita, o que resultou no baixo engajamento dos educandos no que diz respeito tanto à compreensão do texto lido quanto à elaboração textual.

No tocante ao segundo aspecto, não havia uma finalidade sociocomunicativa explícita que orientasse e estimulasse o trabalho de escrita, muito menos um interlocutor preestabelecido. Góes e Smolka (1992, *apud* SILVA; MELO, 2007) fazem a seguinte apreciação sobre contextos escolares de produção textual como a descrita:

> O propósito é o exercício; o destinatário é o professor, que vai corrigir e avaliar segundo certos critérios; a consequência é a informação sobre a qualidade do desempenho na tarefa. Empobrece-se a noção de interação e estreitam-se as possibilidades de destinação e repercussão do que foi escrito. (p. 63).

Assim como as outras propostas transcritas, a atividade desenvolvida teve um fim em si mesma. Apesar de a docente ter promovido uma situação de reescrita com os estudantes, o trabalho não progrediu, porque não foi solicitada a refacção a todos, e a operação caracterizou-se como uma tarefa de passar a limpo. Não houve, de fato, um trabalho reflexivo com vistas a mudanças profundas no texto que levassem em conta os aspectos semânticos e discursivos. Percebemos também que, ao denominar o exercício de "reescrita", a docente demonstrou não entender muito bem no que consiste a operação de refeitura textual, ora a concebendo-o ora como um texto no qual se expressa a compreensão de uma leitura, ora como escrever novamente, corrigindo os erros gramaticais.

3.2.2.4 Produção de literatura de cordel

A quinta proposta desenvolvida foi a de escrita de um cordel (23/08 e 01/09). A professora começou a aula escrevendo no quadro o assunto que seria abordado: literatura de cordel. Após um questionamento a respeito do que seria esse gênero literário, a docente informou que se trata de uma manifestação folclórica do Nordeste. Em seguida, perguntou à turma se conhecia esse gênero textual. Ao perceber que os alunos não tinham conhecimento sobre esse gênero, deu início a uma exposição sobre o cordel. Comentou a respeito da confecção dos livretos com as ilustrações feitas com a técnica de xilogravura, das temáticas que geralmente são abordadas e das condições socioeconômicas de quem costuma produzir esse gênero literário.

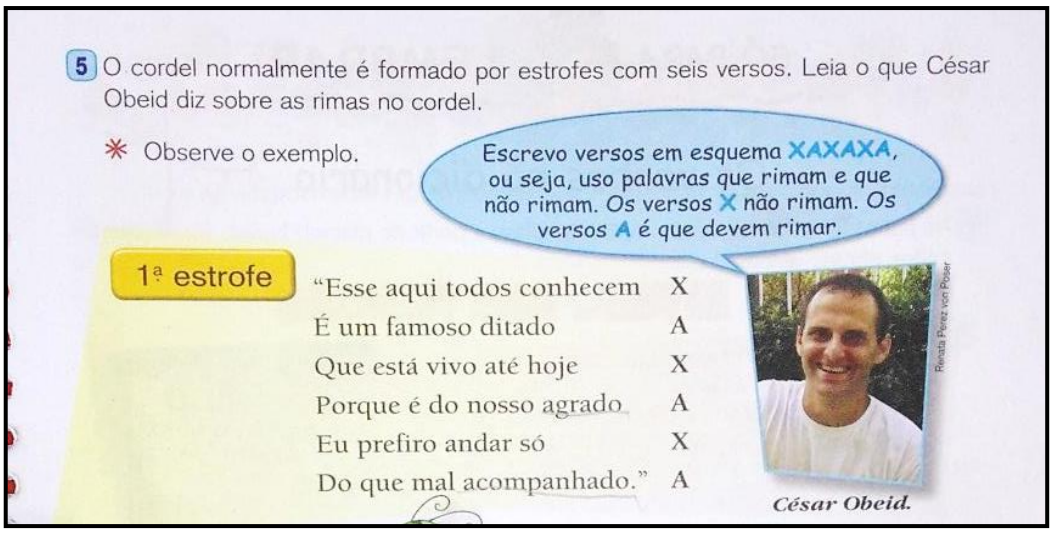
Realizou, logo após, a leitura da biografia de Patativa de Assaré (cf. ANEXO 10), comentando alguns pontos da vida do artista. Em seguida, escreveu duas estrofes do cordel "Vaca Estrela e boi Fubá" do referido autor, e pediu que os estudantes registrassem o texto no caderno. A docente não escreveu o cordel na íntegra, porque, segundo ela, os alunos passariam muito tempo escrevendo e o objetivo do registro era de que os educandos reconhecessem a estrutura do cordel para realizarem uma atividade de produção desse gênero. Todo o registro no quadro foi transcrito do livro didático "Porta Aberta", da editora FTD, volume do 4º ano, edição destinada a escolas particulares. A transcrição abaixo corresponde ao momento em que a professora explica o motivo de não ter escrito o cordel e comenta sobre a temática e a linguagem no texto:

> **P:** Pessoal, prestem atenção! Após vocês copiarem essas duas estrofes, a literatura ainda tinha mais dois estrofes, ou seja, essa dele são quatro estrofes, só que cada estrofe acho que tem doze versos, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze. Então, a gente ia se estender muito, não é? E o objetivo é que a gente produza hoje e conclua. Aí quando vocês fizerem, copiarem, pulem uma linha e escreva isso aqui embaixo (referindo-se à referência bibliográfica do cordel) [....].
> (Leitura do cordel pela professora, em voz alta)
> **P:** Percebam que o tema é uma temática que faz parte do cotidiano de quem tá fazendo cordel. (leitura: Seu dotô, me dê licença/Pra minha histora eu contá./ Se hoje eu tou na terra estranha/E é bem triste o meu pená,/Mas fui muito feliz/Vivendo no meu lugá.) Percebam que ele não colocou o R, isso é uma linhagem de matuto, não é? Lembram da pecinha que a gente fez do casamento lá da quadrilha? O pessoal falava meio matuto, não é?

A docente não realizou um trabalho de compreensão textual, limitando-se a comentar que o texto versava sobre o cotidiano. No entanto, em uma leitura atenta do texto, percebemos que o eu lírico expressa seu sofrimento por estar longe de sua terra natal (“Se hoje eu tou na terra estranha/E é bem triste o meu pená”), devido à seca que se alastrou pelo Nordeste, fazendo com que ele perdesse todo o seu gado. Sobre a linguagem, apenas salientou que se tratava de linguagem de matuto. Não discutiu com os alunos que a literatura de cordel transita entre a oralidade e a escrita, já que o texto é produzido para ser declamado. A escrita, desse modo, tenta representar as marcas da oralidade de um eu lírico nordestino, humilde, afugentado pela seca e que agora se encontra em um momento nostálgico. A pressa em conduzir a atividade escrita fez com que todos esses elementos fossem ignorados, pois os alunos deveriam escrever e concluir o texto naquela mesma aula.

Para que os estudantes compreendessem o sistema de rimas na literatura de cordel, a professora escreveu no quadro uma estrofe de outro cordel (“Rimas de cordel com ditados populares”) de César Obeid (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011, p. 229):

Figura 14 – Trecho do cordel de César Obeid



A professora pediu que os estudantes registrassem essa estrofe com a marcação X-A ao lado e disse-lhes que deveriam seguir essa estrutura, ou seja, os versos marcados pela letra A precisariam terminar com o mesmo som. Assim como o primeiro cordel, este apenas serviu de exemplo para o exercício escrito anunciado, desde o começo da aula:

P: Veja como se dá a estrutura para se formar uma estrofe de literatura de cordel. Aqui tem X-A, X-A, X-A, XA, XA, XA! Ou seja, isso aqui só para ele ter ideia. O que eu escrevi aqui? Que o cordel, ele, normalmente, é formado por quantos versos?

Alunos e professora: Seis!

P: Quantidade de estrofe, ele não tem uma definição, vai depender de você. Aí vai querer escrever o cordel só com duas estrofes. Eu quero fazer um cordel só com três estrofes, então, só que tem ser mais de um estrofe, ok? Mas pode ter até dez. Aí, só que normalmente a estrofe, o que é estrofe? Isso aqui tudinho, ó (aponta para a estrofe). É um conjunto de versos. Quantos versos tem aqui?

A1: seis.

(Professora conta com os alunos.)

P: Aí, olha como ele é organizado (lê a estrofe: Esse aqui todos conhecem/É um famoso ditado/Que está vivo até hoje/Porque é do nosso agrado/Eu prefiro andar só/Do que mal acompanhado). Rimou ou não rimou? Presta atenção! Aqui é X e X. Esse X e X ele não precisa, necessariamente, rimar. Rima a segunda estrofe com a terceira e com a sexta. *Esses aqui todos conhecem/É um famoso ditado*. Olha a terminação do som ADO. *Que está vivo até hoje/Porque é do nosso agrado*. Olha o ADO! *Eu prefiro andar só/ Do que mal acompanhado*. Então, quais foram os versos que rimou?

Alunos e professora: A, A, A!

P: Então, quando vocês forem fazer, quando forem idealizar...

A2: Oxe, tia, fica difícil!

P: Fica mais fácil.

P: Vamos ver o tema que a gente vai produzir um? Aí, vê só! Você faz aí do lado X-A, X-A, X-A. Não são seis? Um, dois, três, quatro, cinco, seis! Só o A, só os versos que compõem a letra A que vai rimar. Vamos falar, por exemplo, de hoje. Estamos na escola. "Boa tarde, minha gente! Hoje estou na minha escola [...]. Lá é muito legal. É divertido...".

A3: E não demora! E não demora!

A1: Nada a ver!

P: E não demora! A gente vai começar a trabalhar essas questões. A gente vai rimar o verso dois, o verso quatro. [...]

P: Vamos agora, quando vocês fizerem isso aí, pulem uma linha e escrevam.

A2: Ô, tia, verso é estrofe, é?

P: Verso é cada linha, estrofe é o conjunto de versos. "Agora é com você! Produza uma literatura de cordel:" Vamos pensar nas temáticas? Vamos pensar em coisas cotidianas, do nosso dia a dia.

Observamos que a professora tenta fazer com que os estudantes participem da produção coletiva de uma estrofe de um cordel, mas não obteve muito êxito. A docente, partindo do pressuposto de que os estudantes já tinham um certo conhecimento a respeito do aspecto composicional (verso, estrofe, rima), pois, segundo ela, já haviam estudado anteriormente a poesia, fez uma breve exposição. Mesmo com a manifestação de dúvidas por parte de alguns educandos, ela considerou que já sabiam o suficiente sobre o gênero em questão para produzirem um texto.

Para a atividade de elaboração textual, a docente confeccionou uns livretos de papel ofício e os distribuiu aos aprendizes. Pediu que escrevessem diretamente nesse material. Ela fez uma relação de possíveis temáticas que poderiam ser abordadas no cordel, com a participação dos discentes: *escola*, *rua*, *brincadeira*s, *atividades*, *namoro*, *amizade*, *amigos* e *brigas*.

Durante a produção, a professora atendeu, em sua banca, os estudantes que apresentavam mais dúvidas. Ela pediu para eles caprichassem, porque o trabalho seria exposto no pátio da escola. No entanto, os alunos não conseguiram produzir o cordel. Os que ainda tentaram elaborar escreveram um texto que mais se assemelhava a uma narrativa, em prosa. A docente, quando percebeu a dificuldade dos alunos, não deu continuidade à atividade. Informou-nos que retomaria a tarefa quando conseguisse alguns cordéis para que os aprendizes tivessem familiaridade com o gênero.

A docente retomou a proposta de escrita do cordel após uma semana da primeira tentativa, mas, desta vez, ela decidiu que o trabalho deveria ser realizado em grandes grupos com, em média, seis alunos, e não partiu dos textos produzidos na primeira aula. Antes de apresentar novamente a proposta, a docente exibiu um vídeo com o cordel "Vaca Estrela e boi Fubá", de Patativa de Assaré, cantado por Luiz Gonzaga e Fagner. Como na gravação de vídeo não havia o cordel por escrito, a professora pediu para que acompanhassem com o registro que fizeram no caderno na aula anterior sobre o cordel, mas os estudantes, em sua maioria, ficaram dispersos, porque não tinham o texto completo. Assim como na primeira aula, ela não trabalhou os aspectos semânticos e discursivos desse texto. A finalidade da exibição, ao que nos parece, foi relembrar o exemplo de cordel apresentado na aula anterior e destacar mais uma vez os aspectos composicionais.

Em seguida, a docente apontou as características estruturais do cordel, com uma exposição. Pouco tempo depois, organizou três grandes grupos para a produção coletiva. Como havia muitos componentes em cada grupo, alguns com sete, ela pediu a produção de dois cordéis por grupo. Eles poderiam fazer cordéis com duas estrofes com seis versos cada,

ou uma estrofe com 12 versos. Disse aos aprendizes que o trabalho seria exposto em um varal na sala de aula. Ela apresentou cinco possibilidades de temáticas: namoro, violência, amizade, escola e Brasil.

Devido a queixas de muitos aprendizes que alegavam ainda não terem compreendido como se produz um texto desse gênero literário, a professora resolveu elaborar uma estrofe a partir da rima entre as palavras *amor, calor* e *valor,* e frisou que deveriam seguir esse sistema de rimas:

Me dá um frio na barriga	X
Quando vejo meu amor	A
Sua presença é para mim	X
Como um dia de paz e calor	A
Só assim me vejo	X
Como uma pessoa de valor	A

Como os grupos eram muito grandes, os estudantes ficaram muito dispersos. Alguns só conseguiram produzir com intervenção direta da professora, que atuou também como escriba desses alunos com mais dificuldade, a ponto de tomar a iniciativa de produção escrita. Quando os estudantes concluíram a atividade, perguntamos à docente o que ela faria com os textos. Ela informou que faria uma correção antes de deixá-los em exposição na sala.

Percebemos nessa prática de escrita o quanto se faz presente, exercendo grande influência, a tradição de ensino de língua materna centrado na forma, em detrimento dos aspectos semânticos e discursivos. O trabalho com o gênero foi desenvolvido numa perspectiva normativa, na qual o texto é concebido como produto que deve seguir, rigorosamente, certas propriedades composicionais. Quando discutimos a respeito das características dos gêneros, sobretudo, à luz de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008; 2010), salientamos que esses artefatos linguísticos caracterizam-se mais por suas propriedades funcionais do que por sua configuração textual. A proposta didática de fazer com que os estudantes sigam um modelo à risca, sem ao menos terem a oportunidade de apreciarem criticamente outros textos do mesmo gênero, de refletirem sobre a função sociocomunicativa que esses textos exercem, favorece a representação equivocada por parte dos aprendizes de que os gêneros se definem meramente pelo aspecto estrutural. Assim, os alunos podem ser levados a compreender que basta preencher uma moldura para estarem realmente produzindo textos escritos de maneira semelhante aos dos contextos extraescolares de produção escrita.

Mesmo tendo percebido a dificuldade de os estudantes realizarem a atividade de

escrita, a professora não lhes concedeu a possibilidade de analisarem por que razões não produziram adequadamente o gênero em questão. Ficou sob a responsabilidade da educadora o trabalho denominado por ela mesma de "correção", trabalho este restrito a solucionar problemas "epidérmicos" do texto, o que Jesus (2011) designa de *higienização textual*. Assim como nas demais situações de elaboração textual analisadas, nesta percebemos que a escrita não é vista como atividade processual que pode ser revista e reformulada quantas vezes forem necessárias.

3.2.3 Mediação da Professora B: as práticas de revisão e de reescrita

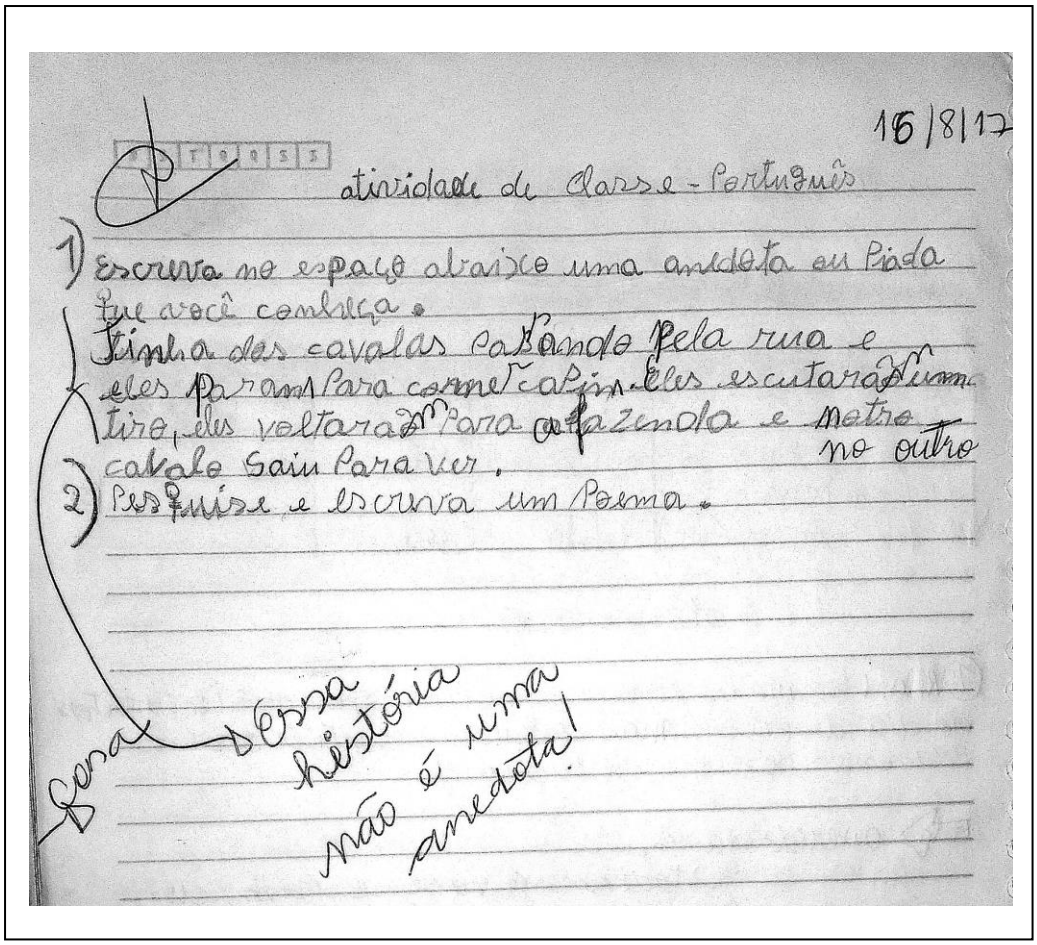
A Professora B fez uso de duas estratégias para intervir no texto dos alunos: o atendimento individual em seu birô, durante e após a escrita da primeira versão, e a marcação textual e/ou icônica nas produções.

Em relação ao primeiro tipo de intervenção, a docente, em todas as propostas de produção textual atendeu os estudantes, durante a escrita, para tirar eventuais dúvidas deles sobre a atividade e sobre questões de ordem ortográfica. Após o recolhimento dos textos, a professora, na mesma aula ou nas seguintes, pediu para que os estudantes acompanhassem a avaliação de seus textos, realizada por ela. O trecho, a seguir, corresponde a um desses momentos avaliativos desenvolvidos pela educadora:

> **P:** *Tinha dois cavalos passando pela rua e eles... param para comer capim. Eles escutam um tiro, eles voltaram para a fazenda e no outro dia... e no outro o cavalo saiu para ver.* Isso não é uma anedota não. Isso é uma história.

Essa situação transcrita ocorreu na ocasião em que os estudantes produziram anedotas, especificamente, sobre a seguinte produção textual.

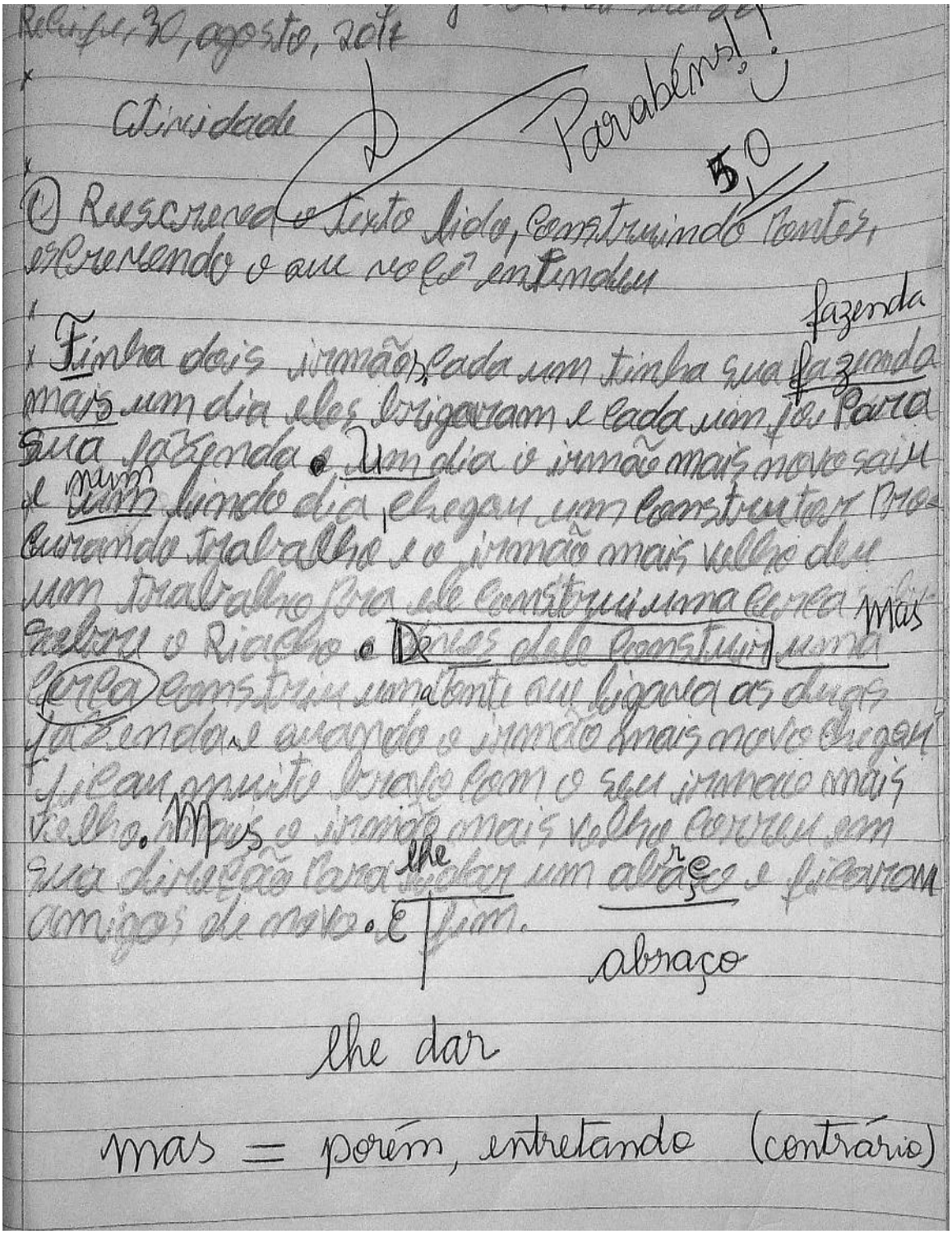
Figura 15 – Produção de anedota (T73)



Ao ler o texto, a professora informou ao aprendiz que ele não realizou o que foi solicitado, pois havia escrito uma história, e não uma anedota. Entretanto, não esclareceu ao aluno o porquê de a produção dele não ter sido considerada representativa do gênero em estudo. Quando lemos o referido texto, percebemos que faltaram, na narrativa do estudante, elementos que provocassem a quebra de expectativa do leitor e, por conseguinte, o riso. Apesar de a docente ter verificado esse problema textual, não propôs ao educando a refeitura do texto. Assim, a atividade permaneceu com a falha identificada e o discente continuou sem compreender muito bem no que consiste o gênero anedota.

No trecho a seguir, observamos um diálogo entre um aluno e a professora, no episódio da produção de um texto em que os estudantes deveriam expressar a compreensão deles a respeito de uma leitura realizada em sala, atividade denominada pela docente de “reescrita” textual. A figura abaixo corresponde ao texto sobre o qual se desenvolveu a intervenção, na sequência, apresentamos a transcrição do diálogo entre professora e aluno:

Figura 16 – Produção de "reescrita" (T88)



P: *Tinha dois irmãos,* aí ponto, *cada um tinha sua fazenda*, **fazenda** é com **z**, tá?
A: Eu botei com **s** agora, mas em todos os outros eu botei com **z**.
P: *Tinha sua fazenda, tinha sua fazenda, mas...* esse **mas** é aquele sem **s,** *mas, porém, um dia eles brigaram e cada um foi para sua fazenda, para sua fazenda,* seria ponto, certo?
A: *E um dia...*
P: Aí, você não deveria continuar com *e um dia*, certo? *Um dia o irmão mais velho saiu...*
A: *E um lindo dia...*
P: *E **num** lindo dia...*Vamos botar assim. [...]
A: *Mas o irmão mais velho correu em sua direção para "lidar"*(forma como o aluno escreveu e leu) *um abraço...*
P: *Para **lhe**...*
A: *Lhe dar...*
P: *Lhe dar um abraço...*
A: *Ficaram amigos de novo...* Era pra eu ter botado: *O irmão mais novo tinha é... parado...* (professora interrompe)
P: Não, você recontou. Você está de parabéns! *Abraço* (faz a correção). *Sua direção para lhe dar **lhe** dar.* Agora, esse **mas** ele é igual a porém, entretanto, é o contrário, sabe? É o contrário, tá certo? Você está de parabéns, xxx!

A professora, à medida que lia o texto com o aluno, apresentava-lhe os problemas identificados e as respectivas soluções. Embora a docente tenha monopolizado o trabalho de revisão, uma vez que resolvia as falhas na produção textual pelo discente, esse momento contribuiu para que ele enxergasse outras possibilidades linguísticas. Entretanto, a professora não permitiu que o estudante desse prosseguimento à avaliação do próprio texto.

Mesmo considerando que o discente cumpriu satisfatoriamente a produção escrita, ouvi-lo, nesse momento, seria uma oportunidade de compreender como o próprio aluno concebe a atividade de escrita, qual motivo o levou a entender que poderia ter escrito de outra forma; de avaliar com o educando se a alternativa levantada por ele poderia deixar o texto mais coerente, adequado. Além disso, essa atitude de devolver a palavra ao aluno pode repercutir, positivamente, na imagem dele como sujeito-autor, o qual tem um projeto de dizer e, por essa razão, busca, entre os recursos expressivos, a melhor forma de desenvolvê-lo (cf. GERALDI, 2013; COSTA VAL *et al*., 2009).

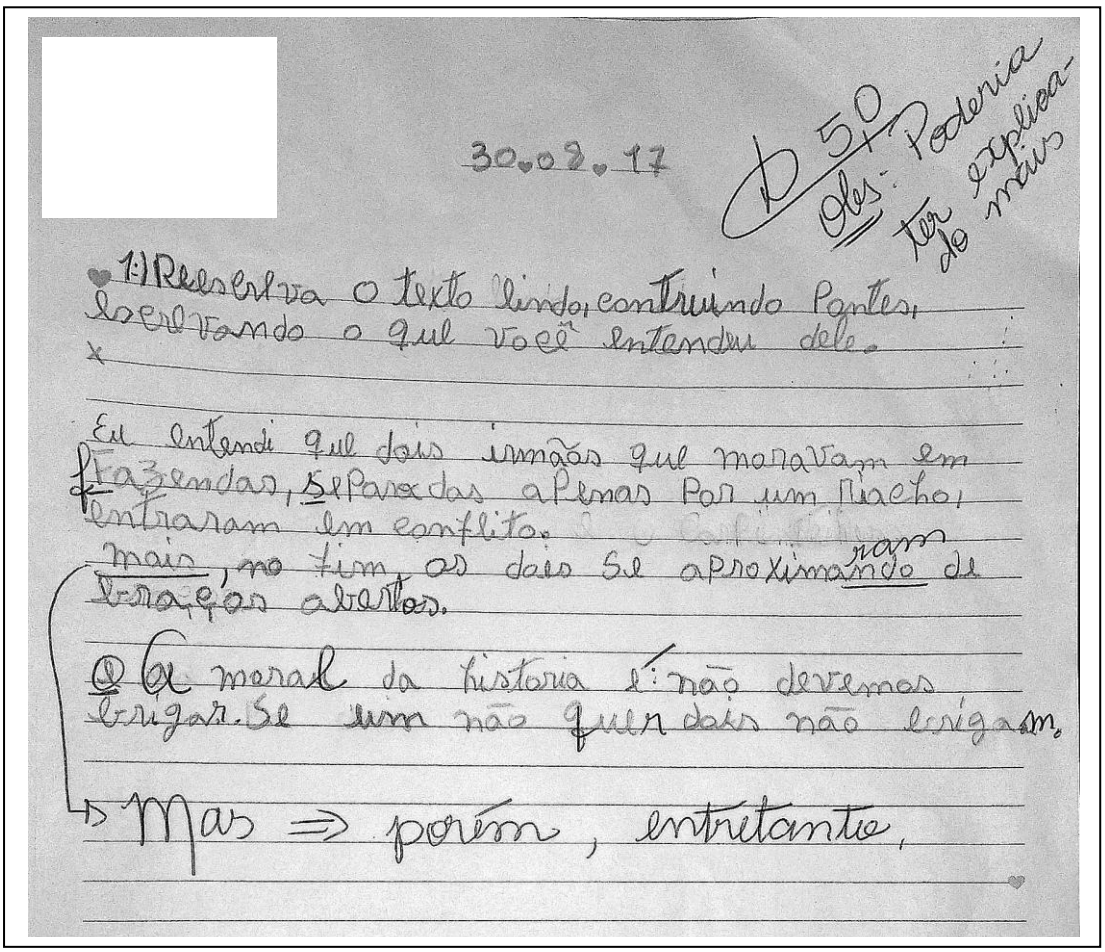
Outro ponto que merece ser discutido a respeito da intervenção da professora é a falta de definição quanto à proposta. Alguns alunos escreveram sobre o ensinamento que o texto

base sugeria; outros, como o referido estudante, recontou com suas palavras a narrativa. Embora o educando não tenha atingindo as expectativas da atividade, a saber, – de demonstrar a compreensão do texto lido –, a professora não pediu para que ele reformulasse a produção e até o parabenizou pelo desempenho.

Percebemos, nessa atitude da Professora B, que a reescrita ainda não é concebida como etapa constituinte do processo de elaboração textual, percepção confirmada quando indagamos à docente por que alguns alunos reescreveram seus textos e outros, não. Ela nos informou que solicitou a refeitura do texto apenas aos estudantes que apresentaram mais problemas. Apesar de ela não ter dito a natureza desses problemas, em nossa análise, observamos que eram predominantemente de ordem gramatical. Desse modo, podemos inferir que a reescrita é vista pela Professora B como uma estratégia de *assepsia textual* cujo foco está na higienização das camadas mais superficiais do texto.

A produção e a transcrição a seguir correspondem à ocasião da escrita acerca da compreensão da leitura de um texto reflexivo:

Figura 17 – Produção de "reescrita" (T94)



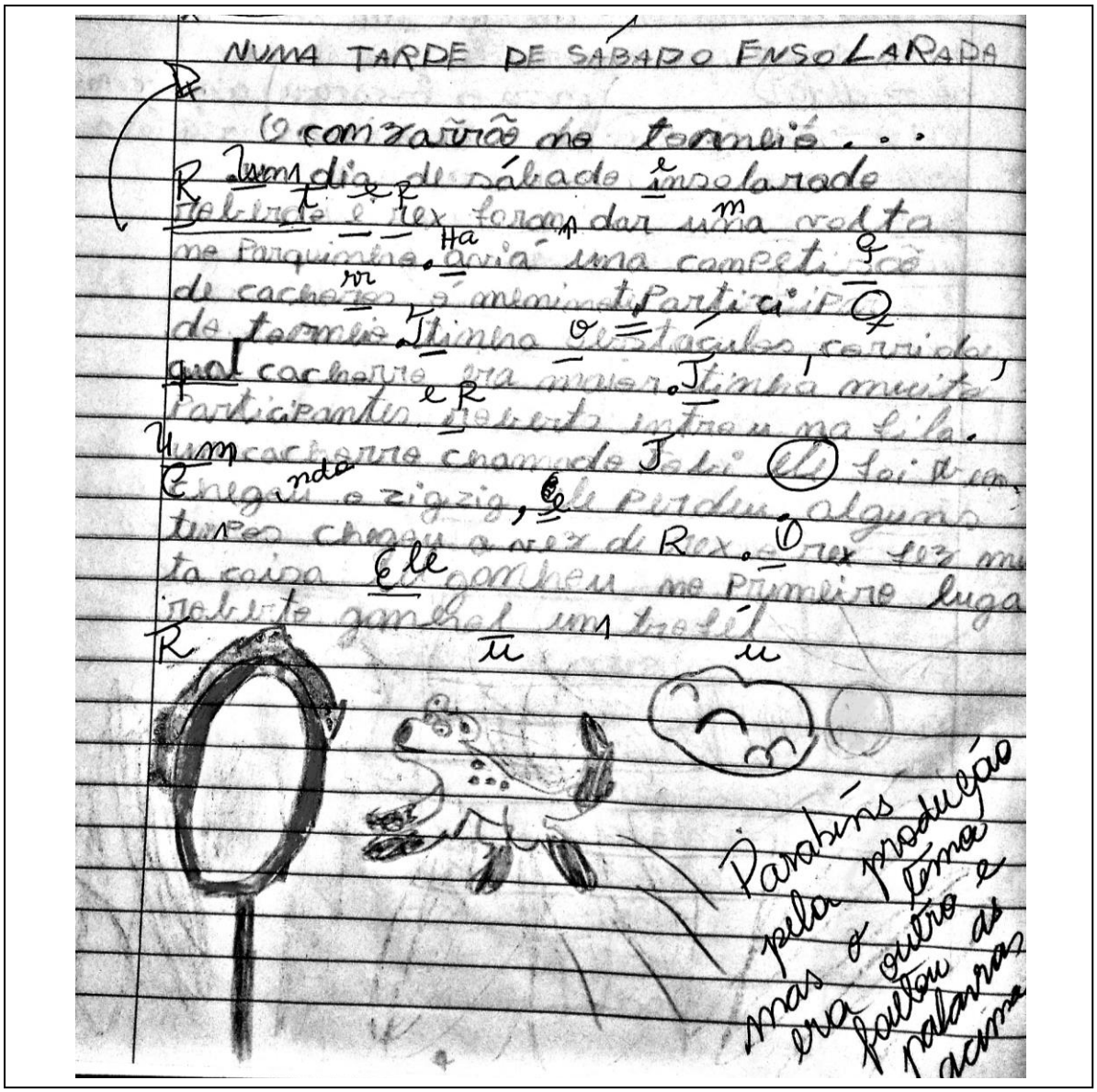
P: *Eu entendi que dois irmãos que moravam em fazendas...* Vamos botar esse **f** mesmo, tá? *Separadas apenas por um riacho, entraram em conflito...* muito bem! *Mas...* esse **mas** aqui é aquele que quer dizer assim sem o **i**... Esse sinal significa porém, significa o contrário, porém, entretanto, todavia, quer dizer *mas, no fim...* vírgula **no fim**, *os dois se aproximaram, se aproximaram...*vamos botar assim *se aproximaram de braços abertos. E...* aí vamos tirar esse **e** e vamos botar assim *A moral...*é com **l**. *A moral da história é: não devemos brigar. Se um não quer dois não brigam.* Eu vou botar assim, eu acho assim que você faz um resumo, bem resumido (risos da aluna). Acho que você poderia ter escrito mais, mas eu gostei, certo? Vou colocar só uma observação: *Poderia ter...* vamos botar assim *explicado mais*.

Observamos que, assim como nos textos anteriores, a professora demonstrou uma preocupação de informar à estudante as lacunas e virtudes do texto dela. Por exemplo, esclareceu a respeito da diferença entre *mais* e *mas*, tanto oralmente quanto por escrito. Entretanto, tomou para si o trabalho de reformulação textual, realizando substituições e acréscimos no texto avaliado. No final dessa leitura conjunta, a docente disse à aluna que deveria ter escrito mais, explicado mais, porém não deixou claro qual ponto poderia ter sido mais bem desenvolvido: a recontagem da narrativa? O ensinamento que o texto proporciona? Além disso, não pediu para que a estudante retornasse ao texto, a fim de que a questão levantada pela professora pudesse ser revista e aprimorada.

A análise desses momentos de intervenção oral nos permitiu perceber que a Professora B reconhece a importância de fornecer aos estudantes o *feedback* da produção escrita. Ela tenta apresentar-lhes como se deu a atividade de leitura, quais aspectos precisam ser melhorados e onde foram bem-sucedidos, ou seja, coloca-se como leitora cooperativa do texto dos alunos. Contudo, seus comentários carecem de um grau maior de explicitude acerca dos problemas textuais evidenciados.

No que concerne à segunda estratégia, a Professora B fez uso da marcação textual e/ou icônica, na maioria das vezes, concomitantemente, a intervenção oral. Dos 51 (cinquenta e um) textos dos alunos a que tivemos acesso, observamos marcações interventivas em 45 (quarenta e cinco) deles. Grande parte das correções/intervenções caracteriza-se como resolutiva. As indicativas representam a segunda maior ocorrência, exercendo, porém, a função de reforço de uma resolutiva, em mais de 80% dos casos, como podemos notar no texto a seguir, produzido na ocasião da primeira proposta de elaboração textual:

Figura 18 – Produção de narrativa (T62)



Nesse texto, assim como na maioria dos textos analisados, a professora sinaliza, geralmente com um sublinhado, onde se encontra o "erro", e apresenta a respectiva forma "correta". Na quinta e na oitava linha, encontramos dois casos de correção indicativa pura: o primeiro aponta que o **r** da palavra **participar** deve ser suprimido, porque o uso da forma verbal no infinitivo seria inadequado nesse contexto; o segundo destaca o uso desnecessário do pronome **ele** logo após a expressão à qual se refere **Tobi**.

O aprendiz, embora com as limitações impostas pela proposta de produção textual (escrever uma narrativa que contenha as palavras "canzarrão", "casinha" e "meninote"), conseguiu criar uma história coerente e não se restringiu às ideias de enredo apresentadas pela professora. Entretanto, alguns pontos poderiam ser mais bem desenvolvidos, como, por exemplo, as características dos personagens, sobretudo de Rex e Tobi, para justificar a melhor

performace do primeiro, os detalhes da atuação do Rex nas provas da competição, o delineamento de uma situação de conflito. O estudante até tentou criar uma situação que desestabilizasse o equilíbrio inicial, com a apresentação do personagem Tobi, principal concorrente do Rex, porém não lhe deu prosseguimento, finalizando o texto, prematuramente.

Esses são alguns dos possíveis aspectos que poderiam ser abordados para que o estudante pudesse tonar o seu texto mais relevante. No entanto, em sua avaliação, a professora enfatizou elementos que dizem respeito à correção gramatical. No comentário inserido no pós-texto, chama a atenção do estudante para o plano do conteúdo, informando-o de que ele não atendeu ao tema preestabelecido e não utilizou as palavras solicitadas. No que concerne ao tema, "Numa tarde de sábado ensolarada", já dissemos em outro momento de nosso estudo que não corresponde propriamente a um tema, mas, sim, a uma marcação temporal. Apesar disso, o aprendiz utilizou essa expressão no início do texto, com algumas modificações. Também fez uso das palavras selecionadas pela educadora, com exceção de **casinha**.

Percebemos, a partir dessas marcações interventivas, que a preocupação da professora se concentrou na dimensão formal do texto. Como a proposta tinha o objetivo principal de averiguar a aplicação do conteúdo gramatical estudado, e as condições de produção não foram devidamente delineadas, só restou à docente como parâmetro para avaliação os aspectos mais superficiais do texto. Compartilhamos com Antunes (2005, p. 29) a ideia de que esses aspectos também são importantes, "mas não dispensam o concurso de outras regularidades".

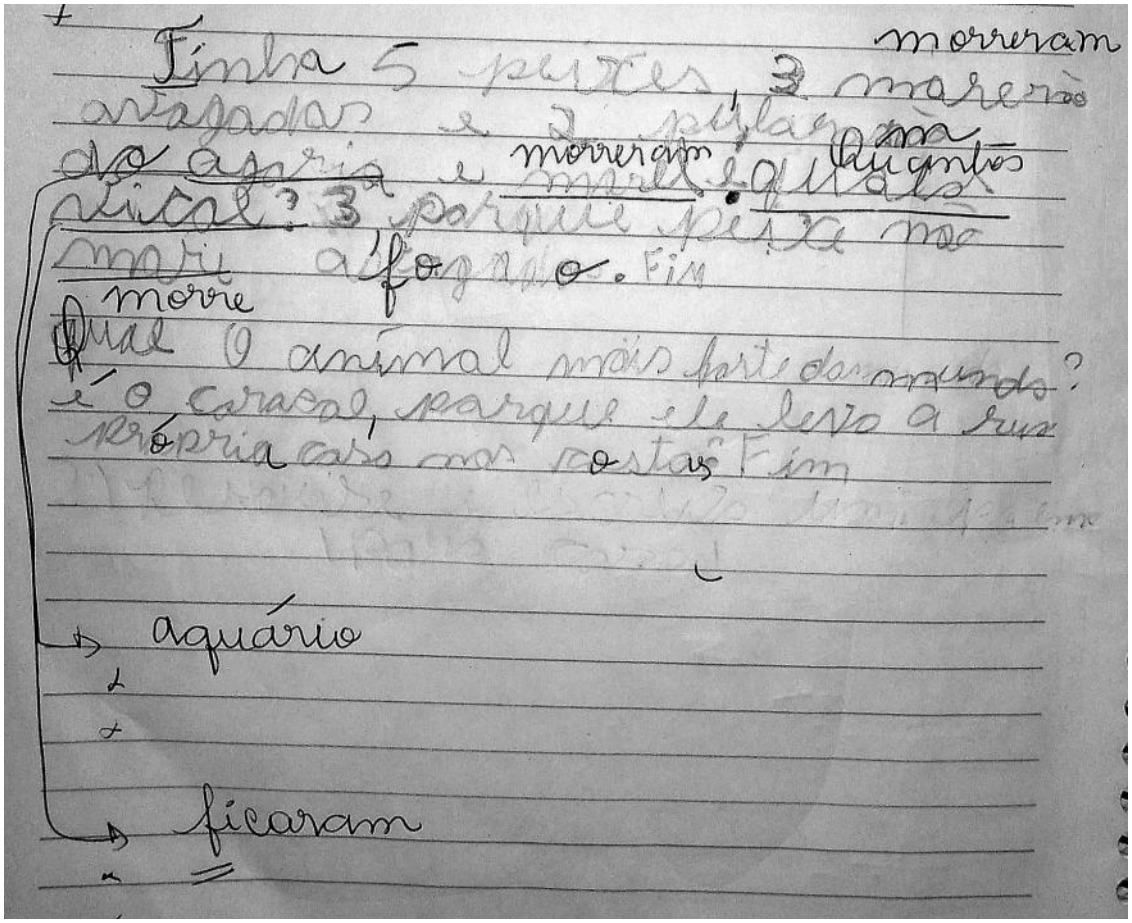
O próximo texto analisado (Figura 19) foi produzido no episódio de escrita de anedotas conhecidas pelos alunos. Dessa forma, não consistiu em um trabalho de produção textual, e sim de reprodução, uma vez que não resultou de um processo criativo, apenas do reconhecimento de textos representativos do gênero.

O estudante do referido texto demonstra não dominar bem o sistema de escrita alfabética. Ainda comete troca de letras que correspondem a fonemas com articulação semelhantes (/f/ e /v/), entre outros problemas grafofônicos. A professora sublinhou algumas palavras que apresentam erros ortográficos e, por cima da palavra ou acima dela, apresentou a forma correta. Selecionou duas dessas palavras grafadas incorretamente para que o estudante as reproduzisse algumas vezes. A docente tomou a mesma iniciativa em outros dois textos da mesma atividade de escrita.

Compreendemos que essa atitude é reveladora de uma concepção de reescrita como mera atividade de passar a limpo, de assepsia textual, visto que ao estudante cabe apenas reproduzir mecanicamente as soluções prontas apresentadas pela professora, sem saber, ao menos, o porquê dos erros identificados, como, por exemplo, a escrita da palavra **morerão**

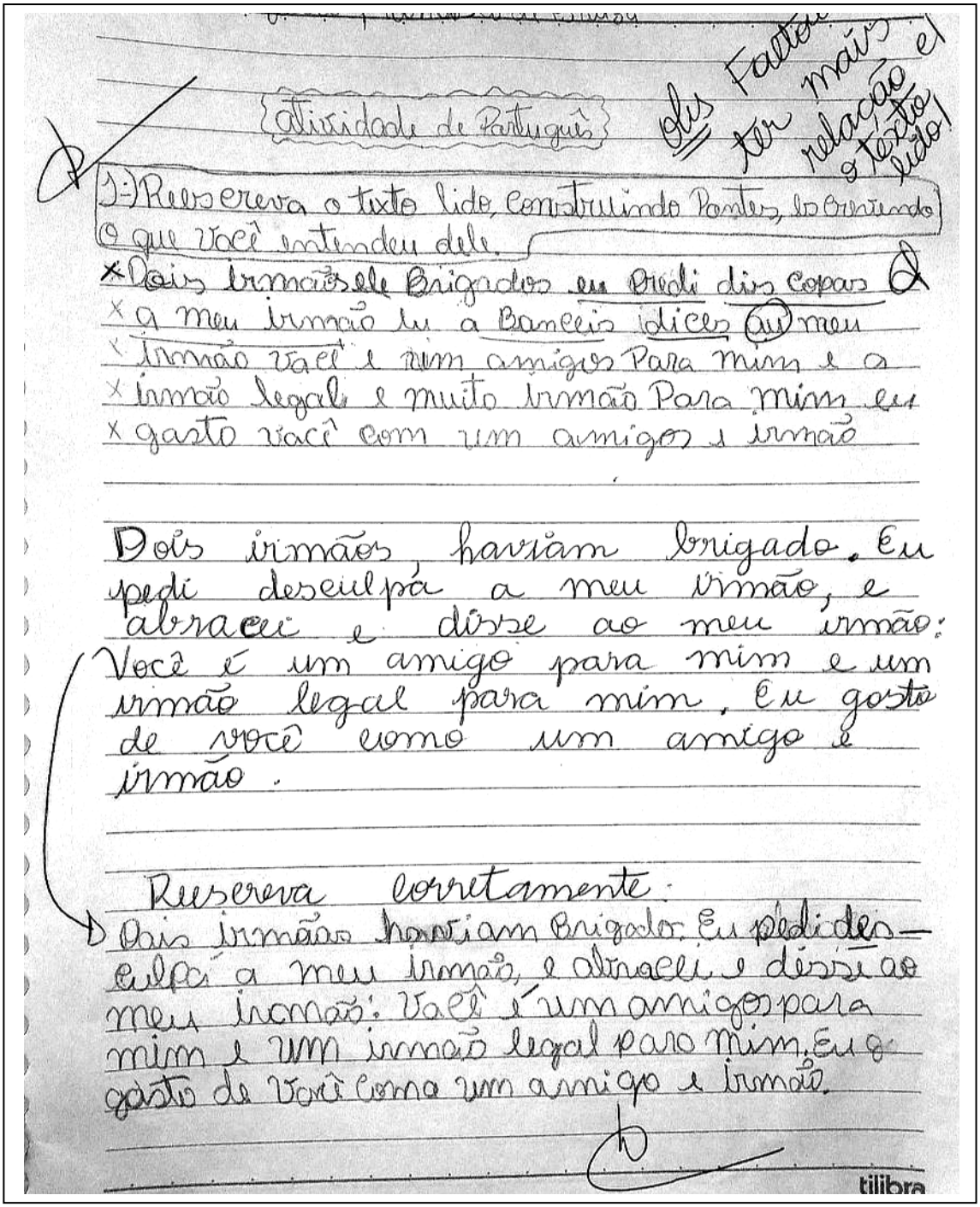
(morreram): nela temos duas regularidades ortográficas que poderiam ter sido objetos de estudo (a representação do dígrafo RR e a desinência modo-temporal AM), em um trabalho paralelo, para que o educando não apenas corrigisse o texto recém-produzido, mas também se apropriasse desse conhecimento gramatical.

Figura 19 – Produção de anedota (T82)



No texto a seguir (Figura 20), representativo da proposta de "reescrita" de um texto reflexivo, observamos que a professora começou a revisar o texto, sinalizando os problemas evidenciados. Mas acabou desistindo dessa estratégia e ela própria reescreveu o texto da aluna, realizando as correções ortográficas e de pontuação. O que nos chamou a atenção, nessa intervenção, é que, após ter corrigido todo o texto pela aluna, a docente solicitou que a discente o reescrevesse, corretamente. Desse modo, a operação de reescrita foi desenvolvida como uma simples atividade de cópia, porque a estudante não refletiu a respeito dos desvios cometidos, nem no plano formal muito menos no discursivo, haja vista a proposta não ter sido atendida satisfatoriamente e a docente ter explicitado isso, por meio de um "bilhete" acima do texto: "Faltou ter mais relação c/ o texto lido!".

Figura 20 – Produção de “reescrita” de texto reflexivo (T87)



Ao ler o texto da aprendiz, percebemos que não fica claro se ela está narrando a conversa entre os personagens do texto base, ou se está relatando a relação dela com um possível irmão. As duas alternativas não correspondem à proposta de escrita, pois ela deveria escrever acerca do ensinamento que o texto proporciona. Mesmo não tendo atendido ao propósito comunicativo, a estudante não foi orientada a repensar seu texto, para realizar as modificações necessárias, com vistas à garantia de um bom funcionamento textual. Como

podemos notar, por se tratar de um mero exercício de cópia, a aprendiz não demonstrou dificuldade de executá-lo.

No tocante à correção/intervenção resolutiva, convergimos com Ruiz (2001, p. 103) quanto à ideia de que é "menos trabalhoso para o professor dar soluções prontas para o aluno, revisar por ele, pensar unicamente no texto a ser reelaborado, do que escrever sobre o texto, dialogando por escrito com esse aluno". Também é mais fácil para o aluno executar a reescrita por meio de uma intervenção de caráter resolutivo, uma vez que precisa apenas copiar mecanicamente as soluções dadas pelo professor.

Ainda segundo a autora, essa facilidade para a atuação do docente com o tipo de marcação resolutiva reside no fato de não ter que se preocupar em se fazer entender, visto que a objetividade da correção se garante pela própria solução que ele dá ao problema em questão, no corpo do texto. Outra questão a respeito desse tipo de intervenção é que, geralmente, age nos níveis mais "epidérmicos" do texto (fonológico, morfológico, morfossintático e sintático-semântico), mas não atua no nível textual global, pois excede ao seu campo de alcance, que é o nível sentencial. Isso explica a inadequação do texto da aluna no plano discursivo, apesar de ter sido revisado pela professora, *in loco*.

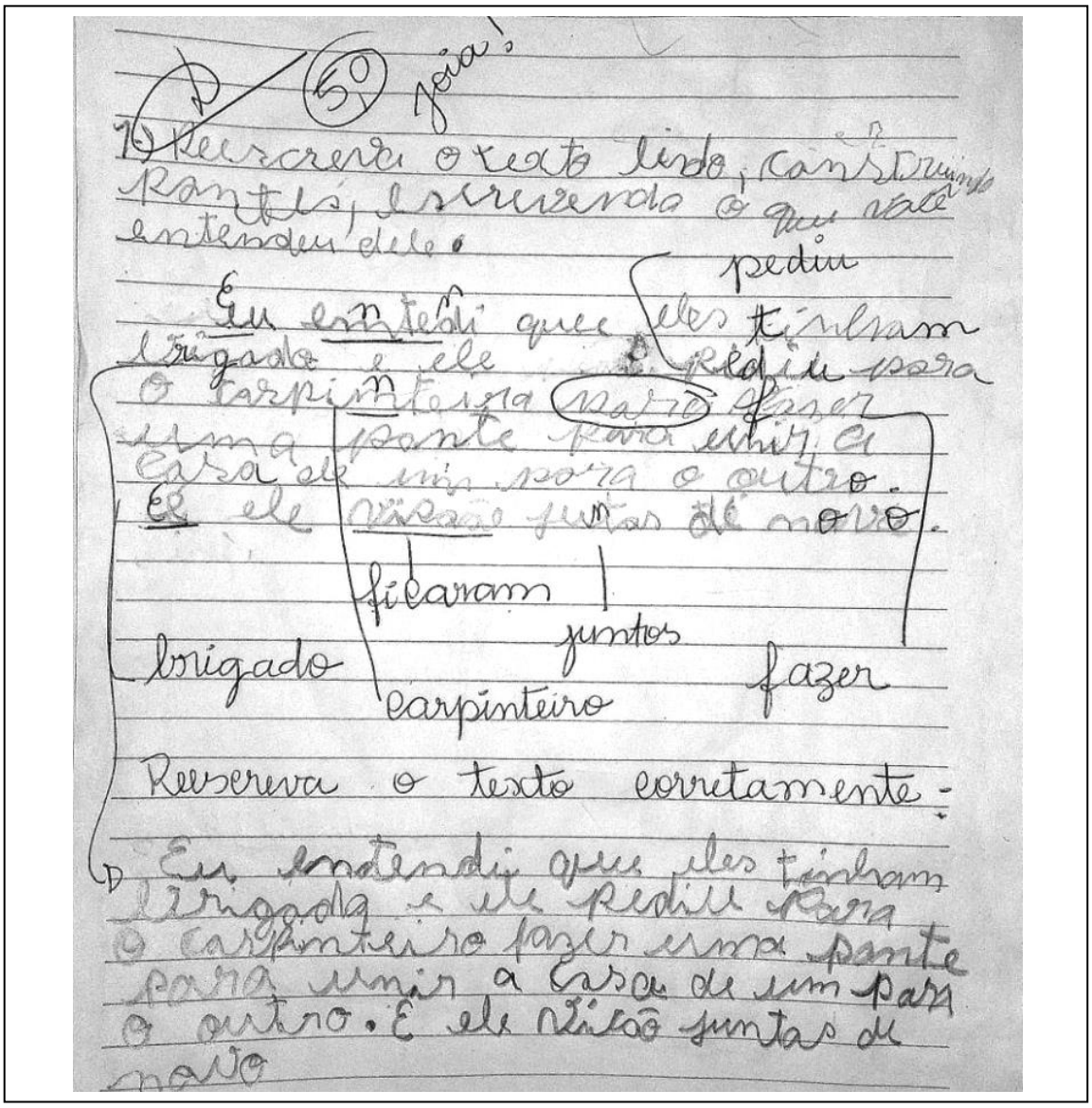
O próximo texto (Figura 21) escolhido para a discussão também foi produzido a partir da mesma proposta, a de "reescrita" de um texto. Nele, a professora fez uso de marcações indicativas, todas em caráter de reforço de alguma correção resolutiva. Entretanto, diferente da produção textual acima, nesta a docente sublinhou ou circundou o segmento da palavra na qual se encontra o "erro" e, com setas, ligou as palavras com problemas ortográficos às suas respectivas formas corretas. Além das intervenções indicativas e resolutivas, a docente fez uma apreciação valorativa do texto, com a expressão "joia!", bem acima do texto. Embora compreendamos que a possível intenção da professora era de informar ao estudante como foi o desempenho dele na atividade, a expressão utilizada não elucida, satisfatoriamente, em quais aspectos o educando foi bem-sucedido.

Em nossa leitura dessa elaboração textual, observamos que o estudante tenta fazer uma espécie de resumo do texto base, mas acaba não tendo muito êxito, porque, primeiro, demonstra não ter compreendido bem a narrativa, ao dizer que um dos fazendeiros pediu ao carpinteiro para fazer uma ponte – quando, na verdade, o pedido foi de uma cerca, mas o funcionário, contrariando a ordem do contratante, fez uma ponte, com o objetivo de unir os irmãos que não se falavam mais; segundo, teve dificuldade na construção da cadeia referencial. Na primeira linha, o discente escreveu, com a correção ortográfica: "*eles* tinham brigado e *ele* pediu para o carpinteiro fazer uma ponte". Quem são *eles* no texto do aluno?

Sabemos que são os irmãos fazendeiros, porque tivemos acesso à narrativa. E *ele*, na segunda linha? Está se referindo a que expressão no texto? O uso inadequado dos pronomes pessoais torna a tarefa do leitor mais difícil, porque não temos como recuperar os referentes na produção textual do aluno.

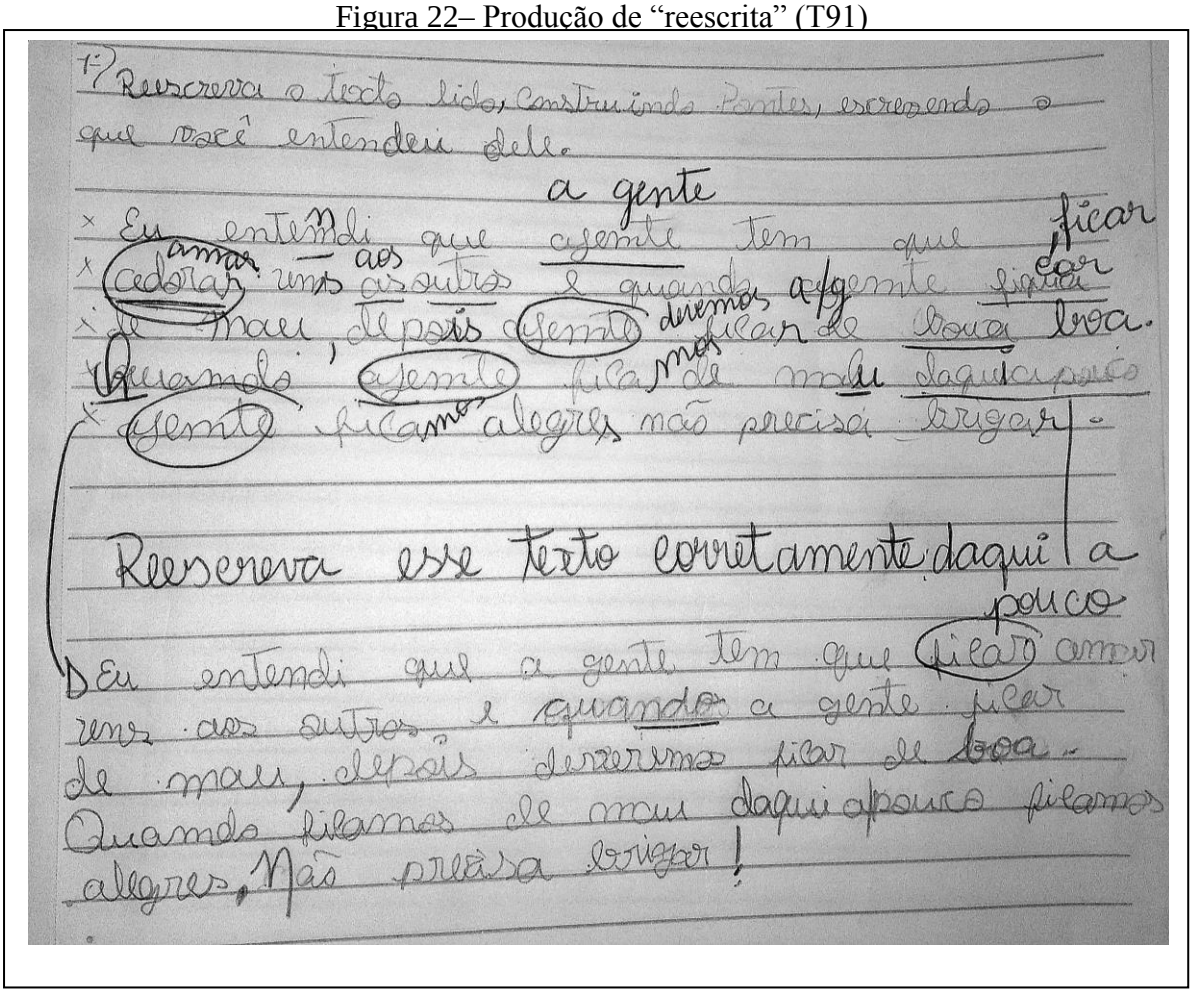
Apesar de todas essas questões que poderiam ser objetos de reflexão e de um trabalho de reescrita que tomaria o texto do discente como uma proposta de sentidos, ao estudante coube apenas reproduzir a escrita, incorporando as correções realizadas pela professora. É possível notar que o estudante não teve dificuldade de fazer essa reescrita, visto que todo o trabalho foi desempenhado pela docente. Apenas uma palavra permaneceu com o "erro" identificado.

Figura 21 – Produção de "reescrita" (T89)



No texto abaixo (Figura 22), também representativo da mesma atividade de escrita (a de "reescrita" de um texto), observamos que a estudante respeitou a proposta de produção textual, uma vez que mencionou sua compreensão acerca do texto lido.

Figura 22– Produção de "reescrita" (T91)



Em relação ao turno de leitura da professora, percebemos que, assim como nas produções textuais anteriores, a marcação do tipo resolutiva predominou na sua intervenção, na maior parte das ocorrências, acompanhada de uma correção indicativa como reforço. É possível notar que a professora fez a correção da expressão *ajemte* apenas para que a aluna visse como se escreve corretamente, mas apresentou como alternativa para o texto a primeira pessoa do plural (*nós*), circundando as outras ocorrências da referida expressão e acrescentando a desinência número-pessoal *–mos* ao verbo.

No entanto, na reescrita, a estudante demonstra que não compreendeu muito bem a orientação da docente. A aprendiz até suprimiu as ocorrências de *a gente*, ao longo do texto, mas não retirou a expressão na primeira linha. Consideramos que a estratégia da educadora, de realizar sinalizações e acréscimos, não foi eficaz para que a aluna pudesse entender a

natureza dos problemas evidenciados. Na segunda versão, notamos que a discente não revisou o texto adequadamente, apenas reproduziu as soluções fornecidas pela professora, sem realizar uma leitura atenta.

O resultado dessa refeitura textual – apressada e sem um trabalho reflexivo – foi a repetição de alguns desvios cometidos na primeira versão e a inserção de palavras em espaço inapropriado. Na segunda linha do texto, a professora corrigiu a palavra *ficar*. Além de sublinhá-la e escrever a solução para o segmento incorreto por cima da escrita da aluna, a docente reescreveu a palavra em cima, no espaço da primeira linha, o que fez a estudante entender que seria nesse lugar que a palavra deveria estar.

Em linhas gerais, verificamos que o foco das intervenções da Professora B, tanto orais quanto escritas, nas produções dos educandos, foi a correção ortográfica e gramatical; e a reescrita resultante de um trabalho de revisão dessa natureza consiste numa espécie de "operação limpeza", conforme Jesus (2011) e Ruiz (2001), pois se volta apenas aos aspectos formais, e não se relaciona com o projeto de dizer dos aprendizes.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A nossa investigação partiu das seguintes questões de pesquisa, "*Como se constituem as práticas de revisão e de reescrita no processo de avaliação e ensino-aprendizagem de produção de textos escritos? Que aspectos os professores privilegiam na avaliação das produções escritas dos estudantes?*" A análise dos dados permitiu perceber que as etapas de revisão e de reescrita ainda não são concebidas pelas professoras informantes como constituintes das atividades de produção escrita, como práticas sociais que, sendo assim, também são objetos de ensino-aprendizagem, para que os estudantes possam, de maneira gradual, assumir a autonomia do processo de escrita e, por conseguinte, autorregular suas ações.

Observamos que ambas as professoras, embora tenham demonstrado considerar importante que os estudantes tenham o retorno avaliativo da atuação deles na produção escrita, concederam poucas oportunidades aos aprendizes de analisarem seus textos, a fim de torná-los mais adequados à situação comunicativa. Essa atitude das docentes nos levou a inferir que a atividade de refeitura textual é visto por elas como uma penalidade, uma ação punitiva e, por isso, deve ser solicitada em casos extremos.

No tocante aos aspectos avaliados, observamos que as duas docentes focalizaram a dimensão formal do texto. A Professora A, durante a abordagem didática dos gêneros trabalhados, chamava a atenção dos alunos para a função social dos textos em estudo, os possíveis leitores, suportes e os meios de circulação, como foi possível notar, especialmente, na discussão em torno dos gêneros propaganda e carta do leitor. No entanto, como apresentamos, nos resultados, a dimensão semântico-discursiva não foi, devidamente, levada em conta no processo avaliativo. As orientações, tanto orais quanto escritas, versavam, sobretudo, sobre aspectos composicionais e ortográficos.

Sobre o percurso metodológico desenvolvido pelas docentes, percebemos que elas ainda estão em processo de apropriação da noção de gênero textual, especialmente, a Professora B. Entre as propostas dirigidas à turma, algumas se caracterizavam como redações tipicamente escolares, denominadas por Marcuschi, B. e Cavalcante (2005, p. 242) de redações *endógenas*, porque "se originam e se esgotam nelas mesmas", como a proposta da narrativa, cujo propósito era o de checar a aplicabilidade do conteúdo gramatical estudado, e a proposta de um texto dissertativo, tratado como a "reescrita" de um texto reflexivo. Essas produções textuais se apresentam como simples exercício de escrita, sem o delineamento das condições de produção. O aluno escreve com a finalidade de cumprir a atividade estabelecida,

e o professor lê o texto com o objetivo de atribuir uma nota e, logo em seguida, devolvê-lo ao estudante.

Desse modo, as propostas encaminhadas pelas duas docentes apresentam características de escrita como *consequência* (SERCUNDES, 2011; ESPER, 2011), visto que a atividade de escrita teve um fim em si mesma, sem que tenha havido continuidade; não partiu de objetivos sociodiscursivos e didáticos mais amplos, o que pode levar o estudante a compreender que não precisa de muito esforço para a escrita de um texto que funcione adequadamente.

Consideramos, assim como Ruiz (2001), que a mudança no trabalho com a produção escrita na escola depende de uma transformação na forma como os professores concebem a 145d145PS145(gem). Enquanto os docentes entenderem a língua uma perspectiva imanente, abstrata, seu olhar estará voltado para questões exclusivamente normativas, e as operações de revisão e de reescrita consistirão em uma tarefa de "assepsia". No entanto, ao conceber a língua enquanto interação, outros aspectos que dizem respeito à situação discursiva bem como ao trabalho de reformulação textual poderão ser levados em conta, tanto pelos alunos quanto pelo professor, no processo avaliativo. A reescrita poderá ser percebida como uma tarefa não apenas de identificar os problemas textuais, mas também de explorar as diferentes possibilidades de realização linguística.

Diante desses resultados, decidimos desenvolver uma proposta de intervenção que pudesse contribuir no trabalho de mediação dessas professoras. Planejamos oficinas com as docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de refletir com esse grupo acerca das possíveis contribuições de uma prática pedagógica que concebe a atividade de produção escrita enquanto trabalho, no qual há um exercício efetivo de revisão e de reescrita, reconhecendo o texto do aluno como uma proposta de sentidos. Para alcançarmos o objetivo geral da nossa proposta, elegemos os seguintes objetivos específicos:

i) discutir a respeito do ensino de língua com foco nos gêneros textuais;
ii) promover a reflexão acerca da escrita enquanto trabalho;
iii) apresentar diferentes estratégias para o desenvolvimento das operações de revisão e de reescrita;
iv) discutir sobre a importância da avaliação do texto do aluno, numa perspectiva dialógica.

Inicialmente, o público-alvo das oficinas era composto pelas professoras dos 4os e 5os anos da escola campo de estudo. No entanto, enfrentamos alguns obstáculos para a realização das oficinas, entre os quais destacamos a falta de profissionais para substituir as educadoras, enquanto estivessem presentes nos encontros, e a dificuldade no agendamento, pois ou a data de uma oficina coincidia com o dia da aula-atividade de uma delas, no Centro de Formação de Professores da rede municipal de ensino, ou, no dia do encontro, havia assembleia promovida pelo Sindicato da categoria. Tentamos realizar os encontros aos sábados, entretanto nesse dia não foi possível também, porque algumas educadoras estavam repondo os dias de participação em greve. Por esses motivos apresentados, desenvolvemos as oficinas com a colaboração apenas das professoras dos 5º anos e tivemos que reduzir os dias de realização e a carga-horária (de 12h para 6h).

Apesar disso, conseguimos realizar três oficinas, nos dias 17, 24 e 29 de novembro de 2017, a partir do roteiro abaixo:

Quadro 5 – Proposta de intervenção: roteiro das oficinas

Data dos encontros	Atividades	Material
1º Encontro 17/11/2017 8h às 10h	**Abertura:** • apresentação dos objetivos das oficinas; • roda de conversa a respeito das nossas práticas sociais que envolvem a escrita. **Gêneros como objeto de ensino de língua:** • exposição dialogada sobre os gêneros textuais: caracterização e transposição didática; • exposição de um vídeo sobre um relato de experiência a respeito do ensino de produção escrita "Escrevendo na sala de aula – viagem pelas palavras" do Programa Escrevendo o futuro, disponível em: <146d146PS://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/experiencias-didaticas/artigo/2029/escrevendo-na-sala-de-aula-viagem-pelas-palavras>; • discussão sobre a proposta de elaboração textual exibida no vídeo, e identificação das condições de produção para a escrita, explicitadas nesse trabalho. **Fechamento:** • recomendação do término da leitura do terceiro capítulo do livro "Ler e escrever: estratégias de produção textual" de Koch e Elias (2011); • recomendação da leitura de um texto sobre o	Apresentação de slides/projetor de multimídia Fotocópia da pauta da oficina Apresentação de slides/retroprojetor Texto fotocopiado "Escrita e práticas comunicativas" (Referências: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.) Bloco de notas e caneta

	trabalho da revisão (referências: BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.)	
2º encontro 24/11/2017 8h às 10h	**Avaliação dialógica e estratégias de trabalho com a revisão e a reescrita:** • recapitulação de alguns pontos discutidos no primeiro encontro (abordagem didática dos gêneros textuais, explicitação das condições de produção, escrita enquanto *trabalho*); • discussão a respeito do texto "A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino" de Brandão, a partir dos pontos destacados pelas professoras e pela formadora; • análise de dois textos escolares, extraído do livro "Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor" de Costa Val et al. (Referências: COSTA VAL *et al*. **A avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno autor. 147d. Rev. E ampl. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009), no tocante à sua adequação à situação discursiva. **Fechamento:** • recomendação da leitura do artigo "Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor" de Lívia Suassuna (Referências: SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS,V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014, p. 119-134.	Texto fotocopiado Apresentação de slides/projetor de multimídia Textos fotocopiados
3º encontro 29/11/2017 8h às 10h	**Avaliação dialógica e estratégias para o trabalho com a revisão e a reescrita (continuação):** • discussão sobre os pontos destacados pelas professoras e pela formadora sobre o texto sobre avaliação e reescrita de Lívia Suassuna; • análise de três produções escritas realizadas por estudantes das professoras informantes, com a finalidade de refletir sobre diferentes possibilidades de intervir no texto do aluno, para além dos aspectos formais. **Fechamento:** • solicitação de preenchimento de um questionário avaliativo sobre a pertinência das oficinas para a prática docente das professoras participantes.	Apresentação de slides/projetor multimídia Textos de aluno impressos Bloco de notas e caneta Questionário impresso

Fonte: Autora, 2017

Nos três encontros, as professoras demonstraram estar bem envolvidas com as temáticas discutidas, pois descreveram experiências de sala de aula que tinham a ver com os assuntos abordados. No primeiro dia, quando propusemos que falassem de alguma situação em que produziram textos escritos, durante a semana, foi muito interessante, porque elas não conseguiram reconhecer, de imediato, os e-mails, os *posts* no *facebook*, as mensagens de *whatsapp* e os registros de aula como exemplos de textos. Essa atividade permitiu perceber o quanto as práticas escolares tradicionais de escrita, as redações endógenas, ainda influenciam a compreensão dessas professoras, no que se refere ao conceito de texto e de gênero textual. Embora a noção de gênero textual não pareça novidade para essas docentes, notamos que ainda consiste em um conhecimento elementar, uma apropriação do "discurso da moda", sem muita reflexão. Depois da apresentação de cada situação de uso social da escrita por cada professora, solicitamos que refletissem sobre em quais condições de produção os textos citados foram gerados.

Logo após exibição de um vídeo do programa "Escrevendo o Futuro" sobre a experiência de uma professora que desenvolveu um trabalho de produção de reportagem turística, com sua turma de 4º ano, realizamos uma discussão sobre o planejamento da proposta de produção de escrita apresentada no vídeo, a explicitação das condições de produção, a finalidade comunicativa, as etapas de elaboração textual e os objetivos pedagógicos. Nesse momento, a Professora B relatou a experiência de sua turma com a produção de literatura de cordel. Ela reconheceu que os alunos não foram muito bem na produção escrita desse tipo de literatura, porque não tiveram a oportunidade de apreciar outros textos do mesmo gênero, para terem familiaridade com ele. A Professora A comentou a respeito de um livro de histórias produzido por seus alunos, quando estavam no 4º ano. Segundo ela, o livro seria publicado pela Secretaria de Educação, porém houve um imprevisto que inviabilizou a publicação. A pesquisadora também relatou sua experiência com a produção de um livro de fábulas de Esopo recontadas por estudantes da Educação Infantil (a pesquisadora atuou como escriba). Reproduzimos o livro, de forma caseira, na própria escola, e convidamos os pais e/ou responsáveis dos alunos para o lançamento. A Professora A gostou dessa ideia e disse que faria algo semelhante para que o trabalho de seus alunos pudesse ser apreciado pela comunidade escolar.

No segundo dia de oficina, discutimos especificamente sobre o ensino da revisão e da reescrita a partir do artigo de Brandão (2007). Começamos o nosso encontro retomando alguns pontos abordados no primeiro dia, como a importância de os textos dos alunos terem objetivos comunicativos, isto é, finalidade, destinatários, suporte de veiculação. Sobre essa

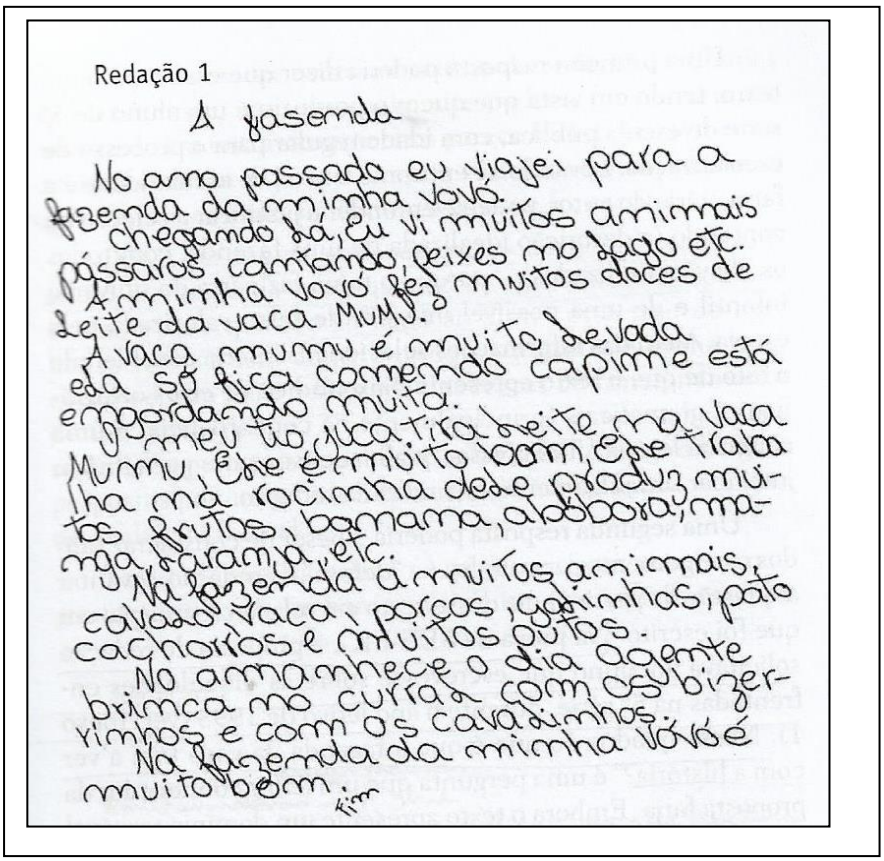
questão, a Professora B relatou uma atividade que desenvolveu de correio de mensagem, com sua turma, referente ao Dia do Professor. Os estudantes escreveram mensagens para seus antigos professores, para os que eles admiravam. Esses textos foram depositados em uma caixa decorada e, posteriormente, entregues aos seus respectivos destinatários. Segundo a educadora, os aprendizes demonstraram estar muito envolvidos na tarefa, porque estavam escrevendo para alguém que eles conheciam bem.

Quando falávamos sobre o impacto das condições de produção no trabalho de reflexão e reformulação do texto, e sobre a importância de um intervalo de tempo entre o momento de escrita e o de revisão, a Professora B disse que não costumava dar esse tempo para os alunos. Geralmente, corrigia os textos no mesmo dia, com a turma agitada, e depois que abordamos esse ponto, ela refletiu que não era produtiva a forma como conduzia essa atividade de leitura do texto do aluno, porque acabava deixando escapar algum detalhe.

Em seguida, analisamos duas produções textuais (Figuras 23 e 24) extraídas do livro de Costa Val *et al.* (2009). As professoras leram a primeira, sem saber qual era o contexto de produção. A nossa finalidade era verificar se considerariam um bom texto, porque não havia muitos erros gramaticais e ortográficos. As professoras acharam, a princípio, que não era um texto muito ruim, pois não tinha muitos problemas na grafia das palavras, mas conseguiram perceber que estava redundante. Ficaram surpresas quando souberam que se tratava de uma produção escrita cuja proposta era escrever sobre as dificuldades enfrentadas pelo próprio aluno com a mudança da 4ª série (atual 5º ano) para a 5ª (atual 6º ano). A Professora B disse que o estudante fugiu completamente do tema proposto e, dessa forma, não foi bem na atividade escrita.

Em relação ao segundo texto, as docentes acharam que a estrutura parecia uma sequência de frases soltas. Apesar de a segunda produção textual ter atendido ao tema, apresentava problemas na organização das ideias e de coesão. Esse momento foi pertinente para as professoras perceberem que a correção gramatical e a ortográfica não garantem a adequação do texto aos propósitos comunicativos.

Figura 23 – Redação 1



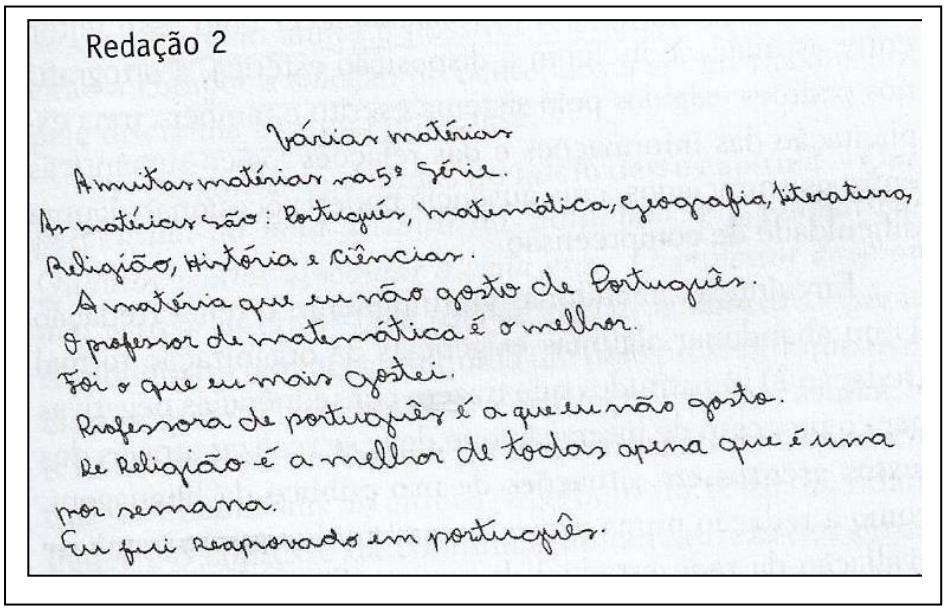
Redação 1

A fasenda

No ano passado eu viajei para a fazenda da minha vovó.
Chegando lá, Eu vi muitos animais pássaros cantando, peixes no lago etc.
A minha vovó fez muitos doces de leite da vaca MUMU.
A vaca mumu é muito levada eda só fica comendo capim e está engordando muita.
O meu tio Luca tira leite na vaca Mumu, Ehe é muito bom, Ehe trabalha na rocinha dele produz muitos frutos, bamana, abóbora, manga, laranja, etc.
Na fazenda á muitos animais, cavalo, vaca, porcos, galinhas, pato cachorros e muitos outros.
No amanhece o dia agente brinca no curral com os bizerrinhos e com os cavalinhos.
Na fazenda da minha vovó é muito bom.
fim

Fonte: COSTA VAL *et al*., 2009, p. 33

Figura 24 – Redação 2



Redação 2

Várias matérias

A muitas matérias na 5ª série.
As matérias são: Português, matemática, geografia, literatura, Religião, História e Ciências.
A matéria que eu não gosto de Português.
O professor de matemática é o melhor.
Foi o que eu mais gostei.
Professora de português é a que eu não gosto.
De Religião é a melhor de todas apena que é uma por semana.
Eu fui reaprovado em português.

Fonte: COSTA VAL *et al*., 2009, p. 35

Na última oficina, retomamos alguns pontos discutidos na segunda: de que maneira podemos planejar os momentos de revisão e de reescrita; quais aspectos podem ser avaliados;

e a importância de o professor enxergar-se como leitor diferenciado do texto dos estudantes, para que não apenas os problemas sejam identificados, mas também as virtudes. Destacamos também a relevância de uma avaliação criteriosa e honesta para que o estudante tenha a oportunidade de perceber que existem parâmetros que balizam a produção dos textos (cf. SUASSUNA, 2014).

No segundo momento, analisamos três produções textuais de alunos das professoras informantes. Os dois primeiros textos são de estudantes da Professora A (duas cartas do leitor) e o último, de um educando da Professora B (uma história). O objetivo da atividade era despertar nas professoras um olhar para além da superficialidade do texto.

As docentes perceberam, na primeira produção (Figura 25), que, apesar dos graves problemas ortográficos e gramaticais, o que afetava mais a compreensão do texto, por parte do leitor, era o uso repetitivo do mesmo conectivo (conjunção *e*), e a incoerência, quando a aluna avalia a matéria como muito e pouco interessante ao mesmo tempo. A Professora A chamou a atenção para a dificuldade apresentada pela aprendiz, na construção dos argumentos. Segundo a docente, a aluna escreveu sobre os assuntos abordados na matéria jornalística, porém não deixou claro para o leitor a justificativa para a sua opinião. Percebemos, nessa avaliação da educadora, uma postura diferente diante do mesmo texto, visto que, na primeira apreciação que realizou dessa produção textual, havia solicitado à aluna, somente, mais atenção com a ortografia.

Em relação à segunda produção textual, as professoras observaram que não havia tantos problemas ortográficos e gramaticais como no primeiro texto, mas apresentava também problema na construção dos argumentos. Segundo a Professora A, a estudante, na tentativa de expor uma sugestão de temática para a revista, acabou deixando o texto incoerente, porque, nas primeiras linhas, avaliou o texto como "muito interessante", mas sugeriu outro sobre um assunto diferente. Mais uma vez, observamos que a Professora A demonstrou estar atenta para outros aspectos da produção textual, e não apenas para as questões formais.

No tocante à terceira produção textual, as professoras acharam que o texto apresentou um desfecho muito rápido, e que os acontecimentos narrados, na história, poderiam ser mais bem desenvolvidos. A Professora A disse que não havia entendido a escolha da palavra "Canzarrão" no título, porque, em nenhum momento da narrativa, aparece novamente essa expressão. A Professora B explicou às colegas o significado desse substantivo o motivo por que o aluno o empregou – havia sido requerido na proposta de produção. Assim como na avaliação dos textos anteriores, nesta, as professoras demonstraram estar atentas para o projeto de dizer dos estudantes.

Reconhecemos que o tempo de diálogo com esse grupo de professoras foi curto, mas acreditamos que conseguimos provocar a reflexão dessas profissionais sobre a possibilidade de promover a prática de produção de textos escritos de outra forma, na qual o aluno possa estar envolvido em situações comunicativas semelhantes àquelas desenvolvidas em contextos discursivos extraescolares. Além disso, as oficinas favoreceram a autoavaliação dessas educadoras sobre o trabalho de revisão e de reescrita realizado por elas com os aprendizes.

Figura 25 – Textos analisados na terceira oficina

Primeiro texto – Carta do leitor (Texto 35)

É um sou _____ Tenho 11 anos e se texto e puco e muito intereçãote e também sobre a caraquiteristica e sobre as broboletas é todas elas ção diferente das ou tras e di tam bem te seus filhotes e sobre os piquenos casulos e depos de um tepo naise as lidas boboletas e as borboleta posal nas flores uas e outras tem cores muto lindas as boboletas pode senti o sabo do póle cam do posa mas flores.

Segundo texto – Carta do leitor (Texto 42)

Meu nome é _____ tenho 10 anos moro em Recife. Achei bastante interessante a reportagem sobre as pulgas mas voçês poderiam escrever sobrer cães ou gatos.

Conserteza seria muito interessante a reportagem. Mas a da pulga foi ótima.

OBS: Preferiria que os nomes das pulgas fossem mais fácil.

Terceiro texto – História (Texto 62)

O Canzarrão no torneio

un dia de sabado insolarado roberdo e rex foran dar uma volta no parquinho. aviá uma competisão de cachoros ó meninote participar do torneio tinha obstaculos corridas qual cachorro era maior tinha muito participantes roberto introu na fila un cachorro chamado tobi ele foi bem chegou o zigzig ele perdeu. Alguns tenpos chegou a vez de rex o rex fez muita coisa ele ganhou no primeiro lugar roberto ganhol un trofel.

No final da última oficina, solicitamos às professoras que respondessem a uma ficha de avaliação sobre o trabalho desenvolvido pela pesquisadora (cf. ANEXO 11). Selecionamos alguns trechos das respostas das educadoras para a discussão.

A Professora A, em sua avaliação, acredita que sua percepção sobre a revisão textual mudou, depois das oficinas:

> Esse momento da revisão da escrita, depois da oficina, percebo que tem que ser visto tanto pelo aluno como pelo profº de forma positiva e não como mera transcrição de anotações ou correção do profº. Temos que mostrá-lo onde e como ele pode melhorar, bem como nos que estão bom como ele se apresenta.

Nesse trecho, a docente demonstra ter compreendido que a revisão não é uma operação que se realiza apenas quando as produções textuais apresentam muitos problemas, como uma ação punitiva aos textos com mais falhas e lacunas. A revisão, segundo ela, pode ser percebida tanto pelo professor quanto pelo aluno como uma forma positiva de identificar os problemas de textos e de apresentar diretrizes de como esses problemas podem ser solucionados. Além disso, esse momento pode ser utilizado para mostrar também as virtudes das produções escritas, quando estas funcionam adequadamente.

No tocante à perspectiva de avaliação da produção escrita, centrada na focalização dos erros, especialmente os de natureza superficial, Antunes (2006) adverte sobre os prejuízos desse tipo de encaminhamento avaliativo, visto que professor e aluno perdem a oportunidade de perceberem o que já foi construído, em termos de aprendizagem.

É possível notar no discurso dessa professora o reconhecimento de uma dupla função da revisão e, por conseguinte, da reescrita: uma função retrospectiva, ao sinalizar os ‘achados feitos’, e uma função prospectiva, quando aponta como e onde devemos prosseguir ou voltar no texto (cf. ANTUNES, 2006; MENEGASSI, 2013).

Em relação a essa mesma questão, a Professora B destacou o papel do docente como mediador, no momento da revisão, tendo em vista a reflexão do estudante sobre seu próprio texto:

> O professor facilita e media no momento da revisão da escrita. Essa intervenção visa levar o estudante a refletir sobre sua escrita para que ele tome consciência do que precisa melhorar e avançar na produção.

O discurso dessas educadoras revela-nos um novo olhar para o processo de revisão do texto do aprendiz. Demonstram entender que revisar uma produção textual com o aluno

compreende um trabalho colaborativo, e não uma atitude corretiva, monopolizadora, na qual apenas o professor reflete sobre o escrito.

Quando indagamos às educadoras o que fazem/faziam antes das oficinas e agora pretendiam fazer diferente, a Professora A respondeu que sempre desenvolveu atividades voltadas para a refacção textual. Não tivemos a oportunidade de presenciar algum momento de reescrita, durante o período de observação, porém não podemos concluir que, ao longo do ano letivo, não foram realizadas atividades dessa natureza. Entretanto, a reescrita não foi desenvolvida com certa frequência, como uma etapa inerente da elaboração textual. Contudo, a educadora considera que as oficinas favoreceram uma ampliação de seu ponto de vista em relação à postura do professor, no momento da revisão, de uma postura autoritária e monopolizante, "mera transcrição de anotações ou correção do profº", para uma mais compreensiva e dialógica, cujo objetivo seja o de "mostrá-lo onde e como ele pode melhorar". Segundo ela,

> na prática sempre realizei/realizo atividades voltadas para escrita/reescrita, porém após as oficinas terei um olhar mais amplo na questão dos pontos citados (faz referência à terceira questão que trata do papel do professor, nos momentos de revisão e de reescrita).

A Professora B destacou outros aspectos relacionados à elaboração das propostas de produção textual, como evidencia o trecho a seguir:

> Após as oficinas comecei a ter, digo, a refletir melhor sobre as atividades de produção textual. Ao propô-las, estou tendo o cuidado de ser clara com os objetivos das produções, com as condições em que as mesmas serão produzidas e de trabalhar a sua função social.

A docente, em sua avaliação, considera que os encontros contribuíram para a sua reflexão sobre o planejamento das situações de produção escrita, porque ela passou a estar mais atenta à definição dos objetivos da atividade de produção de textos, isto é, aos propósitos pedagógicos, às condições de produção, ou seja, aos elementos envolvidos na situação discursiva (interlocutores, finalidade etc.). A educadora demonstra compreender que os textos, para além de uma configuração textual, desempenham funções sociais e, por isso, essas questões devem ser exploradas, nas situações escolares de escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos investigar como se constituem as práticas de revisão e de reescrita, no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos escritos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, consideramos importante analisar também as concepções que permeiam a prática e o discurso das professoras desse nível de ensino, assim como o percurso metodológico adotado por cada docente , e as intervenções orais e escritas dessas educadoras nos textos dos alunos. Partimos da hipótese de pesquisa de que as práticas de revisão e de reescrita não são trabalhadas de forma sistemática, na escola, como objetos de ensino-aprendizagem.

As análises por nós empreendidas evidenciaram que as atividades de produção textual desenvolvidas pelas Professoras A e B apresentam características de uma concepção teórico-metodológica de *escrita como consequência*, visto que as condições de produção não foram devidamente explicitadas, especialmente nas propostas de escrita da Professora B, e as etapas de elaboração textual não foram exploradas em classe. Os estudantes produziam e recebiam a avaliação de seus textos, na maioria dos episódios observados, na mesma aula. Nas poucas ocasiões em que tiveram a oportunidade de reescrevê-los, isso acontecia, imediatamente, após a leitura do texto pela docente. Dessa forma, não foi levado em consideração o tempo de sedimentação necessário para que os estudantes internalizem os conhecimentos e informações que construíram com o trabalho de produção escrita (cf. MENEGASSI, 2013).

No caso da Professora A, apesar de ela trabalhar a elaboração de textos que apresentam função social, algumas de suas propostas (cartaz e parlenda) não favoreceram o desenvolvimento dos estudantes como produtores, visto que não estimularam a criatividade dos alunos, e sim a reprodução de textos já existentes. Nas demais propostas (propaganda e carta do leitor), embora a educadora tenha explorado as características tanto composicionais quanto sociodiscursivas na exposição, ao avaliar os textos produzidos, concentrou o seu olhar em questões estruturais e normativas.

Em suas intervenções nos textos dos alunos, tanto orais quanto escritas, por meio de marcações textuais e/ou icônicas, a educadora focalizou aspectos gramaticais e ortográficos. Utilizou, de forma predominante, o tipo de correção resolutiva, limitando, desse modo, a atuação dos estudantes, no processo de reflexão e reformulação de suas produções escritas. Esse tipo de intervenção em que o professor toma para si o trabalho de revisão da produção escrita do discente e observa apenas regras estruturais não favorece a compreensão do

aprendiz sobre a importância do seu papel de leitor do seu próprio texto, muito menos o reconhecimento dele como sujeito-autor. Concordamos com Menegassi (2013, p. 116) quanto ao fato de que esse tipo de encaminhamento pedagógico pode levar o aluno a entender "a revisão não como um momento de análise, mas como algo imposto pelo professor que deve ser seguido de forma rígida, deixando de lado a sua idiossincrasia e se apropriando do modo de dizer do professor, impedindo a manifestação de contrapalavras".

A docente realizou marcas de intervenção/correção somente nas produções avaliadas por ela como mais problemáticas e não solicitou a reescrita para a turma. Essa atitude é reveladora de que as etapas de revisão e de reescrita ainda não são concebidas pela Professora A como atividades inerentes à produção textual. Além disso, mostra-nos também que essas operações estão associadas a uma ação punitiva para quem não foi bem-sucedido na tarefa, e não são percebidas como processos que auxiliam na construção do texto.

A análise do trabalho desenvolvido pela Professora B deixou evidente uma preocupação demasiada com os aspectos composicionais dos gêneros explorados. Nas atividades de leitura de textos exemplares dos gêneros em estudo, a educadora chamava a atenção apenas para as características estruturais desses artefatos linguísticos, em detrimento da sua função social e das condições de produção. A leitura, especialmente na proposta do cordel, serviu de pretexto para o reconhecimento dos elementos estáveis, para que os estudantes pudessem reproduzi-los, na produção escrita. Assim como Geraldi (2015, p. 98), consideramos que o texto "é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si". Além disso, a educadora ignorou os textos lidos como eventos comunicativos singulares, que apresentam um projeto de dizer (cf. SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007).

Algumas propostas de escrita apresentadas pela educadora consistiam em redações genuinamente escolares, as redações endógenas (cf. MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, 2005), porque sua produção e circulação estavam circunscritas no espaço escolar, como a atividade de elaboração de narrativas, com a finalidade de verificar exclusivamente o emprego do assunto gramatical abordado.

No que diz respeito às práticas de revisão e de reescrita, apesar de a Professora B ter realizado um trabalho de leitura dos textos produzidos pela turma, com a participação de cada aluno escrevente, não concedeu aos alunos a oportunidade de analisar o próprio texto. A docente recorreu a marcas interventivas, em sua maioria, de caráter resolutivo, restringindo, assim, a atuação dos alunos, no processo de reflexão e reconstrução de seu texto. Assim como

a Professora A, a referida educadora destacou, predominantemente, problemas de ordem gramatical e ortográfica. Os trabalhos de revisão e de reescrita consistiram numa espécie de "operação limpeza", na qual os educandos apenas acatavam as soluções apresentadas pela professora. Concordamos com Menegassi (2013) quanto ao fato de esse tipo de avaliação desconsiderar a função básica da língua(gem) levantada por Bakhtin: a interação. O querer dizer do aluno foi suplantado pelo querer dizer da professora, uma postura que não contribui para o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva do aprendiz.

Compartilhamos a compreensão de Silva e Suassuna (2017) a respeito da importância da avaliação dos textos produzidos na escola, haja vista estarmos, em nossas interações verbais, comumente assumindo uma posição valorativa diante dos nossos textos e das demais pessoas envolvidas, nas diferentes situações comunicativas. Dessa forma,

> não realizar atividades avaliativas dos textos dos alunos é ir contra as práticas sociais comuns e esperadas pelos interlocutores. Se deixarmos de avaliar os textos produzidos pelos alunos, estaremos distanciando e diferenciando ainda mais o uso da linguagem na escola daquele que é realizado fora dela. (SILVA; SUASSUNA, 2017, p. 224)

Consideramos, assim como as autoras, que a avaliação textual é uma atividade de leitura a partir da qual buscamos construir sentidos. Por isso, é importante que o docente entenda que avaliar um texto do estudante é lê-lo, tendo em mente todas as implicações do ato de leitura. O professor, como enfatizamos neste estudo, é um leitor privilegiado do texto do aluno, pois, ao mesmo tempo em que tenta reconstruir o percurso de montagem do tecido da produção textual (cf. RIOLFI *et al*., 2010), informa ao aprendiz quais aspectos precisam ser revistos e aprimorados em sua elaboração escrita. Além disso, a forma como o professor realiza essa leitura (suas observações e marcações no texto do discente) influenciará a maneira como este compreenderá o trabalho de revisão e refeitura textual.

Chegamos à conclusão, nesta pesquisa, de que as operações de revisão e de reescrita não são exploradas, de forma sistemática, pelas professoras informantes, como objetos de ensino-aprendizagem, o que ratifica nossa hipótese inicial. Consideramos que a transformação nas práticas de produção de textos escritos na escola depende de uma mudança dos pressupostos teórico-metodológicos que direcionam o trabalho dos professores. Por isso, escolhemos como proposta de intervenção a realização de oficinas com a finalidade de provocar a reflexão das educadoras sobre sua prática, bem como apresentar sugestões didáticas para o ensino da escrita.

Não pretendemos com esta investigação esgotar as possibilidades de análise sobre a mediação dos professores nas etapas de elaboração textual, especialmente, da revisão e da reescrita, e sim fomentar novas pesquisas em torno do ensino da produção de textos escritos.

Devido às limitações impostas pela dinâmica do curso, não tivemos a oportunidade de voltar para observar outras aulas, para investigarmos em que medida as oficinas contribuíram para uma mudança de postura das professoras no trabalho de escrita. Contudo, a partir da análise da avaliação das educadoras sobre as oficinas, acreditamos que agora estão mais conscientes sobre a importância de criar situações de escrita mais próximas dos contextos extraescolares de comunicação, bem como sobre o planejamento de atividades que favorecem o aprimoramento dos textos produzidos pelos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 99-118.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs**.). Português no ensino médio e a formação do professo**r. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI; B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 27-49.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M/ VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 25-36.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. V. 1, 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 245-287.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-98.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I (org.). **Gêneros catalizadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 95-124.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. in: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs**.). Português no ensino médio e a formação do professo**r. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

CASTELLÓ, M. De la investigación sobre el proceso decomposición a la enseñanza de la escritura. **Revista Signos**, v.35, n.5152, Valparaíso, 2002, p. 149-162.

COSTA VAL *et al*. **A avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno autor. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

ESPER, D. S. **Caracterizando os processos de revisão e reescrita no Ensino Fundamental I**. Relatório de Pesquisa, 2011.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON , M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-63.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 28, nº 4, dez. 1993, p. 115-154.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 47-53.

_____.(org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **A aula como acontecimento**. 2 ed. São Paulo: Pedro & João, 2015.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI; B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 101-119.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. v.2. trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, 1994.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e processos de ensino. In: COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:** o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008, p. 53-67.

LEITE, G. E.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.). **Interação, gênero e letramento**: a (re) escrita em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 37-64.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero escolar. In: SANTOS, C. F.; MEDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

_____; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. das G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (orgs.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. in: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs**.). Português no ensino médio e a formação do professo**r. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita dos textos: componentes básicos. **Trabalho em Linguística aplicada**. Campinas, jan./jun. 2000, p. 83-93.

_____. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, 2001, p. 49-68.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, M. (orgs.). **Interação, gênero e letramento**: a (re) escrita em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.

_____. GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia. V. 10, n. 3, jul/set 2016, p. 1019-1045.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIOLFI, C. *et al***. Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MEDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-41.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs.). Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI; B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 79-100.

SILVA, E. C. N. da. **O processo avaliativo da produção de texto e sua relação com revisão e a reescrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

_____. SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, Pau de Ferros, v. 06, nº 01, jan/jun 2017, p. 223-242.

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 81-98.

.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUZA, A. A. V. de. **Os professores e a avaliação da produção textual**: entre concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS,V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014, p. 119-134.

TOLCHINSKY, L. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. 3 ed. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2006.

VIEIRA, F. E. Teorias de gêneros hoje: pontos de convergência. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**. V. 16, nº 1, 1º semestre de 2017, p. 132-152. Disponível em: http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica - - ISSN 2176-8625

Livros utilizados pelas professoras

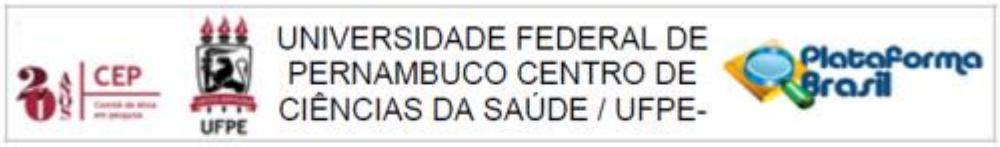
APROVA BRASIL: língua portuguesa: Ensino Fundamental I, caderno 2/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo, 2010.

CARPANEDA, I. P. de M.; BRAGANÇA, A. D. **Porta aberta**: língua portuguesa. 4º ano. São Paulo: FTD, 2011.

PASSOS, C.; SILVA, Z. **Coleção Eu gosto mais**: língua portuguesa. 5º ano. 2 ed. São Paulo: IBEP, 2012.

ANEXOS

ANEXO1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental: a mediação do professor nas etapas de revisão e de reescrita

Pesquisador: WELITANIA RENATA DA SILVA MELO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65501617.4.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.003.881

Apresentação do Projeto:

A pesquisa Prática de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental: a mediação do professor nas etapas de revisão e de reescrita tem como objetivo geral investigar como se constituem as práticas de revisão e de reescrita no processo de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação será realizada com professores que atuam nos quartos e quintos anos de uma escola pública municipal da prefeitura do Recife Para atingir a esse propósito, elegemos osseguintes objetivos específicos: analisar que concepções de língua, texto e produção escrita permeiam a prática e o discurso dos professores sujeitos desta pesquisa; analisar o percurso metodológico adotado pelos professores-sujeitos nas atividades de produção escrita; verificar que tipo de marcas interventivas esses professores realizam nos textos dos alunos e quais aspectos privilegiam na avaliação dessas produções. Partimos da hipótese de que as práticas de revisão e de reescrita são desenvolvidas de forma não sistemática, isto é, não há propriamente um tempo pedagógico concedido para que os estudantes reflitam sobre seu texto. O nosso corpus será constituído por entrevistas semi estruturadas com os professores, observação de aulas e produções escritas dos estudantes avaliadas pelos docentes. A entrevista e a observação de aula servirão tanto para a análise das concepções e práticas dos docentes quanto para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Para a

compreensão desses dados, apoiamo-nos nos estudos de Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2014) Marcuschi (2008, 2010), Geraldi (2013), Antunes (2003, 2009), Ruiz (2001), Passareli (2012), COSTA Val et. al (2009), entre outros. Esperamos com esta pesquisa compreender como funcionam as práticas de produção de textos escritos, sobretudo, no que diz respeito aos procedimentos de revisão e de reescrita na escola campo de estudo; e, a partir dos resultados encontrados, desenvolver uma proposta de intervenção que auxilie os professores dos anos iniciais do ensino fundamental a refletir sobre a escrita enquanto processo, numa perspectiva sociointeracionista de linguagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como se constituem as práticas de revisão e de reescrita no processo de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

Analisar que concepções de língua, de texto e de produção escrita permeiam a prática e o discurso dos professores-sujeitos desta pesquisa;analisar o percurso metodológico adotado pelos professores-sujeitos nas atividades de produção escrita; verificar que tipo de marcas interventivas esses professores realizam nos textos dos alunos e quais aspectos privilegiam na avaliação dessas produções.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Entendemos que pode existir a possibilidade de os voluntários sentirem alguma timidez, ou sentimento de constrangimento por saber que os dados da pesquisa serão publicados e conhecidos por outras pessoas. Informamos que será garantida aos voluntários a total preservação de sua identidade e seus nomes não aparecerão em qualquer momento do estudo, ou de publicações escritas e apresentações dos resultados. Garantimos que se os voluntários demonstrarem algum incômodo físico ou emocional inesperado no decorrer das atividades previstas, estas serão imediatamente interrompidas. Fazemos questão de deixar claro que o voluntário tem o direito de não dar o consentimento ou de retirá-lo a qualquer momento.

Benefícios:

Os resultados podem contribuir para a melhoria do ensino de produção de textos escritos, já que a pesquisadora pretende, de posse dos resultados da pesquisa, organizar oficinas para discutir com os professores que atuam na escola campo de estudo as seguintes questões: concepção de língua, de texto, produção escrita enquanto processo, etapas de elaboração textual, revisão e reescrita. Além do momento da reflexão, a pesquisadora pretende elaborar com os professores propostas didáticas de produção escrita que dialoguem com os pressupostos teóricos discutidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto tem como objeto central de estudo investigar como se constituem as práticas de revisão e de reescrita no processo de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental. Metodologicamente será utilizado como instrumento de coleta de dados entrevistas semi estruturadas e as aulas observadas serão analisadas a partir das categorias: concepções de língua, de texto e produção escrita, percurso metodológico para atividade de produção, a saber, tratamento didático do gênero de texto e etapas de elaboração textual, sobretudo, as etapas de revisão e reescrita. As produções dos estudantes avaliadas pelos professores serão analisadas a partir das formas de correção propostas por Ruiz (2001): correção indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa.Também será trabalhadas com as categorias aspectos semânticos, discursivos e formais (a partir de COSTA VAL et. al, 2009).O projeto está bem estruturado e se apresenta como um processo de relevância no contexto das séries iniciais do ensino fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão todos adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá

novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_873839.pdf	08/03/2017 18:18:27		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/03/2017 18:17:50	WELITANIA RENATA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_welitania.docx	08/03/2017 18:15:57	WELITANIA RENATA DA SILVA MELO	Aceito
Outros	historico_escolar.pdf	06/03/2017 19:56:52	WELITANIA RENATA DA SILVA	Aceito
Outros	curriculo_lattes_welitania_renata.pdf	06/03/2017 19:21:39	WELITANIA RENATA DA SILVA	Aceito
Outros	curriculo_lattes_coorientador.pdf	06/03/2017 19:20:34	WELITANIA RENATA DA SILVA	Aceito
Outros	curriculo_lattes_orientadora.pdf	06/03/2017 19:19:19	WELITANIA RENATA DA SILVA	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	06/03/2017 19:13:48	WELITANIA RENATA DA SILVA	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.pdf	06/03/2017	WELITANIA	Aceito

Outros	termo_de_compromisso.pdf	19:10:42	DA SILVA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_menores_de_18.docx	04/03/2017 11:23:39	WELITANIA RENATA DA SILVA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_maiores_de_18.doc	04/03/2017 11:23:17	WELITANIA RENATA DA SILVA MELO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 06 de Abril de 2017

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

ANEXO 2 – Roteiro da entrevista inicial com as professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- Informações gerais sobre o professor (a):
    1. Idade:
    2. Formação:
    3. Tempo de exercício da docência:
    4. Outros vínculos:

1) Para você, qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa?
2) Você considera importante que os alunos produzam textos escritos?
3) Com que frequência você costuma trabalhar a produção escrita?
4) Que textos, geralmente, você seleciona para a atividade de produção? Quais são as motivações para a escolha?
5) Você realiza algum trabalho didático antes de solicitar a produção? Se sim, descreva esse trabalho.
6) O que é feito com o texto produzido pelo aluno, após a conclusão da atividade?
7) O que você avalia na produção do estudante? Todos os critérios elencados têm o mesmo peso em sua avaliação?
8) Você considera importante que o estudante reveja e reescreva o texto dele?
9) Há um momento na aula destinado para que haja esse trabalho de revisão e de reescrita?
10) Como, geralmente, esse momento é organizado?

ANEXO 3 – Recortes da pesquisa sobre o Rio Grande do Norte realizada pela Professora A

A culinária potiguar ou **culinária do Rio Grande do Norte**

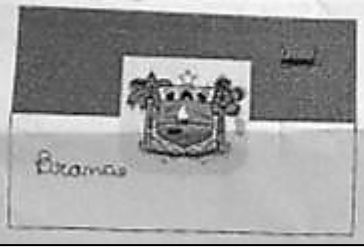
está basicamente divida em duas partes: a dos frutos do mar e a dos produtos da terra

ex; tapioca, milho verde, coco, etc.[2] e do sucos e doces de frutas tropicais como manga, maracujá, mamão, caju, cajá, mangaba, Cocada, , Lingüiça do

Bandeira do Rio Grande do Norte

SIMBOLISMO

- A cor verde simboliza a esperança;
- A cor branca representa a paz;
- A cor amarela do escudo simboliza as riquezas minerais;
- O coqueiro (à esquerda), a carnaúba (à direita), a cana-de-açúcar (ramos inferiores) e o algodão representam a flora do estado;
- A jangada e o mar representam as atividades econômicas que dependem do mar: a pesca e a extração de sal. O Rio Grande do Norte produz 95% do sal do Brasil;
- A estrela branca representa Lambda Scorpii (Shaula), estrela que, na bandeira do Brasil, corresponde ao estado do Rio Grande do Norte



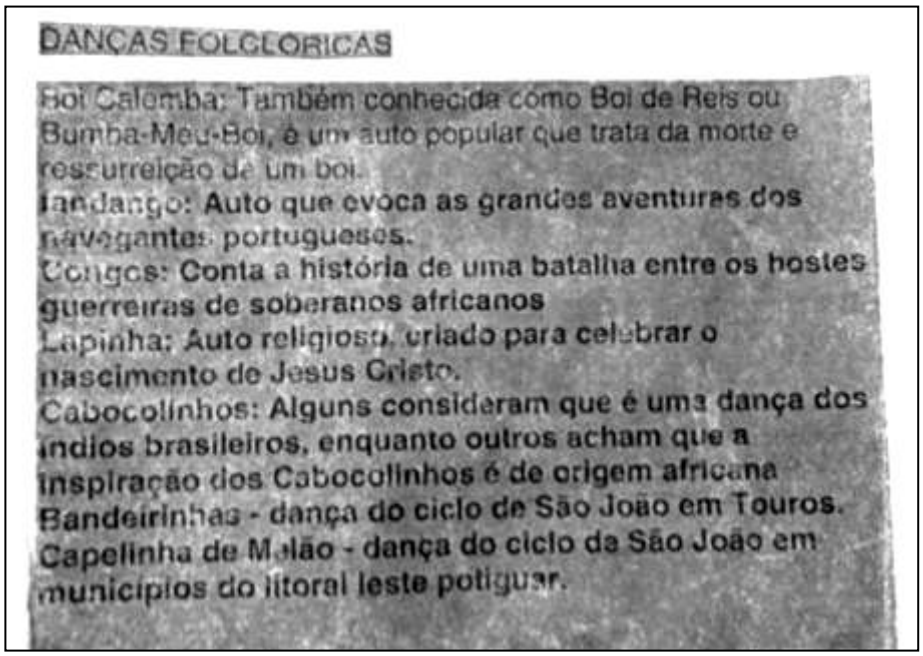
1 0 Google +0

Turismo

ASSECOM/RN29 Apr 2014 13:13

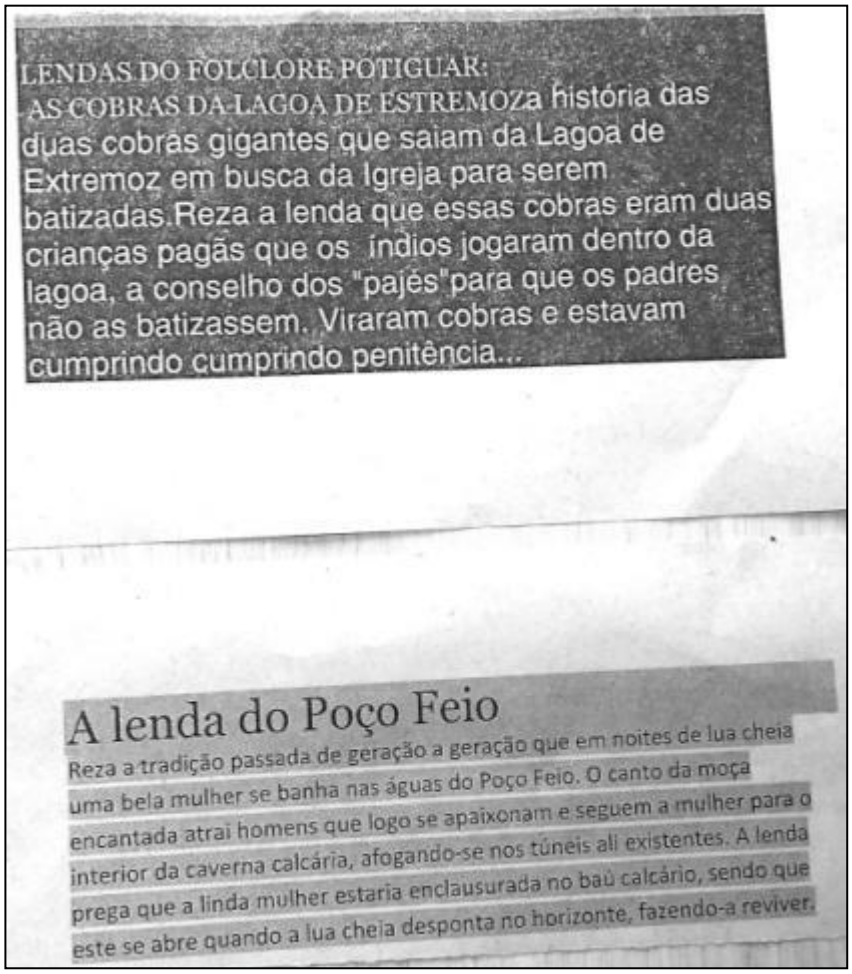
Com mais de 400 km de litoral, é natural que os destinos mais procurados no RN sejam as praias potiguares. Mas há muito a ser explorado fora dos roteiros dos famosos passeios de bugues nas dunas. O turismo no interior do Rio Grande do Norte destaca-se principalmente pelas festas de carnaval (Caicó, Macau e Guamaré), São João (Mossoró) e de datas religiosas (Festa de Santana em Caicó e Currais Novos, de Santa Luzia em Mossoró, de Nossa Senhora da Guia, em Acari; e de São Sebastião em Parelhas e Caraúbas).

No entanto, tem crescido bastante a procura pelos festivais gastronômicos (Martins e Pipa) e literário (Pipa). Para quem gosta de frio, as temperaturas das regiões serranas de Monte das Gameleiras, Martins e Serra de São Bento chegam a 15 graus e são um convite para se apreciar uma conversa em torno de uma fogueira.



DANÇAS FOLCLÓRICAS

Boi Calemba: Também conhecida como Boi de Reis ou Bumba-Meu-Boi, é um auto popular que trata da morte e ressurreição de um boi.
Fandango: Auto que evoca as grandes aventuras dos navegantes portugueses.
Congos: Conta a história de uma batalha entre os hostes guerreiras de soberanos africanos
Lapinha: Auto religioso, criado para celebrar o nascimento de Jesus Cristo.
Cabocolinhos: Alguns consideram que é uma dança dos índios brasileiros, enquanto outros acham que a inspiração dos Cabocolinhos é de origem africana
Bandeirinhas - dança do ciclo de São João em Touros.
Capelinha de Melão - dança do ciclo da São João em municípios do litoral leste potiguar.

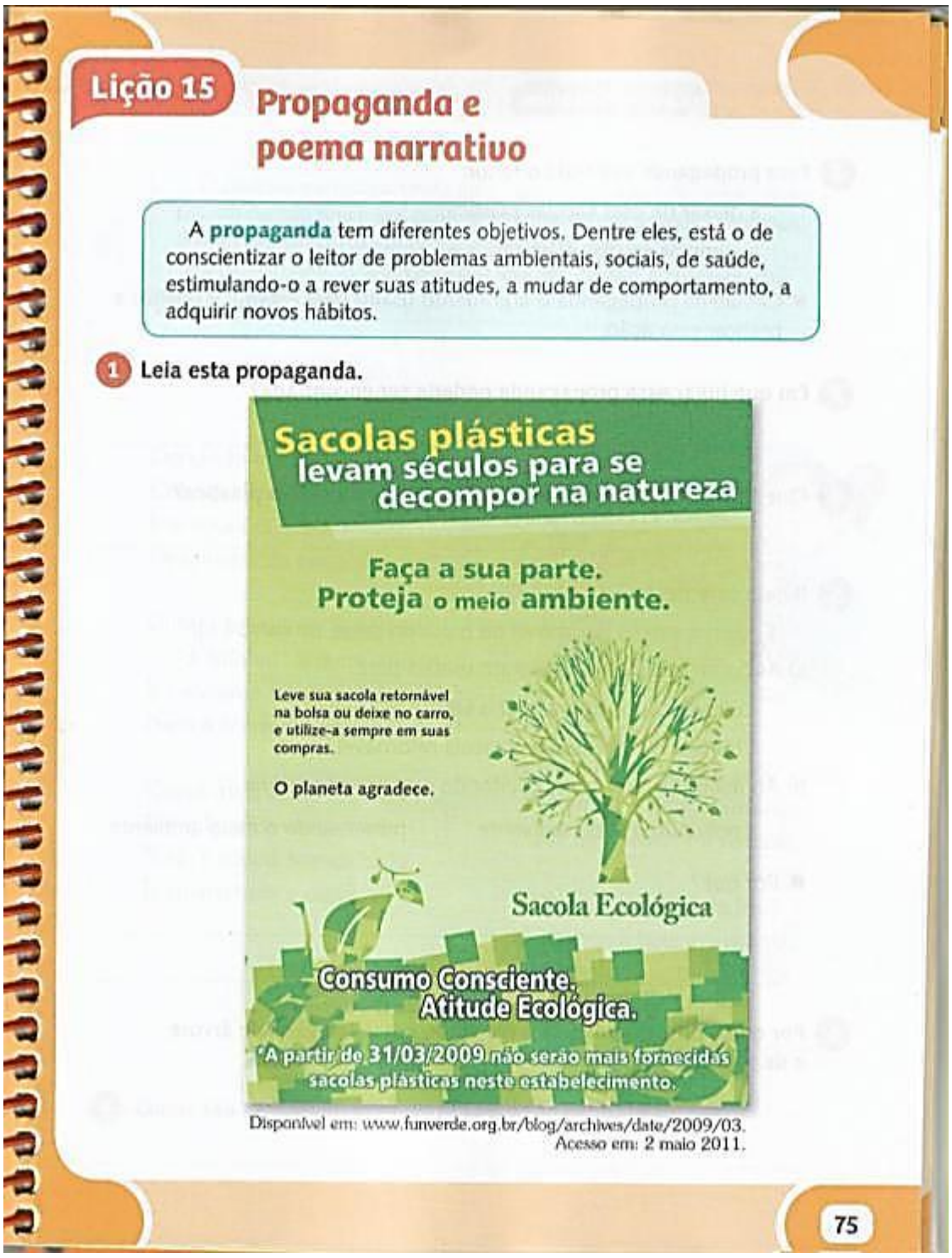


LENDAS DO FOLCLORE POTIGUAR:
AS COBRAS DA LAGOA DE ESTREMOZA história das duas cobras gigantes que saiam da Lagoa de Extremoz em busca da Igreja para serem batizadas.Reza a lenda que essas cobras eram duas crianças pagãs que os índios jogaram dentro da lagoa, a conselho dos "pajés"para que os padres não as batizassem. Viraram cobras e estavam cumprindo cumprindo penitência...

A lenda do Poço Feio

Reza a tradição passada de geração a geração que em noites de lua cheia uma bela mulher se banha nas águas do Poço Feio. O canto da moça encantada atrai homens que logo se apaixonam e seguem a mulher para o interior da caverna calcária, afogando-se nos túneis ali existentes. A lenda prega que a linda mulher estaria enclausurada no baú calcário, sendo que este se abre quando a lua cheia desponta no horizonte, fazendo-a reviver.

ANEXO 4 – Páginas do livro "Aprova Brasil" trabalhadas pela professora, a respeito dos gêneros propaganda e poema narrativo



Lição 15

Propaganda e poema narrativo

A **propaganda** tem diferentes objetivos. Dentre eles, está o de conscientizar o leitor de problemas ambientais, sociais, de saúde, estimulando-o a rever suas atitudes, a mudar de comportamento, a adquirir novos hábitos.

1 Leia esta propaganda.

Sacolas plásticas levam séculos para se decompor na natureza

Faça a sua parte. Proteja o meio ambiente.

Leve sua sacola retornável na bolsa ou deixe no carro, e utilize-a sempre em suas compras.

O planeta agradece.

Sacola Ecológica

Consumo Consciente. Atitude Ecológica.

*A partir de 31/03/2009 não serão mais fornecidas sacolas plásticas neste estabelecimento.

Disponível em: www.funverde.org.br/blog/archives/date/2009/03. Acesso em: 2 maio 2011.

75

2 **Essa propaganda estimula o leitor:**

☐ a deixar de usar sacolas plásticas.

☐ a comprar sacolas plásticas.

- Circule na propaganda o argumento usado para estimular o leitor a praticar essa ação.

3 **Em que lugar essa propaganda poderia ser encontrada?**

_____

4 **Que tipo de sacola deve ser usado no lugar da sacola plástica?**

_____

5 **Releia este trecho.**

Leve sua sacola retornável na bolsa ou deixe no carro [...].

a) As palavras sublinhadas foram usadas para:

☐ convencer o leitor a usar a sacola retornável.

☐ obrigar o leitor a usar a sacola retornável.

b) Ao realizar essas ações, o leitor da propaganda estará:

☐ poluindo o meio ambiente. ☐ preservando o meio ambiente.

- Por quê?

_____

_____

6 **Por que a propaganda usa a cor verde e traz imagens de árvore e de folhas?**

_____

_____

O **poema narrativo** conta uma história por meio de versos, que podem ou não rimar. Em geral, ele apresenta os mesmos elementos dos textos narrativos em prosa: ações, personagens, tempo, espaço, narrador. A sequência dos acontecimentos é apresentada em diferentes estrofes.

7 **Leia este poema narrativo.**

A boneca

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"
— "É minha!" a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxavam por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...

Olavo Bilac. *Antologia poética*.
Porto Alegre: L&PM, 1997.

8 **Quais são as personagens do poema?**

9 **Por que elas brigaram?**

10 **O que aconteceu no fim da briga?**

11 **As meninas do poema demonstraram ser:**

☐ egoístas. ☐ tristes. ☐ curiosas. ☐ compreensivas.

■ Por quê?

12 **Qual dos provérbios abaixo se aplica a essa história?**

☐ "A união faz a força."
☐ "As aparências enganam."
☐ "Aqui se faz, aqui se paga."
☐ "Quem tudo quer, tudo perde."

13 **Releia estes versos.**

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. [...]

a) Quem chama a boneca de **coitada**?

b) Nesse trecho, qual sinal de pontuação foi usado para expressar a emoção de quem fala?

☐ O ponto-final. ☐ Os parênteses. ☐ O ponto de exclamação.

ANEXO 5 – Páginas do livro "Aprova Brasil" trabalhadas pela Professora A sobre os gêneros texto de divulgação científica e carta do leitor

Lição 16

Texto de divulgação científica e carta do leitor

O **texto de divulgação científica** tem como finalidade informar as últimas descobertas da ciência ao leitor comum e não a pesquisadores. Por isso, a linguagem é mais informal e menos técnica.

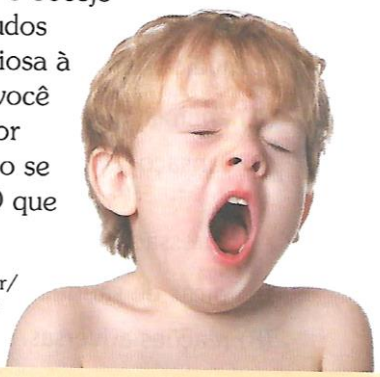
1 **Leia este texto de divulgação científica.**

Bebês são imunes ao "bocejo contagioso"

Bocejos são contagiosos — a gente sabe disso na prática. E até hoje os cientistas não arrumaram uma resposta definitiva para explicar o porquê. Mas, numa pesquisa superfofinha, pesquisadores da Universidade de Stirling, na Escócia, descobriram que o efeito não existe em bebês e crianças pequenas, que só bocejam espontaneamente.

Olha que trabalho difícil: os caras puseram bebês e crianças nos primeiros anos de vida para assistir a vídeos das próprias mães bocejando, e ficaram observando. E constataram que não, os pequenos não pegam o "vírus do bocejo" — ao menos não até os cinco anos de idade, quando os primeiros sinais do contágio começam a aparecer. Aos 11 anos, já não tem mais jeito: viu alguém abrir a boca, vai abrir também.

O porquê disso, como você já deve esperar, não está claro. O bocejo ainda é mesmo um dos grandes mistérios da ciência. Mas há avanços sendo feitos: pesquisas recentes já mostram que chimpanzés e cachorros também "pegam" o bocejo (e até mesmo dos humanos!). E outros estudos estão associando a abrição de boca contagiosa à empatia (a pessoa bocejou perto de você, você empatiza com ela e faz também) — que, por sinal, está ligada a áreas do cérebro que vão se desenvolvendo conforme a gente cresce. O que explicaria a situação dos bebês.



Thiago Perin. Disponível em: http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/bebes-sao-imunes-ao-bocejo-contagioso/comment-page-1. Acesso em: 26 abr. 2011.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

2 **O bocejo é chamado de contagioso porque:**

- ☐ passa de uma pessoa para outra.
- ☐ deixa a pessoa doente.

3 **A que o autor compara o bocejo?**

☐ A abrir a boca. ☐ A uma doença. ☐ A um mistério.

- Copie do texto palavras ou expressões que confirmam essa comparação.

4 **Releia este trecho.**

Olha que trabalho difícil: os caras puseram bebês e crianças nos primeiros anos de vida para assistir a vídeos das próprias mães bocejando, e ficaram observando.

a) Quem são **os caras** a que o texto se refere?

b) Ao chamá-los de **caras**, o autor deixou o texto:

☐ engraçado. ☐ informal. ☐ técnico. ☐ formal.

5 **Sublinhe no texto palavras e expressões que demonstram a informalidade da linguagem.**

6 **Releia este outro trecho.**

[...] pesquisas recentes já mostram que chimpanzés e cachorros também "pegam" o bocejo (e até mesmo dos humanos!).

- O ponto de exclamação expressa que sentimento?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O **texto de divulgação científica** é composto de quatro partes:

- **introdução** – apresentação do fenômeno a ser verificado;
- **experimento** – procedimento usado na pesquisa;
- **resultado** do experimento;
- **conclusão** a que se chegou com a pesquisa.

7 **Que descoberta científica o texto divulga?**

8 **Qual foi o experimento realizado pelos pesquisadores?**

9 **Qual foi o resultado do experimento?**

10 **A pesquisa concluiu por que os bebês e as crianças com até 5 anos só bocejam espontaneamente? Por quê?**

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A **carta do leitor** expressa a opinião do leitor sobre matérias publicadas em jornais, revistas ou *sites*. Ela deve conter um argumento que justifique a opinião.

11 **Leia esta carta do leitor.**

Meu nome é Amanda, tenho 10 anos e moro em Recife. Adorei a notícia sobre a escolha da onça suçuarana como animal símbolo da cidade de São Paulo, **porque** acho que conhecendo melhor os animais as pessoas vão cuidar melhor deles. O desenho da onça Suçu é muito bonito, mas ela bem que podia estar sorrindo e não com essa cara de brava. Quando eu crescer, quero ser veterinária para proteger os animais. Um beijo a todos da Folha UOL Bichos!

12 **Sublinhe de vermelho a opinião de Amanda sobre a notícia e de azul o argumento que ela usa para justificar sua opinião.**

13 **Sobre o que Amanda dá sua opinião?**

_____

_____

14 **A palavra em negrito é usada:**

- ☐ para explicar o que foi dito antes.
- ☐ para negar o que foi dito antes.

15 **A palavra sublinhada dá ideia de:**

- ☐ consequência em relação à oração anterior.
- ☐ oposição em relação à oração anterior.
- ☐ explicação em relação à oração anterior.

ANEXO 6 – Páginas utilizadas do livro didático "Eu gosto mais: língua portuguesa" na aula da Professora B (Produção de uma narrativa)

Grau do substantivo

Observe as figuras.

gato

gatão

gatinho

Marco Aragão

Os animais, os objetos e as pessoas podem ter tamanhos diferentes.
O **grau do substantivo** indica essa variação de tamanho.

O grau diminutivo designa um ser de tamanho menor que o normal.

Pode-se formar o diminutivo com o auxílio das terminações:

-inho – passar**inho**
-ico – burr**ico**
-eta – estatu**eta**
-zinho – animal**zinho**
-ote – amig**ote**
-ito – cabr**ito**
-acho – r**iacho**
-ebre – case**bre**

Podemos também indicar o diminutivo com o auxílio das palavras pequeno, minúsculo.
Exemplos: livro pequeno, letra minúscula.

Conheça alguns diminutivos:

animal	animalejo
astro	asteroide
bandeira	bandeirola
chuva	chuvisco, chuvisqueiro
corda	cordel
criança	criançola
engenho	engenhoca
espada	espadim
fio	fiapo, filete
fogo	fogacho
gota	gotícula
graça	gracejo

lugar	lugarejo
menino	meninote
muro	mureta
papel	papelejo, papelucho
rapaz	rapazote
rua	ruela
sala	saleta
sino	sineta
sono	soneca
velho	velhote
via	viela
vila	vilarejo

LIÇÃO 7

O grau aumentativo designa um ser de tamanho maior que o normal.

Pode-se formar o aumentativo com o auxílio das terminações:

-ão – dedão
-arrão – canzarrão
-ona – mulherona
-orra – cabeçorra
-arra – bocarra
-aço – animalaço
-alha – muralha
-eirão – vozeirão
-ázio – copázio
-aréu – fogaréu

Podemos também indicar o aumentativo com o auxílio das palavras grande, enorme, imenso.
Exemplos: casa grande, cão enorme, amor imenso.

Conheça alguns aumentativos.

amigo	amigaço, amigalhaço
bala	balaço
barba	barbaça
barca	barcaça
barriga	barrigão
bêbado	beberrão
bicho	bichaço
burro	burrão
campo	campanha
cão	canzarrão
cara	caraça, carantonha
casa	casarão, casão
chapéu	chapelão
colher	colheraça
corpo	corpaço, corpanzil
criança	criancão, criançona
dente	dentuça
doido	doidarrão

escada	escadaria
faca	facão
forno	fornalha
garrafa	garrafão
gato	gatarrão
homem	homenzarrão
ladrão	ladravaz
mão	manzorra
nariz	narigão
navio	naviarra
pedra	pedregulho
perna	pernaça
porco	porcalhão
rapaz	rapagão
rico	ricaço
rocha	rochedo
sala	salão
vilão	vilanaço, vilanaz

ANEXO 7 – Páginas utilizadas do livro didático "Porta Aberta" pela Professora B (produção de um diário)

Veja o quadro com os **pronomes pessoais do caso reto**.

Pessoa	Singular	Plural
1ª pessoa (a que fala)	eu	nós
2ª pessoa (com quem se fala)	tu	vós
3ª pessoa (de quem se fala)	ele / ela	eles / elas

2 Reescreva o primeiro parágrafo, substituindo as palavras repetidas por pronomes.

Laura,

A Beth, minha "priminha querida", chegou e a Beth vai ficar aqui em casa até SÁBADO! Meu pai e minha mãe ficam dizendo que quando eu e a Beth éramos pequenas não brigávamos. Meu pai e minha mãe não entendem que o tempo passa e as pessoas mudam. Hoje a Beth é tão chatinha!...

Passa lá em casa pra me dar uma força.

Bê

Laura, a Beth, minha "priminha querida" chegou e ela vai ficar aqui até sábado! Meu pai e minha mãe ficam dizendo que quando eu e a Beth éramos pequenas não brigávamos. Eles não entendem que o tempo passa e as pessoas mudam. Hoje a Beth é tão chatinha!...

3 Observe o exemplo e continue.

A gente adora pedalar.
Nós adoramos pedalar.

a. **A gente** quer falar com você.
Nós queremos falar com você.

b. **A gente** não sabe onde ela mora.
Nós não sabemos onde ela mora.

123

FIQUE SABENDO

Releia a fala de uma das formigas da história em quadrinhos *A cigarra e as formigas*.

"Vocês não estão sentindo falta de alguma coisa?"

A formiga usou a palavra **vocês** para se dirigir às outras formigas. **Você** é um **pronome de tratamento**, ou seja, um pronome usado quando nos dirigimos a alguém.

Conheça alguns pronomes de tratamento.

Pronomes de tratamento	Abreviaturas	Usados para
Você	V.	pessoas íntimas, familiares
Senhor, Senhora	Sr., Srª.	tratamento respeitoso em geral
Vossa Excelência	V. Exª.	autoridades: presidente da República, senadores, deputados, embaixadores etc.
Vossa Senhoria	V. Sª.	pessoas de cerimônia, principalmente em textos escritos, como correspondências comerciais, ofícios, requerimentos, convites etc.

Os pronomes de tratamento podem indicar uma forma de tratamento íntimo, respeitoso ou cerimonioso.

Veja alguns exemplos.

cerimonioso

Vossa Excelência tem mais cinco minutos para terminar o seu discurso.

Senhores moradores,

Sábado, as caixas-d'água serão higienizadas, e o consumo de água será interrompido das 9h às 11h.

respeitoso

Cristina,

Não encontrei a pulseira azul. Você sabe onde está? Se a encontrar, deixe-a sobre a minha cama.

Beijocas,
Lena

íntimo

ANEXO 8 – Páginas do livro Aprova Brasil trabalhadas pela Professora B (Produção de anedota)

Lição 12

Anedota e poema

A **anedota** ou **piada** é uma história contada para divertir as pessoas. Ela costuma ter um final inesperado, que provoca o riso do ouvinte/leitor.

1 **Leia esta anedota.**

É fogo!

Um maluco telefona pro corpo de bombeiros, informando que está pegando fogo no hospício. Menos de dez minutos depois, olha as viaturas chegando ao local. Os bombeiros saltam do carro e o comandante pergunta:

— Onde é o fogo?

E o louco:

— Vocês vieram tão depressa que eu ainda não acendi!

Disponível em: www.educacional.com.br/ziraldo/sala/piadas_pasquim.asp. Acesso em: 28 abr. 2011.

2 **Por que os bombeiros foram até o hospício?**

_____

_____

_____

3 **O que os bombeiros esperavam encontrar, quando chegaram ao hospício?**

- ☐ Muitos loucos.
- ☐ Um louco ameaçando incendiar o hospício.
- ☐ Um incêndio.
- ☐ Outras viaturas do corpo de bombeiros.

4 Por que o hospício não estava pegando fogo?

5 Releia esta frase.

— Vocês vieram tão depressa que eu ainda não acendi!

- Dizendo isso, o maluco informa que:

☐ desistiu de pôr fogo no hospício.

☐ deixará para incendiar o hospício num outro dia.

☐ quer a ajuda dos bombeiros para incendiar o hospício.

☐ pretendia pôr fogo no hospício.

6 Quando uma pessoa grita "É fogo!", ela está:

☐ avisando que algo está pegando fogo.

☐ anunciando um produto.

☐ xingando uma pessoa.

- No título da anedota, a frase **É fogo!** tem também outro sentido. Qual é ele?

Palavras e frases com duplo sentido são recursos usados em anedotas para tornar a história engraçada.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O **poema** utiliza comparações e palavras com sentidos diferentes dos usuais, para transmitir a emoção desejada pelo poeta.

7 **Leia este poema.**

Viagem antiga

Aqui e ali
reses pastando imóveis
como num presépio
a mata ocultando o xixi das fontes
uma cidadezinha de nariz pontudo
furava o céu
depois sumia-se lentamente numa curva
e a gente olhava olhava
sem nenhuma pressa
porque o destino daquelas nossas primeiras viagens
[era sempre o horizonte

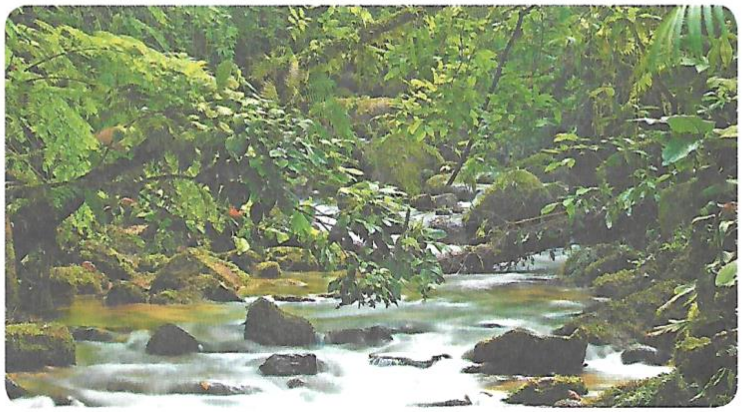
Mario Quintana. *Nariz de vidro*. São Paulo: Moderna, 2003.

8 **O poeta fala de imagens que ele viu:**

- ☐ em fotografias antigas.
- ☐ em revistas de turismo.
- ☐ durante uma viagem.
- ☐ num programa de televisão.

9 **Há quanto tempo o poeta viu essas imagens? Justifique sua resposta.**

10 **Observe esta foto.**



a) Sublinhe a parte do texto que corresponde a essa foto.

b) Na parte que você sublinhou, os elementos da natureza realizam ações humanas?

☐ Sim. ☐ Não.

c) Ao escrever dessa forma, o autor deixou o texto:

☐ triste. ☐ poético. ☐ falso. ☐ científico.

11 **Releia a terceira estrofe do poema.**

- O nariz pontudo de uma cidadezinha pode ser:

☐ um prédio de vários andares.
☐ o telhado de uma pequena casa.
☐ a torre de uma igreja antiga.
☐ a antena de uma emissora de tevê.

O poeta utiliza uma linguagem que surpreende e encanta o leitor. Por isso, as palavras em um poema costumam apresentar um sentido incomum ou mais de um sentido. Essa é a **linguagem poética**.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ANEXO 9 – Texto trabalhado pela Professora B

Construindo Pontes

Dois irmãos que moravam em fazendas vizinhas, separadas apenas por um riacho, entraram em conflito.

O que começou com um pequeno mal-entendido, explodiu numa troca de palavras ríspidas, seguidas por semanas de total silêncio.

Numa manhã, o irmão mais velho ouviu baterem à sua porta.

- Estou procurando trabalho. Sou carpinteiro. Talvez você tenha algum serviço para mim.

- Sim, disse o fazendeiro. Claro! Vê aquela fazenda ali, além do riacho? É do meu irmão mais novo.

Nós brigamos e não posso mais suportá-lo. Vê aquela pilha de madeira ali no celeiro? Pois use para construir uma cerca bem alta.

- Acho que entendo a situação, disse o carpinteiro. Mostre-me onde estão a pá e os pregos.

O irmão mais velho entregou o material e foi para a cidade.

O homem ficou ali, trabalhando o dia inteiro.

Quando o fazendeiro chegou, não acreditou no que viu: em vez da cerca, uma ponte foi construída ligando as duas margens do riacho. Era um belo trabalho, mas o fazendeiro ficou enfurecido:

- Você foi atrevido construindo essa ponte depois de tudo que lhe contei!

Mas, ao olhar novamente para a ponte, viu o seu irmão se aproximando de braços abertos. Mas permaneceu imóvel do seu lado do rio. O irmão mais novo então falou:

- Você realmente foi muito amigo construindo esta ponte mesmo depois do que eu lhe disse.

De repente, o irmão mais velho correu na direção do outro e abraçaram-se no meio da ponte.

O carpinteiro começou a fechar a sua caixa de ferramentas.

- Espere, fique conosco! Tenho outros trabalhos para você!

E o carpinteiro respondeu:

- Eu adoraria, mas tenho outras pontes a construir...

Como as coisas seriam mais fáceis se parássemos de construir cercas e construíssemos pontes com nossos semelhantes e principalmente nossos inimigos...

Muitas vezes desistimos de quem amamos por causa de mágoas e mal-entendidos.

Deixemos isso de lado.

Ninguém é perfeito, mas alguém tem que dar o primeiro passo.

Autor desconhecido

ANEXO 10 – Páginas do livro didático trabalhadas pela Professora B (Produção de cordel)

OUTRO TEXTO

Você vai ler um poema de Patativa do Assaré. Antes, conheça um pouco sobre esse cordelista.

PATATIVA DO ASSARÉ

(Assaré, CE, 1909 — Assaré, CE, 2002)

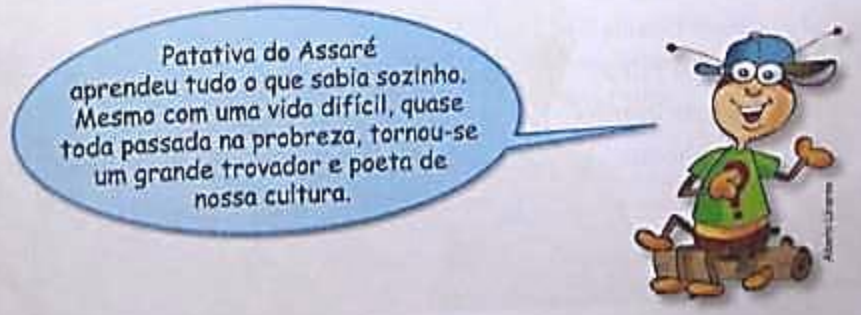
Patativa do Assaré sempre viveu no interior do Ceará.

[...]

Seu nome verdadeiro era Antonio Gonçalves da Silva. Tomou o nome de Patativa, uma ave do sertão, por esse ser um costume entre muitos cantadores, e de Assaré por lá ter nascido. Tornou-se conhecido relativamente tarde, pois passou boa parte de sua vida como agricultor, na sua terra. [...] Nos seus últimos anos de vida, quase cego e com dificuldades de locomoção, chegou a ser venerado como símbolo de expressão e resistência popular.

[...]

Joseph M. Luyten. *O que é literatura de cordel*. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 64 e 66. (Primeiros passos).



✳ Leia.

Vaca Estrela e Boi Fubá
Seu dotô, me dê licença
Pra minha histora eu contá.
Se hoje eu tou na terra estranha
E é bem triste o meu penáa,
Mas já fui muito feliz
Vivendo no meu lugá.
Eu tinha cavalo bom,
Gostava de campeá
E todo dia aboiava
Na portêra do currá.
Ê ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô ô Boi Fubá.
Eu sou fio do Nordeste,
Não nego o meu naturá
Mas uma seca medonha
Me tanjeu de lá pra cá.
Lá eu tinha meu gadinho
Não é bom nem maginá,
Minha bela Vaca Estrela
E o meu lindo Boi Fubá,
Quando era de tardezinha
Eu começava a aboiá.
Ê ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô ô Boi Fubá.
232

Aquela seca medonha
Fez tudo se trapaiá;
Não nasceu campim no
campo
Para o gado sustentá,
O sertão esturricou,
Fez os açude secá,
Morreu minha Vaca Estrela,
Se acabou meu Boi Fubá,
Perdi tudo quanto tinha
Nunca mais pude aboiá.
Ê ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô ô Boi Fubá.

E hoje, nas terra do Su,
Longe do torrão natá,
Quando vejo em minha frente
Uma boiada passá,
As água corre dos oio,
Começo logo a chorá,
Me lembro da Vaca Estrela,
Me lembro do Boi Fubá;
Com sodade do Nordeste
Dá vontade de aboiá,
Ê ê ê ê Vaca Estrela,
Ô ô ô ô Boi Fubá.

Gilmar de Carvalho (Org.). *Antologia poética: Patativa do Assaré*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 153-4.

ANEXO 11 – Ficha de avaliação das oficinas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS ETAPAS DE REVISÃO E DE REESCRITA

Pesquisadora: Welitânia Renata da Silva Mélo

Participante: _____

AVALIAÇÃO DAS OFICINAS

1. Como as oficinas colaboraram para sua reflexão a respeito da prática docente no ensino da produção escrita?

2. O que você compreendeu por **escrita como trabalho**?

3. A partir de nossas discussões nas oficinas, qual seria o papel do/a professor/a nos momentos de revisão e de reescrita?

4. Na sua prática de sala de aula, o que você faz/fazia antes das oficinas e agora pretende fazer diferente?

5. Você se considera mais habilitada para desenvolver propostas de produção de textos escritos que envolvem as operações de revisão e de reescrita?