



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE

Priscila Alencar Reis

**REESCRITA DE TEXTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O
TEMA E O GÊNERO EM VERSÕES PRODUZIDAS
POR ALUNOS DO 7º ANO**

Maceió-Al
2020

Priscila Alencar Reis

**REESCRITA DE TEXTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O
TEMA E O GÊNERO EM VERSÕES PRODUZIDAS
POR ALUNOS DO 7º ANO**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Alagoas, como requisito
para a obtenção do título de Licenciado em Letras –
Português.

Orientação: Professora Dra. Adna de Almeida Lopes

Maceió-AL
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

R375r Reis, Priscila Alencar.

Reescrita de texto : considerações sobre o tema e o gênero em versões produzidas por alunos do 7º ano / Priscila Alencar Reis. – 2020.

41 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Português)–

Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 35.

Anexos: f. 36-41.

1. Produção de textos. 2. Reescrita. 3. Intervenção pedagógica. I. Título.

CDU: 81'42



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/AALUNO/A: PRISCILA ALENCAR REIS

MATRÍCULA: 16110392

TÍTULO DO TCC: *Reescrita de texto: considerações sobre o tema e o gênero em versões produzidas por alunos do 7º ano.*

Ao(s) vinte e seis dia(s) do mês de abril do ano de 2021 reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Profª. Orientador: Profª. Dra. Adna de Almeida Lopes

1º Examinador/a: Profª. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira

2º Examinador/a: Profª. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

que julgou o trabalho (X) APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof. Orientador: 9,0 (nove inteiros)

1º Examinador/a: 9,0 (nove inteiros)

2º Examinador/a: 8,5 (oito e meio)

totalizando, assim a média: 8,8 (oito v g oito) e autorizando os trâmites legais. Estando todos de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 26 de abril de 2021.

Prof. Orientador

1º Prof. Examinador

2º Prof. Examinador

VISTA DA COORDENAÇÃO



inclusão
expansão
inovação

Universidade Federal de Alagoas-Ufal

Campus A.C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins - Maceió - AL
CEP: 57072-970

Faculdade de Letras - Fale Sítio: www.fale.ufal.br

E-mail: coordlet@ufal.br Tel.: 82 3214-1333

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força em toda trajetória da minha vida!

À minha família, por todo incentivo e acompanhamento das minhas conquistas.

Ao meu companheiro de vida, Felipe, por estar comigo nos meus melhores e piores momentos, sempre com palavras que meu coração precisa.

Às queridas amigas que a Universidade me presenteou, em especial: Jéssica e Naslley. Essas mulheres, que são mais que amigas para mim, fazem parte da minha caminhada, uma ajudando a outra em todas as situações. Gratidão.

À profa. Adna, minha querida orientadora, que me guiou quando eu mais precisei, nos momentos que tudo estava turvo para organizar as ideias e confuso para por no papel, ela me estendeu a mão e aconselhou-me sabiamente.

À profa. Polyanna, que tanto me ensinou e ensina, sempre de prontidão para conversar e ajudar no que for preciso. Espelho-me em você, sempre!

À UFAL, e ao Programa de Residência Pedagógica-RP, por toda experiência trocada e proporcionada, e por construir em mim uma professora protagonista e com autonomia.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as versões de textos de alunos do ensino fundamental, refletir sobre as mudanças estruturais e discursivas quanto ao tema e ao gênero em decorrência de intervenções e apresentar propostas a partir de orientações dadas pelos professores. A coleta de dados para esta pesquisa foi composta de 6 textos: 3 textos de alunos diferentes, cada um com duas versões (inicial e final), totalizando, assim, seis textos com a abordagem temática: “Trote não tem graça, tem consequência”, produzidos a partir da realização de oficinas do "Projeto Samu nas Escolas". Toma-se como base para analisar versões de textos, os estudos da linguística textual e seus mais destacados colaboradores, como Antunes (2003-2006), Leal e Brandão (2007), Ruiz (2018), e Geraldi (1997). Nessa perspectiva, surgiram questionamentos norteadores da pesquisa, envolvendo a maneira que se desenvolve um trabalho de reescrita de textos em sala de aula, observando quais mudanças/alterações os alunos apresentam em seus textos, após indicações sugeridas pelo professor, e quais delas estão relacionadas à temática tratada e ao gênero textual. Como esperado, a pesquisa obteve resultados esclarecedores e positivos, uma vez que, em toda a análise realizada, o que possibilitou as mudanças positivas foi a prática de revisão e reescrita necessárias à produção textual em sala de aula. Mudanças como as de adequação ao gênero textual e de alinhamento ao tema proposto foram possíveis a partir da reescrita e da intervenção didática.

Palavras-Chave: Produção escrita – reescrita – intervenção didática.

ABSTRACT

This research aims to analyze the text versions of elementary school students, reflect on the structural and discursive changes regarding the theme and gender as a result of interventions, and also, to present proposals based on guidelines given by teachers. The data collection for this research was composed of 6 texts. First, 3 texts from different students were chosen, and each had 1 essay (final version) and an initial version. Thus, totaling 6 texts. The data were the result of workshops in the classroom, in order to produce texts. It is taken as a basis to analyze versions of texts, the studies of textual linguistics and its most prominent contributors, such as Antunes (2003-2006), Leal and Brandão (2007), Ruiz (2018), and Geraldi (1997). In this perspective, guiding questions of the research arose, involving the way that a work of rewriting texts in the classroom is developed, observing which changes / alterations students present in their texts, after indications suggested by the teacher, and which of them are related to theme and textual genre. As expected, the research obtained enlightening and positive results, since, in the whole analysis, what made positive changes possible was the rewriting, guided by the intervention. Changes in being able to adapt to the genre, and to produce his text according to the theme, were possible from the rewriting.

Key words: Written production - rewriting - versions

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 O olhar do professor para a produção escrita.....	9
2.2 O aluno como sujeito-autor.....	14
2.3 O trabalho com o texto na produção e adequação ao gênero textual.....	17
2.4 Revisão e reescrita textual.....	22
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
3.1 A escola, a turma e os alunos.....	28
3.2 A proposta de escrita: motivação, planejamento e aplicação.....	29
4. ANÁLISE DAS VERSÕES DE REESCRITA SOBRE O TEMA: <i>Trote não tem graça, tem consequência</i>.....	32
4.1 Versões do Aluno 1.....	32
4.2 Versões do Aluno 2	35
4.3 Versões do Aluno 3	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	43
ANEXOS.....	44

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado pela parceria entre a Universidade Federal de Alagoas (Campus A.C. Simões), por meio do Programa de Residência Pedagógica-RP do Curso de Letras – Português, e a Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça.

O Programa de Residência Pedagógica-RP foi a ligação entre a Universidade e a comunidade escolar. Esse programa integra a Política Nacional de Formação de Professores e almeja induzir uma formação prática de qualidade nos cursos de licenciatura, promovendo aos estudantes adentrarem nas escolas de educação básica, como complemento dos estágios supervisionados. Além disso, o projeto proporciona ao professor em formação unir a teoria e a prática, para que a articulação dessas exercite o protagonismo do licenciando e forneça experiências reais de ensino-aprendizagem. Durante o estágio da RP, regência em sala de aula e intervenções pedagógicas são realizadas, sendo guiados por um professor da escola e um docente da universidade.

Durante o processo da escrita, a partir da experiência como residente na escola, observei as situações em que ela é utilizada e vi que se limitam a uma produção estritamente escolar, reduzida a atingir objetivos das matérias, sem pensar no âmbito social. A escrita se torna automática e sem finalidade, isto é, o aluno não sabe por que, nem para quem escreve. A partir desse pressuposto, surgiu a necessidade de pesquisar sobre como isso acontece na prática e como intervir para a mudança dessa realidade.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as versões de textos de alunos do ensino fundamental, refletir sobre as mudanças estruturais e discursivas quanto ao tema e ao gênero em decorrência de intervenções, e apresentar propostas a partir de orientações dadas pelos professores.

Desse modo, a finalidade deste trabalho é refletir sobre a importância da reescrita na produção e adequação ao gênero textual e ao tema, para melhoria da escrita dos alunos, não só para concorrer ao concurso de redação do Samu, mas também proporcionar a prática da escrita para a vida. Além disso, os professores também são contemplados durante a elaboração desta pesquisa, pois, a prática docente precisa sempre ser repensada, tendo como ponto de partida o alcance e permanência do protagonismo do professor.

Por isso, as questões discutidas nesta pesquisa têm importância tanto no âmbito acadêmico como no âmbito das reflexões sobre a língua. As principais questões de pesquisa envolvem a maneira que se desenvolve um trabalho de reescrita de textos em sala de aula,

observando quais mudanças/alterações os alunos apresentam em seus textos, após indicações sugeridas pelo professor, e quais delas estão relacionadas à temática tratada e ao gênero textual. Essas discussões foram amplamente abordadas e respondidas no decorrer do trabalho.

Para fundamentar toda a reflexão acerca da reescrita de texto considerando o tema e o gênero em versões produzidas por alunos do 7º ano, foi tomado como base as considerações sobre intervenção e correção didática em textos de alunos dos autores: Calil (2000) e Ruiz (1998; 2018); e produção de textos na escola: reflexões, práticas e gênero textual Geraldi (1997), Antunes (2003; 2005); Leal e Brandão (2007).

Os resultados do trabalho indicam a relevante importância da reescrita para melhoria da qualidade textual. Além disso, a reescrita acompanhada das variadas versões possibilita a adequação do texto ao gênero textual e ao tema da produção. Foi analisado que tudo isso é permitido quando o texto permite-se ser reescrito, e o professor participa a partir das intervenções.

Este trabalho está dividido em 3 capítulos. São eles: A Fundamentação Teórica, os Procedimentos Metodológicos e a Análise das Versões de Reescrita. Cada capítulo tem suas subdivisões, que foram separadas cautelosamente de acordo com cada tema.

A fundamentação teórica se subdivide em: “O olhar do professor sobre a produção escrita”, que como o título já diz, trata sobre a visão do professor para o texto dos alunos no contexto de sala de aula, retomando conceitos tradicionais e mais atuais sobre as produções textuais; “O aluno como sujeito-autor” traz à tona a participação e protagonismo do aluno em meio a todo o contexto escolar; “O trabalho com o texto durante a produção e a adequação ao gênero textual” faz reflexões acerca da maneira que o aluno relaciona o texto com o gênero textual solicitado, trazendo considerações do ‘para quê escrever?’, ‘Para quem escrever?’ e o ‘Por quê?’, e, por fim, “Revisão e reescrita textual” salienta a importância do ato de revisar e reescrever, desde o primeiro contato com texto.

Procedimentos Metodológicos engloba os detalhes do contexto da pesquisa. Tópicos como a realidade da escola, dos alunos e da turma foram explanados, assim como a proposta de escrita: motivação, planejamento e aplicação.

Na Análise das Versões, todos os dados foram analisados com base nas reflexões do aporte teórico e experiências vivenciadas pela escola e universidade em conjunto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O olhar do professor para a produção escrita

Nem sempre os professores têm clareza da necessidade de um ensino sistemático de produção de textos, que possibilite ao aluno vivenciar situações frequentes de escrita. A frequência com que escrevemos é fundamental para que possamos desenvolver as habilidades precisas para produzir um texto. Além disso, promover boas situações de escrita também auxiliam o reconhecimento de características que aproximam alguns textos e distanciam de outros.

Rojo e Cordeiro (2004) trazem como o trabalho com o texto foi ressignificado com o tempo e estudos:

[...] Finalmente, uma última crítica que se faz à abordagem textual – baseada essencialmente em textos escritos canônicos e potencialmente normalizadora e gramatical – é a de que, nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos (ROJO E CORDEIRO, 2004, p. 10).

Os autores refletem, assim, que mais recentemente, no Brasil, tem existido uma preocupação a respeito de como as práticas escolares estão formando leitores, com apenas capacidades mais básicas de leitura. Todas as questões discutidas levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula.

Dessa forma, Rojo e Cordeiro (2004) esclarecem que, em seguida, tratou-se de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Os autores dizem ainda, que, essa virada convocou a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Nesse sentido, duas novidades são bastante importantes nessa virada: o ensino de linguagem e de gêneros orais e a valorização dos contextos de uso e de circulação.

Para Silva e Melo (2007), em muitas ocasiões, escreve-se, no contexto escolar, sem que se tenha uma finalidade que oriente e estimule a atividade e sem que se tenha para quem

escrever. Na escola, os alunos escrevem, para aprender a escrever, e os seus textos têm como destinatário quase invariável o professor.

Contudo, para potencializar as ações daqueles que protagonizam esse processo (professor e aluno), é útil para ambos o planejamento, como afirmam Silva e Melo (2007, p. 82), “para ser útil ao professor, o planejamento deve orientar sua ação, a qual tem uma intencionalidade definida a partir dos objetivos que pretende alcançar. Sendo assim, o planejamento não pode ser rígido.”

Diante dessa reflexão, a palavra-chave é a intencionalidade. A partir disso, o professor conduz sua prática pedagógica de um jeito, e não de outro. Sabendo que o planejamento será um meio de concretizar suas intenções, o professor não pode perder de vista essas ferramentas. Além de planejamento e intencionalidade, as atividades autênticas são grandes aliados durante esse processo de aprendizagem significativa.

Ainda nas discussões de Silva e Melo (2007, p. 83), “a construção do conhecimento e a eficácia das aprendizagens ocorrem à medida que as atividades propostas tenham pleno sentido, relevância e propósito.” Assim, as atividades teriam que cumprir um objetivo claro, pois, devem ser relevantes e direcionadas a cultura dos alunos, provocando a funcionalidade através da língua e o contexto social.

Nesse sentido, Ruiz (1998) destaca que a forma que muitas vezes o trabalho que o professor tem ao corrigir as produções dos alunos é o de “caçar erros” e “corrigir” os problemas do texto. Ao fazer a correção, o professor se atenta a realçar o que o texto tem de ruim, sem focalizar nas qualidades que ali estão escritas. Esse olhar do professor não é o mesmo que o de um leitor comum.

Como diz a autora, “falar em **problema de redação** significa falar, necessariamente, em **problema de leitura**. Por isso, definir o que seja um problema de produção é também, ao mesmo tempo, definir o que seja um problema de recepção.” (RUIZ, 1998, p. 24).

Assim, os problemas na escrita surgem a partir da leitura do texto. Essa pode ser feita durante ou após a escrita. E também, os erros podem ser percebidos tanto pelo próprio autor (aluno), quanto por interferência do outro. (professor ou colega).

Em consonância, Moraes e Ferreira (2007, p. 79) explicam que “o olhar do professor precisa ser, antes de tudo, capaz de analisar o que o aluno foi capaz de produzir para, a partir dessa constatação, ajudá-lo a melhorar.”

Os autores quiseram apontar para o fato de que o aluno tem algo a dizer. E isso deve ser considerado em todo o processo textual. A avaliação de textos, por exemplo, é um aliado

para perceber o que o aluno já sabe, e o que precisa ser melhorado. Nesses momentos de avaliação, o professor precisa dar voz e oportunidade para que o aluno reflita sobre o que fez, em lugar de lhe dar soluções prontas e mecanizadas.

Antunes (2003), ao falar sobre a função do professor, destaca a importância do professor como pesquisador, que age em conjunto com seus alunos e não cria um distanciamento entre eles.

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, como disse acima, que fica, passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como "passar" ou "aplicar" as noções que ensinaram. Os princípios são o fundamento em que o professor vai apoiar-se para criar suas opções de trabalho. O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, "para" eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. (ANTUNES, 2003, p.36)

Ainda na discussão sobre a produção da escrita na escola, MOURA (2011) afirma que, apesar do avanço das pesquisas e da mudança conceitual, o ensino da escrita, em muitas escolas, ainda transcorre pela correção puramente gramatical e gráfica do produto final, sem que o aluno e até, muitas vezes, o próprio professor conheça o processo de construção das atividades de produção.

Para muitos, o ato de escrever está relacionado a uma ação dolorosa, traumática, marcada pelas lembranças de erros indicados com caneta vermelha, vivenciadas principalmente na escola. Ao receber o texto do professor, as correções apontadas eram vinculadas quase que totalmente a infrações gramaticais, se esquecendo dos aspectos da textualidade, como harmonia entre os parágrafos, a coesão, a coerência e as demais categorias.

Nessa direção, Moraes (2002) chama atenção para o que deve ser considerado no momento da “análise linguística”:

Por um lado, ao assumirmos o texto como unidade de ensino, incluímos, no que chamamos atualmente de “análise linguística” não apenas os conhecimentos relativos à correta notação escrita e ao domínio da norma linguística de prestígio (aquilo que alguns concebem como “português-padrão”), mas também os conhecimentos relativos à textualidade, isto é, aqueles conhecimentos que envolvem a internalização de recursos linguísticos, que permitem ao aprendiz compreender e produzir textos de modo eficiente. (MORAIS, 2002, p. 137).

A partir desse horizonte, nas situações de análise linguística, é preciso que sejam consideradas duas dimensões: a textualidade e a normatividade.

Segundo Calil (2000, p. 1), “É preciso deslocar o olhar do professor sobre o texto do aluno e desfazer uma concepção de ‘intervenção’ como sinônimo de ‘correção’ preocupada, exclusivamente, em evitar o erro ortográfico ou gramatical”.

Dessa maneira, o autor quer enfatizar o quanto é necessário que o professor reconheça o texto como lugar de oportunidade. O aluno, quando inserido no ato de escrita, precisa saber que o erro é permitido, e que ele tem um espaço para refazer quantas vezes for preciso. Assim, o trabalho do professor no momento da intervenção precisa estar ciente de que o texto tem significado.

Ainda sobre o olhar do professor para as produções dos alunos, Assis (2011) destaca que o papel do professor precisa estar claro para ele mesmo. Ou seja, o lugar que ele ocupa no processo de escrita do aluno, como aquele que intervém, orienta e faz a mediação da relação texto-aluno, tem implicações tanto para ele quanto para o autor do texto.

“Mais especificamente, a forma como o professor corrige os textos produzidos por seus alunos informa sobre o modo como ele entende seu papel no processo de letramento do aluno e, ainda, sobre como concebe a constituição desse próprio processo”, enfatiza Assis (2011, p. 3). No momento que o professor entende que todo o processo de produção textual implica tanto na didática dele, quanto no aprendizado do aluno, a prática se torna mais própria, e não mais estranha e distante.

No momento da produção, devem ser observados os efeitos das intervenções do professor sobre o texto e os efeitos desse texto sobre o professor. A visão do professor como detentor de todo o conhecimento, e o aluno como uma folha em branco que precisa ser preenchido por um saber externo, não possui mais espaço. O próprio texto abre espaço para a reflexão, não só sobre a estrutura, mas também sobre a didática do professor, permitindo avaliar o conhecimento que o aluno possui, e levá-lo em consideração.

Lopes (2007) explica que o texto como produto tem dado lugar à ideia de escrita como processo, com versões passíveis de melhora e aperfeiçoamento. E continua: as voltas do texto produzido, apoiadas na interferência do “outro” e numa relação permanente com a leitura, tem sido o caminho para formação de escreventes, escritores ou autores.

Segundo a autora, é no acontecimento de fala que se configura a singularidade, e que esta, provoca um estranhamento. Os textos escritos pelos alunos são resultado da relação sujeito-texto, relação esta também singular. Esse funcionamento comporta tanto o que é regular quanto o que é irregular, imprevisível. A língua está em atividade, e é formada por diversidade, e estas não são aleatórias.

O texto deve ser tomado como centro do ensino. A partir dele, aluno e professor devem rever suas práticas e concebê-lo como ponto de partida para melhorias e avanços. O professor deve proporcionar atividades não para que os alunos o escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem, a fim de se ter maior autonomia para ambos em sua atividade.

Sendo assim, é função do professor, como explicam Melo e Silva (2007), criar as condições que favoreçam a aprendizagem de produção de texto, tais como: a promoção de uma interação rotineira entre os alunos e os textos escritos diversos; a sistematização das etapas do processo de escrita, que não são necessariamente lineares, cabendo, assim, ao professor proporcionar aos alunos momentos de geração de ideias, seleção/organização de ideias, esboço, revisão e edição do texto e favorecer uma reflexão sobre as ações realizadas ao escrever, de modo que o aluno-escriptor tenha um controle desenvolvido sobre sua própria atividade de produção de linguagem.

Antunes (2003), ao assumir, em suas discussões, a dimensão interacional da escrita, afirma que é no engajamento dos alunos, na parceria e encontro que suscita a troca de informações, ideias e intenções. Portanto, é a atividade da escrita que proporciona situações de manipulação da língua, autonomia de jogar com as palavras, e se esse exercício for feito em interação, colaboração, tudo flui com naturalidade.

Nesse sentido, Antunes (2003), explica a relação da atividade com a interação:

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa inter-ação ("ação entre"), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala. (ANTUNES, 2003, p.45)

A perspectiva de interação supõe que há um *tu*, o outro, a quem o autor vai poder dialogar e interagir. Esse outro pode estar presente (com quem se divide o momento da escrita), ou pode estar ausente, de forma que o autor tenha para quem escrever, sabendo que tem um destinatário, e, conseqüentemente uma finalidade.

2.2 O aluno como sujeito-autor

A partir de tantas produções solicitadas aos alunos durante toda a vida escolar, é recorrente o surgimento de questionamentos, nos professores, sobre como formar produtores de textos, qual a melhor maneira de estimulá-los, entre outros. Conforme apresenta Leal e Brandão (2007):

Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a situação do escritor. Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. (BRANDÃO, 2007, p.45)

Contudo, o autor (aluno) precisa aprender a organizar o que vai ser dito, resgatando conhecimentos disponíveis em sua memória e buscando em fontes alternativas; ordenar a sequência do conteúdo que seja pertinente para os objetivos idealizados; textualizar, construindo períodos e orações adequadas às finalidades e destinatários; selecionar vocabulário adequado ao contexto; revisar o texto constantemente, retomando o que já dito e projetando o que fará em seguida.

Na mesma direção, Bräkling (2003) afirma

Assim como a leitura, o processo de escrita é tanto uma experiência individual e única, quanto interpessoal e dialógica. É individual e única porque o processo de produção de um texto implica escolhas pessoais quanto a o que dizer e a como dizer: a seleção de tópicos a serem apresentados, das palavras a serem utilizadas, dos enunciados a serem organizados são escolhas do produtor do texto, que refletirão seu estilo de dizer (BRÄKLING, 2003, p. 01).

Dessa forma, no momento da produção escrita, o aluno é autor do seu texto e, a partir do tema, do tópico do texto, o aluno vai organizar seu vocabulário. Como diz Antunes (2005), “Escolhemos as palavras conforme elas nos pareçam adequadas para expressarem o que queremos dizer e fazer com elas”.

Fica evidente, pois, que a escolha das palavras é de extrema importância para a qualidade do texto. Entretanto, a escola não dedica tempo suficiente para o estudo do vocabulário, e quando ocorre, é reduzido, e as palavras estudadas são vistas fora de contexto, sem cumprir sua função no texto, seja ela de articulação, sinalização, indicação e outros. O aluno vê a parte ao invés do todo e não desperta o olhar para a versatilidade que as palavras possuem em adquirir outros sentidos e funções, quando atreladas a outro contexto.

De acordo com Tardelli (2002), conforme citado por Leal e Brandão (2007, p. 53), é preciso garantir momentos de reflexão para que o aluno manipule o texto, e ainda:

Eis por que o tempo me parece um fator importante para a produção textual. Ao tomar o trabalho escrito pelo aluno como ponto de partida, é de interesse que ele seja objeto de análise, submetido a comentários, sugestões, em que o professor e os

colegas, através de uma leitura ativa que requer as contrapalavras, se instituem como co-autores do texto (TARDELLI, 2002, p.162).

Como foi visto durante as reflexões anteriores, a frequência com que o aluno escreve, a maneira que o professor olha e intervêm na produção textual do aluno modifica e amplia o sentido da escrita. Além disso, o modo que o texto é trabalhado na sala de aula também o transforma em uma ferramenta mais forte. Como exemplo, o uso do texto como objeto de interação entre alunos e professor. Além do trabalho individual com o texto, a escrita colaborativa é muito produtiva para a aprendizagem dos alunos. Esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, abrindo espaço para o confronto, compartilhamento de hipóteses, ou seja, troca de informações.

Nessa direção, Melo e Silva (2007) destacam que “é preciso criar mecanismos que os ajudem a aprender esse importante procedimento, que é a colaboração de fato”. E ainda acrescentam: “Oferecer uma única folha para a realização da tarefa, em outras, definir claramente qual o papel de cada aluno na dupla ou grupo [...]”.

A manipulação do aluno com o seu texto precisa ser constante. O jogo com as palavras, a busca por novos artifícios o caracteriza como sujeito-autor. O aluno que escreve seu texto e o recebe com intervenções escritas pelo professor, precisa saber lidar com aquele retorno. Ser autônomo implica em fazer adaptações na intervenção recebida e reestruturar seu texto. Autonomia também é saber escutar.

No entanto, conforme Antunes (2003), ainda há, durante as atividades pedagógicas do ensino de português com a escrita, algumas constatações que não são positivas recorrentes em sala de aula:

- Um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito-aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;
- A Prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para "exercitar"), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto; (ANTUNES, 2003, p.25)

Cumprе salientar, que o aluno deve se sentir parte desse grande processo que é a escrita. O processo de produção exige do aluno uma pro-atividade e autonomia diante do seu texto. Ao professor, compete apresentar ao aluno todas essas inter-relações a que o texto é disposto, deixando que o aluno conduza seu texto, e reconhecendo seu papel de sujeito-autor.

Segundo Antunes (2003), os textos precisam ser diversificados, socialmente relevantes e também que estabeleçam vínculos comunicativos. Além desses aspectos, a autora também destaca o papel dos alunos com o texto.

Uma escrita de autoria também dos alunos - A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam "sentir-se sujeitos" de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. Como observaram Ferreiro e Palácio (1987), a escrita escolar, como produção de textos, se distribui desigualmente entre professores e alunos. São muitas as oportunidades da vida da escola em que os alunos poderiam atuar como autores de textos. Essa prática, além do mais, colocaria os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita. (ANTUNES, 2003, p.61)

Os textos fazem uma ponte e proporcionam a relação do aluno com o mundo. A prática textual que ocorre na escola não pode se distanciar do que o aluno vive em sua comunidade.

É essa ponte que possibilita as situações de interação no âmbito escolar. O ato de escrever é uma atividade de interação.

Como diz Antunes (2005)

Escrever é, como falar, uma *atividade de interação*, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando *agir com outro*, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha sem uma intenção particular. (ANTUNES, 2005, p.28)

O aluno deve fazer uso do texto para si e para o outro. A autonomia que o processo textual possibilita a ele precisa transcender ao que ele possui de conhecimento. É nesse momento que a escola faz a mediação de tudo o que o aluno já sabe e o que ele ainda vai descobrir a partir da relação do texto com o mundo.

Essa relação do texto com o mundo só é possível quando o aluno descobre que alguém o ouvirá. Ao saber que sua escrita tem um para quem, e um para quê, o aluno perceberá que o que ele escreve tem um significado e assim terá sentido tudo que ele fizer. Porém, quando o escritor se depara com um texto sem finalidade, apenas para obtenção de nota, a atividade que deveria ser feita com interação e prazer, não acontece. É papel da escola proporcionar essa descoberta.

2.3 O trabalho com o texto durante a produção e a adequação ao gênero textual

Durante o percurso do aluno na produção textual, o professor pode observar indícios de receio do aluno com o texto. A estrutura exigida pelo texto, o gênero, o nível de formalidade e aspectos ortográficos, parecem criar um abismo entre a realidade do aluno e o que está sendo proposto. Com isso, o aluno pode entender que o conhecimento que ele já possui não sirva para aquela prática.

Geraldi (1997) relembra como é tratada a redação na escola:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que fosse suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-la ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível: “Minhas férias”; em maio, “O dia das Mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas” (GERALDI, 1997, p. 51).

A forma que o autor descreve os temas das produções de texto enfatiza uma realidade que é vivida por muitos alunos nas salas de aula. A repetição de determinados temas, com títulos gerais, não estipula estrutura nem gênero, fazendo que a produção seja livre – no sentido de que os alunos não sabem para que ou quem escrevem. Normalmente, os alunos não escrevem mais textos durante o ano, salvo nessas datas específicas. Logo, o aluno não pratica diversos gêneros, dificultando o processo da escrita.

Durante o processo da escrita na escola, as situações em que ela é utilizada limitam-se a uma produção estritamente escolar, reduzida a atingir objetivos das matérias, sem pensar no âmbito social. A escrita se torna automática e sem finalidade, isto é, o aluno não sabe por que, nem para quem escreve.

Antunes (2005) aborda sobre as insuficiências do ensino e destaca

Uma outra insuficiência poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar. Por exemplo, a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular. Dessa forma, é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo (ANTUNES, 2005, p. 26).

Tal como falar, escrever também é uma atividade textual e exige que o aluno não só saiba para quem escreve e a finalidade, como também espera que possua a competência para

produzir e compreender textos, sendo eles orais e escritos. Em acréscimo, a autora afirma que ninguém escreve ou fala por meio de palavras desconectadas, soltas, sem sentido, pois a competência comunicativa nos distingue como seres atuantes e capazes de conseguir dizer o que precisa ser dito.

Geraldi (1997) descreve o sentimento do professor diante desses textos. A decepção de ver textos mal redigidos aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho, sendo que muitas vezes o aluno nem relê o texto com as anotações e atira no cesto de lixo assim que recebe de volta.

Além disso, o autor lembra:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?(GERALDI, 1997, p. 51)

Com base nessas constatações observadas em sala de aula o trabalho com o texto não é uma tarefa fácil e demanda dedicação tanto do aluno quanto do professor. Dessa forma, recorre-se a definição de gênero para aprofundar a discussão.

Segundo Bräkling (2003):

[...] formas de enunciados produzidas historicamente, que se encontram disponíveis na cultura, como notícia, reportagem, conto (literário, popular, maravilhoso, de fadas, de aventuras...), romance, anúncio, receita médica, receita culinária, tese, monografia, fábula, crônica, cordel, poema, repente, relatório, seminário, palestra, conferência, verbete, parlenda, adivinha, cantiga, anúncio, panfleto, sermão, entre outros (BRÄKLING, 2003, p. 01).

Para essa autora, qualquer manifestação verbal organiza-se em algum gênero do discurso, sendo produzida em linguagem oral ou escrita. Ela enfatiza que a proficiência do aluno em Língua Portuguesa depende também do conhecimento que ele possa ter sobre os gêneros e sua adequação às diferentes situações comunicativas. Suas características, portanto, devem ser objeto de ensino, precisam ser tematizadas nas atividades de ensino.

Nesse sentido, Franchi (2002), conforme citado por Leal e Brandão (2007, p. 48), explica que, ao buscar desenvolver as capacidades de produção de textos é preciso que o professor tenha os seguintes objetivos:

“-reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo;

- levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções;
- caracterizar adequadamente o dialeto-padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança);
- levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular;
- levar a criança a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em questão.” (FRANCHI, 2002, p. 55)

Com base nisso, os alunos precisam valorizar suas variedades linguísticas, perder o medo de escrever e reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas de prestígio que são mais utilizadas em diversas situações de interação, como afirmam Leal e Brandão (2007).

Mas como fazer que o aluno perceba todos esses aspectos? O professor precisa colocar em seu planejamento todas as ações pedagógicas, para que, a cada gênero apresentado aos alunos, o docente possa mediar o conhecimento do deles, fazendo-os se sentirem capazes de se adequarem ao gênero textual trabalhado. Para saber adotar um gênero a uma determinada situação e adaptá-lo às condições de produção de tal contexto “precisamos ter familiaridade com uma ampliada gama de textos diversos, sabendo refletir sobre as características dos gêneros textuais e das esferas de interação em que eles circulam”, assim destacam Leal e Brandão (2007).

No momento de trabalho com o texto, é necessário que o aluno conheça a estrutura convencional do gênero determinado e saber utilizá-la para atingir o objetivo. A maneira que o aluno pode fazer para conhecer o gênero pode ocorrer por intermédio do professor (trazer textos do mesmo gênero para a sala de aula; apresentar a estrutura do texto por meio de uma aula interativa) e o aluno também pode buscar, aproximando aquele texto da sua realidade (onde ele costuma ver aquele texto; a frequência que é visto; para quê é utilizado e para quem é destinado). Pois, como reforçam as autoras, “os conhecimentos sobre os gêneros devem ser encarados como mecanismos de apoio para melhorar a nossa produção e não como ‘camisa de força’” (LEAL & BRANDÃO, 2007, p. 54).

Nessa direção, Antunes (2003) discute que os textos praticados na escola têm que ser relacionados com o que o aluno vivencia.

Uma escrita de textos - A escrita escolar deve realizar-se também com fim de, por ela, se estabelecerem *vínculos comunicativos*. Nessa dimensão, não pode deixar de ser, sempre, escrita de textos; de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos. A escrita de palavras ou de frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos, parágrafos. É com essa articulação que nos expressamos naturalmente. Ninguém sai por aí

"formando frases". Socialmente, o que conta é nossa capacidade para totalizar, para integrar, num plano global, os dados de nosso dizer. Contraditoriamente, só nas aulas de português é que se exercita a artificialidade de formar frases, o que nega, como vimos, a própria forma da linguagem acontecer (ANTUNES, 2003, p. 61).

A escrita deve proporcionar a comunicação. Se durante a escrita do texto, o aluno escreve com frases soltas, visando apenas à estrutura do texto e não a língua, a fim de apenas adequar-se ao gênero, ele não estará escrevendo para um destinatário, e, assim, não haverá comunicação. Conforme a autora, a escrita implica diferentes formas dependendo da função do texto.

Essas diferenças vão implicar diferenças de gêneros de texto, isto é, diferenças na forma de as diferentes partes do texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem sobre o papel. A chamada superestrutura do texto corresponde a essas formas diferentes de texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes, numa sequência mais ou menos definida. Assim é que uma carta, um relatório, um aviso, um requerimento têm um jeito próprio, um jeito tipo de acontecer, ou seja, são feitos de acordo com o certo modelo, com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que vão suceder-se numa ordem também mais ou menos fixa (ANTUNES, 2003, p. 49).

A promoção do acesso à diversidade de gêneros além de ajudar os alunos a se inserirem em diversas situações ofertadas pela sociedade, ainda amplia a experiência dos alunos de conhecimento sobre a sociedade e sobre textos. Em suma, a participação do aluno em diferentes situações textuais o torna autônomo e facilita o reconhecimento e elaboração de quaisquer textos. Nessa direção, Leal e Brandão (2007) lembram ainda que:

[...] que os conhecimentos linguísticos não são apenas restritos aos conhecimentos das normas, pois podemos, também, desenvolver conhecimentos que nos possibilitem usar diferentes recursos lingüísticos, seja em relação aos mecanismos coesivos, tipos de orações ou períodos, estratégias de pontuar os textos, que sejam apropriados aos gêneros textuais adotados para a escrita dos textos e às finalidades e destinatários (LEAL E BRANDÃO, 2007, p. 56).

Antunes (2003), ao abordar sobre como a escrita varia, adverte que uma escrita uniforme, mecânica, sem alteração na sua estrutura, corresponde a uma escrita sem função, descontextualizada, presa nas paredes escolares:

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem (ANTUNES, 2003, p. 50).

Dessa forma, a autora se refere à maleabilidade da língua e dos gêneros textuais. Sim, eles possuem superestrutura, normas e outros aspectos, mas a própria língua permite variar diante de diversos fatores contextuais. Logo, no ato da escrita, o aluno vai adequar essa língua

que lhe oferece tantas possibilidades de uso em um determinado gênero. O gênero permite ser encontrado de maneiras diferentes para que assim possa ser compreendido. A língua permite que o aluno expresse de diversas formas o dizer. O aprofundamento no gênero revela a versatilidade da linguagem ao se encaixar nos diferentes tipos de textos.

Reiterando o que foi dito anteriormente, o processo da escrita é permeado por idas e vindas ao texto. No momento de seleção das palavras, reflexão sobre o tema, e escrita, o texto todo fica passível de alterações. Nesse momento a revisão e a reescrita acontecem. Esses aspectos fazem parte do planejamento de qualquer texto e são procedimentos que não podem ser tratados esporadicamente. Portanto, somente com a aplicação e tentativas é que se pode alcançar e desenvolver habilidades para atingir as finalidades dos textos. Sobre isso, Antunes (2005) evidencia:

O texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). Constitui o *ponto de convergência* de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano. O fundamento para essa concepção, já vimos, é o seguinte: *ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos*. (ANTUNES, 2005, p. 40 grifos do autor).

O texto está em todo lugar. Mas produzi-lo requer uma intensa avaliação sobre as escolhas feitas e se são pertinentes ou não. Essa abertura que o texto permite faz com que o aluno se torne autor do seu texto, possibilitando-se criar inúmeras versões de suas produções.

Antunes (2005) ao falar que a escola favorece a aceitação de um grande equívoco de que um texto se faz numa primeira e única versão, explica

Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências. De qualquer jeito. Tanto faz dizer isso ou aquilo, deste ou daquele jeito. Sem tentativas para se dizer o melhor. Como se não houvesse regularidades, normas. Às vezes, imagino qual seria a reação dos alunos se tivessem acesso aos borrões de até grandes escritores. Quantos cortes, acréscimos, substituições, deslocamentos vão sendo feitos! O texto final que aparece impresso guarda as marcas desses reparos. Mas eles aconteceram. Para deixar o texto no ponto, segundo pede a situação (ANTUNES, 2005, p. 37).

Sendo assim, a maneira que a escola e o professor veem o texto, é refletido para o aluno. Se não é admitida mais de uma versão, ou não são tolerados erros, e não há abertura para revisão e reescrita do texto, o aluno não terá espaço para se autoavaliar e avaliar a sua produção, perdendo, posteriormente, sua autonomia para produzir.

2.4 Revisão e reescrita textual

Retomando o que foi dito anteriormente, vale salientar que, para o aluno compor qualquer texto escrito, implica buscar as características do gênero ao qual ele pertence. Essas convenções que o texto traz consigo não deve ser encaradas como algo a que o aluno tem que se prender de maneira forçada e limitada; mas como um mecanismo de apoio, melhoria para o texto.

Como afirma Brasil (2000), as atividades de revisão de texto são um espaço privilegiado para articular as práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a linguagem.

Para que essas ações ocorram de maneira integrada, é preciso também que os alunos revisem o texto continuamente. Como explicam Leal e Brandão (2007), a revisão deve se engajar em atividades contínuas de reflexão de modo processual. O ato de planejar também faz parte da caminhada, assim como a reescrita, e acontecem sem seguir necessariamente uma ordem.

Antunes (2003, p. 27) reflete acerca de algumas ocorrências que dificultam o trabalho do aluno com a escrita e destaca: “A prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa "o que se diga" e o "como se faz". (É a "língua da escola", como observou um menino sabido).

A autora afirma que a escrita compreende etapas diferentes que se relacionam em sua realização (planejamento operação e revisão), e essas, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. Antunes (2003), de maneira breve, explica as etapas que o aluno percorre durante sua produção de texto. Segundo ela, a etapa do planejamento vem primeiro, a qual o aluno organiza as ideias, prevê o destinatário do texto, elenca seus objetivos, e também, escolhe o gênero. Em seguida, se dá a escrita, o ato de pôr no papel, atentando-se ao sentido, a coerência, refletindo sobre o processo. Por conseguinte, a etapa da revisão e reescrita, na qual o aluno faz uma análise do que foi escrito, observando se atingiu o que se esperava nos âmbitos normativos e textuais.

Ao comentar sobre a revisão em processo e o retorno do aluno ao texto sempre que for necessário, Leal e Brandão (2007) enfatizam:

Precisamos garantir momentos de reflexão para que o aluno aprenda a manipular o texto, alterando-o quanto às diferentes dimensões da textualidade (conteúdo, organização sequencial, vocabulário, estruturação dos períodos, paragrafação, dentre outras) e da normatividade (ortografia, concordância, dentre outras) (ANTUNES, 2007, p. 52).

Entendendo que a atividade de “revisar o texto que produziu” permite ao aluno exercitar a análise linguística de forma contextualizada, os autores Morais e Silva (2007, p. 148) explicam que: “Ao observar a produção textual de um aluno, precisamos fazer um balanço cuidadoso de suas conquistas e pendências, a fim de identificar o que precisa ser priorizado nas atividades de análise linguística que vincularemos à revisão textual.”

No entanto, é necessário lembrar que o trabalho com conhecimentos linguísticos deve se conectar ao ensino de outros eixos, como o de leitura, de produção textual e compreensão de textos orais.

O desenvolvimento de conhecimentos linguísticos durante o trabalho de revisão e reescrita de textos pode acontecer durante e em continuidade a produção de textos, devendo-se levar em conta a especificidade dos diferentes gêneros textuais e considerar não só a idéia de “correção”, mas, sobretudo, de “adequação”.

Geraldi (1997), ao abordar sobre o conhecimento linguístico defende que:

Não se pode esquecer, além disso, que o passar do tempo é um fator importante de aprendizado linguístico, porque implica a interação social cada vez mais complexa para o aluno que vai crescendo. Se a escola tiver um projeto de leitura, isso pressupõe que ele terá cada vez mais contato com a língua escrita, na qual se usam as formas padrão que a escola quer que ele aprenda (GERALDI, 1997, p. 32).

Todavia, ao tentar dar conta da escrita, o aluno pode querer concentrar-se mais na elaboração e seleção de ideias e, sem perceber, descuidar de outros aspectos, como a ortografia e a pontuação. Determinados aspectos do processo podem se tornar automáticos se o escritor já é experiente, como destaca Silva e Melo (2007), se o aluno já tem familiaridade com o gênero que está produzindo. Entretanto, para os iniciantes, os aspectos automatizados são escassos, e o professor deve fornecê-los. Por isso, é preciso percorrer o processo passo a passo, levando em consideração tanto os parâmetros da textualidade, quanto os da normatividade.

Para o aluno produzir textos de boa qualidade, os professores devem possibilitar aos alunos o comprometimento com o texto, a responsabilidade de ser autor, trabalhando cada uma das etapas do processo da escrita. Como afirmam Silva e Melo (2007), “ao construir mentalmente um rascunho, um roteiro, um resumo, um ponto e partida, o aprendiz está vivenciando um modo de funcionamento do escritor experiente”, ou seja, o aluno precisa vivenciar momentos de reflexão com o seu texto, antes e durante o ato de escrever.

Antunes (2003) também focaliza no ato de reflexão antes, durante e após a escrita. Para a autora, produzir um texto não faz referência somente ao ato de escrever, de modo que

não começa quando o aluno está com o lápis e papel em mãos. Mas perpassa desde o planejamento, escrita, revisão e reescrita. Cada etapa possui sua importância, e atenção que o aluno dá a elas implica no resultado da produção.

Assis (2011) realça que a reescrita deve ser considerada uma etapa natural da produção de texto.

Isso significa, de um lado, que a correção de textos é atividade que se volta para o processo de produção de texto, para o processo de aprendizagem da escrita em curso, e não apenas para o seu produto; de outro, também permite postular que a reescrita deve ser incorporada como etapa natural do processo de produção de texto. É nesse quadro, portanto, que se articulam e imbricam escrita, correção e reescrita (ASSIS, 2011, p. 4).

Segundo Silva e Melo (2007), o processo de produção textual exige que o aluno pare de vez em quando, releia o que escreveu, pense se esqueceu algo, sabendo que o texto pode ser revisado durante o próprio processo de produção e não apenas no término. A revisão textual é parte integrante do ato de escrever.

É evidente que o aluno precisa revisar o texto constantemente, planejar, escrever, revisar novamente, escrever mais uma vez e elaborar um novo planejamento. O olhar sobre o texto é feito de maneira cuidadosa, e ele nunca deve ser tomado como acabado. Sempre há o que modificar, acrescentar, melhorar. O texto precisa de um tempo para amadurecer, e o aluno-escritor também. Por isso, também faz parte do processo de reescrita o afastamento do texto. Voltar ao texto depois de um tempo sem construí-lo faz com que o aluno o veja de uma maneira diferente, com um novo olhar.

Como diz Brandão (2007): “[...] concluída a revisão ao longo da produção da primeira versão do texto, a avaliação e ‘edição’ seguinte seja encaminhada num outro dia, guardando-se sempre um certo intervalo entre as escritas subsequentes”.

Brandão (2007), ao explicar sobre processos e decisões tomadas durante a escrita de um texto, destaca:

De fato, ao revisar um texto, exige-se que o autor, continuamente, reflita sobre as “partes” efetivamente escritas e as avalie com base nos planos e objetivos traçados, em função do(s) destinatário(s) e finalidade previsto(s) para o seu texto, assim como do contexto comunicativo em que o texto está colocado. (BRANDÃO, 2007, p. 121).

Além disso, a autora enfatiza que do mesmo modo que a leitura não termina após o aluno ler a última palavra do texto, o texto não acaba ao escrever uma oração ou parágrafo. A revisão pode ocorrer tanto no processo como no produto.

Cumpra salientar, que não é possível propor um trabalho de revisão textual sem se preocupar com o contexto em que o texto foi elaborado. Os alunos precisam ter em mente o gênero textual a ser produzido, a finalidade do texto a ser escrito, onde o texto será veiculado, entre outros aspectos. Em síntese, o professor tem o papel de auxiliar o aluno nesse processo, fazendo com que o texto possua significado para quem escrever, de modo que a produção sirva também para a comunicação.

Nesse sentido, Brandão (2007) ao tratar do que é possível revisar nas produções escritas dos alunos, aponta aspectos que podem ser revisados em um texto:

Um deles é, sem dúvida, o “sentido do que foi escrito”, que, por sua vez, envolve a revisão da organização sequencial das ideias, a sua articulação com o tema do texto, os recursos coesivos utilizados, o grau de informatividade apresentado pelo texto, as possíveis ambiguidades e a pontuação. Uma outra possibilidade de revisão diz respeito às questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação de sílabas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como aspectos ligados à configuração espacial organizacional do texto. Há que se revisar também os aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido. (BRANDÃO, 2007, p. 124).

Apesar de todos esses aspectos funcionarem de forma integrada, eles não podem ser cobrados de uma só vez. O primeiro aspecto essencial seria a coerência, verificando se as partes do texto estão articuladas e claras, de modo que a adequação ao gênero seja trabalhada em conjunto. Os demais aspectos devem ser vistos passo a passo de acordo com os objetivos do professor para a sua sala, com base no diagnóstico feito em relação aos problemas mais comuns dos alunos daquela turma. Nesse sentido, reitera-se:

A revisão do texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem, se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. (BRASIL, 2000, p. 2).

Sobre o trabalho do professor e do aluno durante o processo de revisão, Ruiz (1998)reflete:

Isto me leva a pensar que **o trabalho de retextualização pelo aluno que revisa em função de uma correção pelo professor** não é um trabalho solitário, comoa princípio pode parecer - muito embora a solidude da tarefa de escrita lhe seja imanente. Este seu trabalho **é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos**. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso seu na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo (grifo do autor) (RUIZ, 1998, p. 22).

Dessa forma, tudo o que for apontado pelo professor durante a intervenção, deve ser levada em consideração pelo aluno, num trabalho de escuta mútua. Assim, é essencial que os alunos incorporem a atitude de retornar ao que foi escrito e fazer as modificações, sabendo que terá oportunidade de ser ouvido novamente.

Como bem colocam Morais e Silva (2007), ao observar a produção textual de um aluno, é preciso fazer um balanço meticuloso de suas conquistas e pendências, a fim de identificar quais serão as prioridades nas atividades de análise linguística que será vinculada à revisão textual.

Brasil (2000) focaliza que durante a revisão do texto, o trabalho é do professor e do aluno:

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. (BRASIL, 2000, p. 1).

Brasil (2000) ainda acrescenta que esse procedimento com o texto é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão de texto, e em parceria também, sob orientação do professor, que permite reflexões acerca da organização das ideias, coesão, ortografia, pontuação e outros. Dessa maneira, a revisão seria como destaca o autor, um “controle de qualidade da produção” (2000, p. 2), que se faz necessário desde o planejamento e perdura no processo de redação.

Ainda na discussão sobre a produção e a necessidade de revisão, Antunes (2003) explica que o texto admite diferentes condições de produção e recepção em comparação à fala.

Essas diferentes condições de produção da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à *elaboração verbal* de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão e dessa recomposição apareçam. Daí a ilusão de que a versão escrita que aparece divulgada - arranjada e bem escrita - corresponde à versão inicial do autor. Daí a outra ilusão - maior ainda - de que a escrita é mais bem elaborada, é mais "certa" que a fala. (ANTUNES, 2003, p. 51)

Durante a construção do texto, o aluno elabora diversas versões da produção. Isso acontece - como já foi discutido anteriormente e será objeto de estudo desse trabalho-, porque durante todo o percurso da escrita, o aluno faz novas considerações em seu texto. Seja

fazendo substituições, exclusões ou inserções, tudo é passível de mudança. Como foi dito por Antunes (2003), na citação acima, o tempo que o aluno leva fazendo alterações em seu texto, não é visto, e, muito menos as marcas dessas revisões. Sendo assim, só a versão final é divulgada, supondo-se que aquela é a única versão daquele texto, e que a escrita se sobrepõe a fala.

À vista disso, a autora complementa:

Uma escrita metodologicamente ajustada - Todas as providências devem ser tomadas para que os alunos tenham as necessárias condições de tempo e de planejamento para construir seus textos. Como vimos no quadro exposto atrás, qualquer texto deve ser devidamente *planejado, escrito e realizado*. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. Talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam realizar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita. (ANTUNES, 2003, p. 64).

Completando a discussão de Antunes, Brasil (2000) acrescenta os objetivos de se buscar a correção da escrita:

Quer seja em toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos. (BRASIL, 2000, p. 2)

O desenvolvimento da atitude crítica acontece na constância da produção de textos, tornando-se uma atividade que não é dirigida somente para correção, mas para que se tenha uma melhora na qualidade do texto. Em muitas vezes, o aluno faz a correção do seu texto e não sabe nem o motivo da mudança. Quando aquilo é colocado em discussão, para que o erro seja visto do ponto de vista do autor, do professor e dos colegas, o erro passa a ser compreendido de diversas maneiras, surgindo naquele momento a autonomia junto com a criticidade.

Para exemplificar toda a fundamentação utilizada, será abordado no próximo capítulo todo o procedimento realizado na pesquisa. A maneira que os professores (pesquisadores) usaram para intervir nas redações dos alunos (dados da pesquisa) está em concordância com o que foi dito anteriormente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.2 A escola, a turma e os alunos

A Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça é uma instituição pública, localizada no bairro do Eustáquio Gomes, Ao lado da antiga Telasa, R. K Um, S/N - Cidade Universitária, Maceió - AL, 57072-000.

A infraestrutura da escola é grande e proporcional à quantidade de alunos. É um espaço amplo, mas, ainda assim, os gestores aos poucos reformam algo, e planejam modificar no futuro algumas coisas. Com uma fachada ampla, de muro amarelo, a escola acolhe seus alunos. Há uma secretaria, direção, sala dos professores, da coordenação, sala de recursos, sala de vídeo, biblioteca, banheiros, cantina, laboratório de ciências e de informática, todos de frente para um grande pátio. Em seguida, há as salas de aula numeradas, em quantidade relevante. Ao fundo, há a quadra e um pátio para execução de algumas atividades.

Durante a residência na Escola Alfredo Gaspar de Mendonça, acompanhamos as turmas dos 7 anos “A” e “B”, totalizando 40 alunos. Os alunos estudavam pela manhã e tinham aproximadamente 12 anos. A turma, no geral, era muito participativa e colaboravam muito com os residentes. A todos os tipos de atividades que eram apresentadas os alunos interagiam. Usos de dicionários, projetos de leitura, trabalhos com o livro didático e com gêneros textuais auxiliavam muito no processo de ensino-aprendizagem. A partir de atividades de sondagem, foi identificado que alguns alunos necessitavam de um acompanhamento especial e, a partir de uma seleção, os alunos foram levados para a biblioteca e tinham aulas de reforço com os residentes.

Durante todo o percurso, os alunos se permitiam a novas experiências, assim como os professores. Assim, quando as dificuldades apareciam se tornava fácil lidar, já que colaboravam com o avanço de todos.

3.3 A proposta de escrita: motivação, planejamento e aplicação

Durante o planejamento do ano letivo, realizado pela escola em conjunto com a residência, foi apresentado a proposta da visita do Samu nas Escolas. A partir desse projeto, foi possível construir o presente trabalho.

Tendo em vista a colaboração da RP com a escola, durante as reuniões de planejamento para o ano letivo, a RP sugeriu que a instituição escolar aderisse o Projeto Samu nas Escolas, para que os alunos pudessem experimentar novos conhecimentos acerca da realidade que vivemos, e os residentes os adequassem para a elaboração das aulas.

O Projeto Samu nas Escolas é um projeto de extensão do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), com uma equipe de acadêmicos dos cursos de Enfermagem, Medicina e Serviço Social, com o objetivo de promover orientações sobre noções de primeiros socorros em situações de queimadura, desmaios, engasgo e outros. A equipe vai até as escolas e de maneira didática apresenta os temas aos alunos, com recursos atrativos e interagindo com eles por meio da participação. Ao final das atividades, as crianças e adolescentes também têm a oportunidade de conhecer o interior de uma ambulância do Samu e tirar fotos.

Ao final da visita da equipe do Samu, eles solicitam aos alunos que escrevam uma redação com o tema: “Trote não tem graça, tem consequência”, para que eles possam participar do concurso de redação que envolve todas as escolas que desejarem se incluir. O concurso oferece premiações para as melhores colocações, para incentivarem a escrita e a participação.

A partir disso, os residentes trabalharam o gênero dissertativo-argumentativo em sala de aula, por meio de oficinas, a fim de auxiliá-los no âmbito escolar de produção de textos e para a vida, em concursos como esses que surgirem.

Como já foi explicado anteriormente, o projeto tem como propósito o incentivo da escrita dos alunos. Dessa forma, organizamos o cronograma de atividades para que uníssemos a teoria à prática.

O período de realização da atividade foi durante todo o mês de maio de 2019, tendo como abertura no dia 3 de maio, a visita do Samu. Os conteúdos trabalhados durante a apresentação da equipe foram a conscientização sobre trote e procedimento para socorro, por meio de palestras interativas com os alunos, com questionamentos, uso do quadro, equipamentos e visita à ambulância. Foi solicitado à turma, que, durante a explicação, eles

fizessem algumas anotações dos pontos principais, pois seria preciso mais adiante para a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Após a visita, foi pedido aos alunos que pesquisassem sobre o tema “Trote não tem graça, tem consequência”, e também, alguns modelos de textos dissertativo-argumentativos. Dessa maneira, foi planejado trabalhar oficinas tendo como objetivo o gênero citado. Cumpre salientar que as oficinas ocorriam em todas as aulas de português do mês de maio.

A primeira oficina iniciou-se com a explicação do gênero com o uso do Datashow, fazendo relação com a redação do projeto do SAMU. Os alunos não tinham muita vivência com o gênero, tampouco com sua estrutura, exigindo dos professores intermediação para o primeiro contato. Muitas questões foram levantadas enquanto a estrutura do texto era passada e explicada passo a passo. Finalizada a explicação, solicitou-se aos alunos um planejamento de suas ideias que iriam para o papel: organização e seleção dos pensamentos, o que eles já sabiam sobre o tema entre outros aspectos. Sendo assim, os alunos fizeram esboços que se tornaram a primeira versão dos textos.

No segundo dia de oficina, em sala de aula, os residentes retomaram ao texto para fazer modificações. Os textos foram revisados pelos residentes e, anexado à produção, foram colocados bilhetes de intervenção. Durante a entrega dos textos, os residentes explicaram a necessidade de revisar o texto e que seria um trabalho colaborativo entre eles e os alunos, até a adequação da produção ao gênero textual solicitado. Os residentes leram com cada aluno os bilhetes e, em seguida, foi solicitada a revisão e reescrita do texto.

Na terceira e última oficina, os residentes repassaram os aspectos do texto dissertativo para que eles relembassem a estrutura e discutiram, a partir da última versão escrita pelos alunos, aspectos ortográficos, apontando os erros. Entretanto, o aspecto mais cobrado do texto foi a adequação ao gênero, ao tema, e a coesão e coerência textuais, já que não teria como abordar todos os aspectos de uma só vez. Para auxiliar aos alunos, foi entregue um material de revisão de como organizar seu texto e a continuação da reescrita textual.

Após a reescrita, os alunos entregaram a versão final, finalizando as oficinas. Essa última versão não foi considerada pelos residentes o produto acabado, sem possibilidade de revisão, pois, como os alunos não são iguais, não teriam o mesmo ritmo para chegar ao texto adequado, por isso, alguns entregaram após o prazo, mas entregaram a versão final.

A caminhada das oficinas não foi fácil e teve dificuldades, mas com a participação de ambos os lados, as coisas aos poucos foram tomando forma e se adequando. A troca de conhecimento foi constante, já que a interação era contínua entre as partes. Planejamentos

foram feitos, mas também foram refeitos, improvisos aconteceram porque se lida com pessoas, e nem tudo sai perfeito como no papel.

No próximo capítulo será realizada a análise das versões textuais dos alunos, tomando como base tudo que foi estudado e pesquisado até aqui.

4. REESCRITA DE TEXTO: ANÁLISE DAS VERSÕES DE REESCRITA SOBRE O TEMA: *Trote não tem graça, tem consequência*

Neste momento será levada em consideração toda a fundamentação teórica abordada nos capítulos anteriores para analisar versões de textos dos alunos do ensino fundamental, com a finalidade de apresentar reflexões acerca da reescrita, o tema e como se relacionam com o gênero textual proposto, baseado no que aborda a linguística textual e seus mais destacados contribuidores, como Antunes (2003), Leal e Brandão (2007), Ruiz (2018), e Geraldi (1997).

A coleta de dados para esta pesquisa foi composta de 6 textos. Primeiro, 3 textos de alunos diferentes foram escolhidos, e cada um deles tinha 1 redação (versão final) e uma versão inicial. Totalizando, assim, 6 textos. Dessa forma, houve momentos de análise e intervenção durante as versões, no momento da escrita, e reflexões após a escrita, para o presente trabalho.

Para a análise das versões, cada versão (inicial e final) dos alunos foi comparada, a fim de verificar o quão relevante - ou não - seria a reescrita para adequação ao tema e ao gênero textual. Ou seja, à medida que o aluno reescrevesse seu texto, com versões ilimitadas, ele conseguiria alcançar um texto de maior qualidade, principalmente no desenvolvimento do tema e na adequação ao gênero textual solicitado.

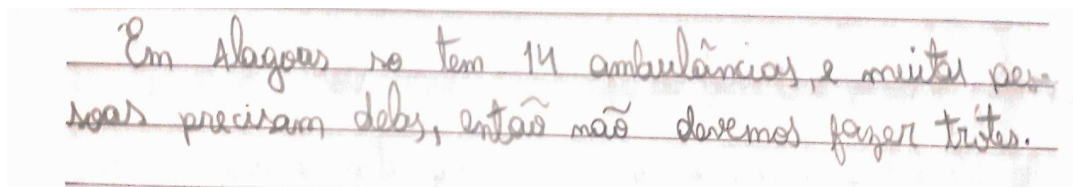
As análises dos fragmentos de cada versão serão separadas por aluno. Por exemplo, a análise do texto do primeiro aluno será dividida em tópicos. Os tópicos são: tema e gênero, e em cada um desses será comparada versões do texto inicial e final, pós-reescrita e intervenções do professor-orientador e assim sucessivamente.

Vale ressaltar, apesar de mais adiante isto ser explanado com mais detalhes, que durante a produção das duas versões de cada texto os alunos tiveram orientações do professor que intervieram por meio oral e também com bilhetinhos colados no texto. Houve tempo para reescrever com as alterações acordadas entre professor e aluno.

4.1 Versões do Aluno 1:

a) sobre o tema

Quadro 1 - 1º fragmento sobre o tema (1ª versão)

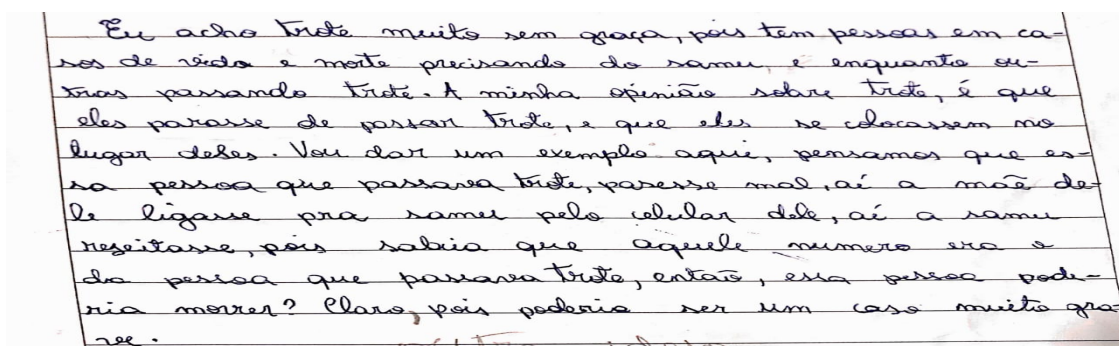


Em Alagoas so tem 14 ambulâncias, e muitas pessoas precisam delas, então não devemos fazer trotes.

Quadro 2 – Transcrição do 1º fragmento sobre o tema (1ª versão)

Em Alagoas so tem 14 ambulâncias, e muitas pessoas precisam delas, então não devemos fazer trotes.

Quadro 3 – 2º fragmento sobre o tema (2ª versão)



Eu acho trote muito sem graça, pois tem pessoas em casos de vida e morte precisando do samu, e enquanto outras passando trote. A minha opinião sobre trote, é que eles parassem de passar trote, e que eles se colocassem no lugar deles. Vou dar um exemplo aqui, pensamos que essa pessoa que passava trote, passasse mal, aí a mãe dele ligasse pra samu pelo celular dele, aí a samu rejeitasse, pois sabia que aquele número era o da pessoa que passava trote, então, essa pessoa poderia morrer? Claro, pois poderia ser um caso muito grave.

Quadro 4 – Transcrição do 2º fragmento sobre o tema (2ª versão)

Eu acho trote muito sem graça, pois tem pessoas em casos de vida e morte precisando do samu, e enquanto outras passando trote. A minha opinião sobre trote, é que eles parassem de passar trote, e que eles se colocassem no lugar deles. Vou dar um exemplo aqui, pensamos que essa pessoa que passava trote, passasse mal, aí a mãe dele ligasse pra samu pelo celular dele, aí a samu rejeitasse, pois sabia que aquele número era o da pessoa que passava trote, então, essa pessoa poderia morrer? Claro, pois poderia ser um caso muito grave.

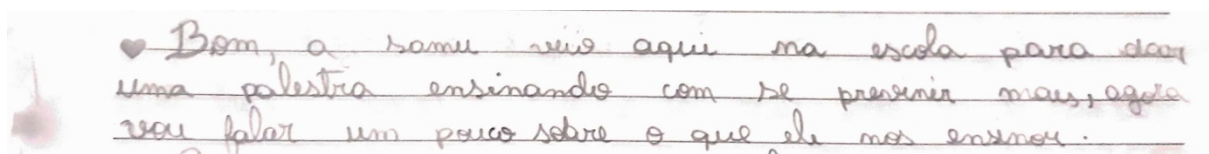
O foco da análise será as mudanças ocorridas sobre o tema “Trote não tem graça, tem consequência”. Na primeira versão, fragmento 1, a aluna não discorre sobre o tema principal e o único lugar que ela fala sobre trote é no parágrafo da conclusão em que apenas traz uma reflexão de conscientização de maneira breve para que as pessoas não façam trote.

Já na segunda versão, a aluna discorre mais sobre o tema após a intervenção do professor e fala sobre o tema durante todo o seu texto, tanto no parágrafo introdutório quanto no desenvolvimento e conclusão, retornando sempre ao tema principal. Essa alteração decorre de um mergulho no texto. O professor sinaliza o que pode ser mudado, e a aluna recebe a orientação, revisando seu texto, participando do processo da escrita de textos. Como explica Ruiz (2018, p. 61), “[...] o grande proveito que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para correção dos próprios erros.”

Com base nisso, percebe-se que a aluna recebeu a orientação de que precisava abordar mais sobre o trote e ela faz as adaptações, e ainda mais, revela que tem uma bagagem sobre o tema, quando exemplifica.

b) sobre o gênero

Quadro 5 – 3º fragmento da 1ª versão sobre o gênero



Quadro 6 – Transcrição do 3º fragmento da 1ª versão

Bom, a samu veio aqui na escola para dar uma palestra ensinando com se prevenir mais, agora vou falar um pouco sobre o que ele nos ensinou.

Sobre o gênero textual se tem as seguintes considerações: no primeiro parágrafo da versão inicial, ela fala brevemente em três linhas sobre o que vai ser abordado no texto e não traz um ponto de vista, deixando em aberto sobre o que vai ser discorrido no texto.

Já na segunda versão, a aluna transforma o seu texto, apresentando o que vai ser dito e quando cita o Samu, ela coloca entre parênteses o que significa a sigla para que depois ela possa retomar somente pela sigla.

O gênero textual dissertativo-argumentativo pede justamente que o autor do texto no parágrafo introdutório apresente ao leitor o assunto que vai ser falado e geralmente um ponto

de vista do autor sobre determinado tema. Esse tipo de texto tem uma função social de argumentar, problematizar, persuadir, discutir, e assim formar opiniões.

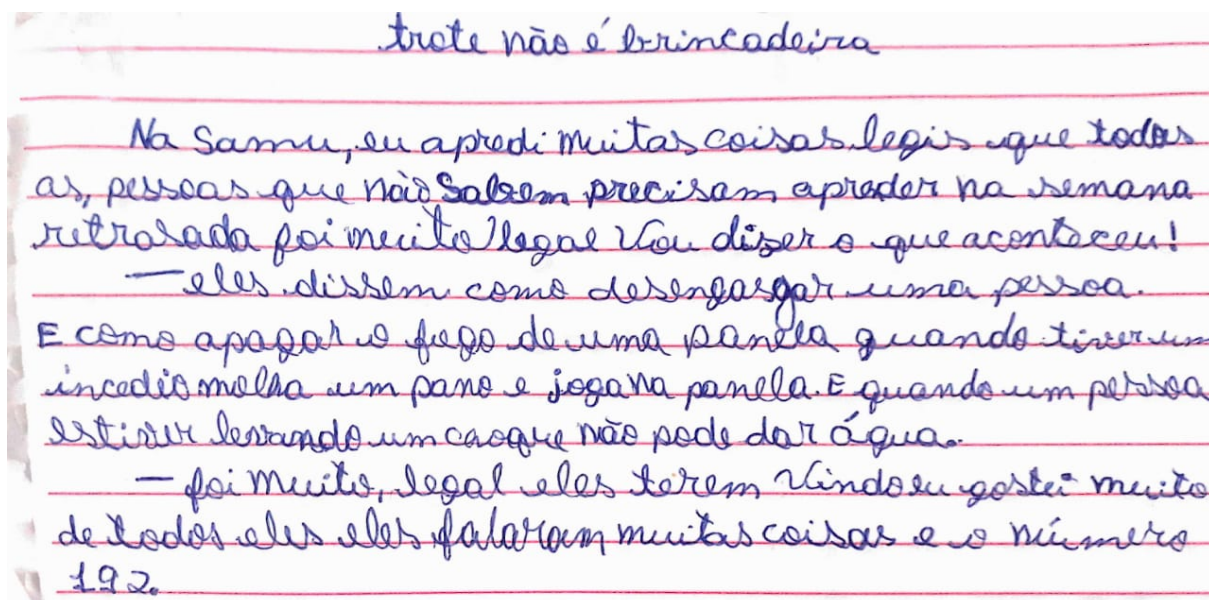
Dessa forma, quando ela acrescenta no parágrafo introdutório que “trote é uma brincadeira de mal gosto, tem tantas pessoas precisando de ajuda enquanto outras praticam o trote”, já marca o posicionamento dela acerca do assunto. Conforme Antunes (2005, p. 33), “Escrever é uma atividade intencionalmente definida. Escreve-se para se obter determinado fim, para cumprir determinado objetivo. Na verdade, nenhum dizer é simplesmente um dizer.”

O que a autora quer dizer é que a fala, independentemente se for oral ou escrita, é carregada de sentidos, e precisamos expor a intenção ao escrever. Saber a finalidade daquele texto e ter conhecimento sobre o leitor contribui para que os autores tenham clareza do que se pretende dizer. Nesse sentido, Antunes também afirma que “como outros fatores, as intenções servem de parâmetro para muitas das decisões que precisam ser tomadas no percurso da interação”. (ANTUNES, 2005, p.33)

4.2 Versões do Aluno 2:

a) sobre o tema e o gênero textual

Quadro 7 – Texto completo da 1ª versão sobre o tema



Quadro 8 – Transcrição do texto completo sobre a 1ª versão do tema

Trote não é brincadeira

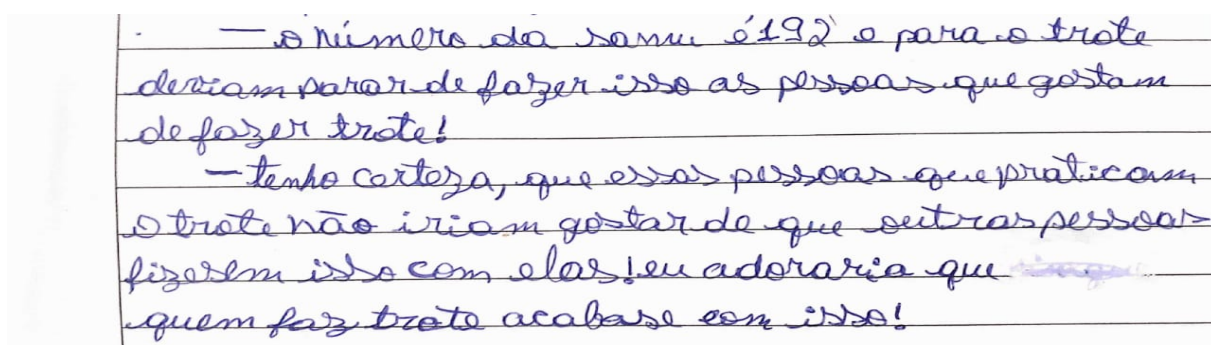
Na Samu, eu aprendi muitas coisas legais que todas as pessoas que não sabem precisam aprender na semana retrasada foi muito legal Vou dizer o que aconteceu!

- elesdissem como desengasgar uma pessoa.

E como apagar o fogo de uma panela quando tiver um incendio molha um pano e joga na panela. E quando uma pessoa estiver levando um choque não pode dar água.

- foi muito, legal eles terem Vindo eu gostei muito de todos eles eles falaram muitas coisas e o número 192.

Quadro 9 – Fragmento sobre o tema (2ª versão)



- o número da samu é 192 e para o trote deviam parar de fazer isso as pessoas que gostam de fazer trote!
- tenho certeza, que essas pessoas que praticam o trote não iriam gostar de que outras pessoas fizessem isso com elas! eu adoraria que quem faz trote acabasse com isso!

Quadro 10 –Transcrição do fragmento da 2ª versão

- o número da samu é 192 e para o trote deviam parar de fazer isso as pessoas que gostam de fazer trote!

- tenho certeza, que essas pessoas que praticam o trote não iriam gostar de que outras pessoas fizessem isso com elas! Eu adoraria que quem faz trote acabasse com isso!

Durante a análise do texto, na primeira versão, não há menção ao tema proposto para a redação. A aluna não fala sobre o tópico principal, mas somente sobre a experiência que foi passada durante a palestra, como nos casos de engasgamento e o que fazer com queimaduras.

Segundo Antunes (2005, p. 32), “Escrever é uma *atividade tematicamente orientada*. Ou seja, em um texto, há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver. Um ponto de chegada, para o qual cada segmento vai-se encaminhando, vai-se orientando”. E acrescenta: “Há sempre um ponto em vista. E perdê-lo significa romper com a unidade temática e comprometer a relevância comunicativa da interação.” (ANTUNES, 2005, p.32).

A partir da intervenção do professor que aconteceu de maneira oral (com explicações, reflexões, recordações de assuntos anteriores) e também com bilhetinhos (lembretes mais direcionados e específicos, instigando a curiosidade e a pesquisa para realizar

as alterações), a aluna modifica seu texto e acrescenta mais informações, inserindo o tema do trote nos dois últimos parágrafos. A aluna acrescenta um parágrafo para introduzir o tema do trote, informando o número do Samu, e o outro parágrafo conclusivo, encerrando o texto, expressando sua indignação por meio de uma reflexão.

Sabe-se que esse modelo de parágrafo conclusivo não é adequado para um texto dissertativo-argumentativo, porém, a produção textual é um processo no qual tanto o aluno quanto o próprio texto precisam amadurecer. Quanto mais a aluna praticasse por meio da revisão e reescrita, mais ela se adequaria ao tema e, posteriormente, ao gênero textual. Nessa direção, Antunes salienta que

[...] que o que não se pode, ingenuamente, esperar que, sem aplicação, sem reflexão, sem tentativas, muitas e persistentemente continuadas, se possa chegar a desenvolver as habilidades de ler e escrever textos relevantes e adequados aos muitos propósitos interativos de nosso dia a dia. (ANTUNES, 2005, p. 39)

As respostas de cada aluno aos estímulos que os professores dão são diferentes. Esses estímulos acontecem de diversas maneiras, como questionamentos e provocações: “Por que colocar isso, e não aquilo...?”, “o que você quis dizer com isso?” e também intervenções mais diretas, apontando para o que deve ser modificado. Nesta última, o professor não dá a resposta pronta de “como corrigir”, mas deixa que o aluno descubra buscando alternativas. Enquanto alguns modificam todo o texto, outros modificam apenas a parte que foi solicitada. No texto analisado acima, a aluna acrescenta o que o professor pediu e dessa forma adapta seu texto.

Além de todos esses estímulos, o principal deles é a oportunidade. O professor ao permitir que o aluno reescreva, estimula o aluno a mudança, ao novo.

4.3 Versões do Aluno 3:

a) sobre o tema

Quadro 11 – Texto completo (1ª versão)

A duas semanas atrás o pessoal veio aqui na escola estadual Alfredo Gaspar de Mendonça para nós ensinar tres coisas que nos não, quando uma pessoa demaiar olhar se a pessoa ta respirando, quando a pessoa singasgar tem que fazer o que vocês ensinou agente. muito obrigado por ensinar agente, isso é importante que nos saiba.

Sabe porque é importante caso nos ver alguém da nossa família ou até amigos aí nos vai poder ajudar por isso é importante que nos saiba isso.

E sobre o negocio da queimadura foi muito importante vocês explicar pra nós, todo mundo sabe que queimadura não é brincadeira, obrigado por ensinar isso tudo pra nós.

Quadro 12 – Transcrição do texto (1ª versão)

A duas semanas atrás o pessoal veio aqui na escola estadual Alfredo Gaspar de Mendonça para nós ensinar tres coisas que nos não, quando uma pessoa demaiar olhar se a pessoa ta respirando. quando a pessoa singasgar tem que fazer o que vocês ensinou agente. muito obrigado por insinaragente, isso é importante que nois saiba.

Sabe porque é importante caso nois ver alguém da nossa família ou até amigos ainoisja vai poder ajudar por isso é importante que nois saiba isso.

E sobre o negocio da queimadura foi muito importante vocês explicar pra nois, todo mundo sabe que queimadura não é brincadeira, obrigado por ensinar isso tudo pra nois.

Quadro 12 – Fragmento 1 da 2ª versão

Sobre o assunto do "teste não é brincadeira" agora nos fa sabem
 A porque que não é brincadeira passar teste, nos mesmo podemos culpar
 as vidas das pessoas em risco que pode até morrer, e a culpa não ser
 das pessoas de Samu sera de nós mesmos.

Quadro 12 – Fragmento 1 da 2ª versão

Quadro 13 – Transcrição do fragmento 1 da 2ª versão

Sobre o assunto do “trote não é brincadeira” agora nos já sabemos o porque que não é brincadeira passar trote, nos mesmo podemos colocar as vidas das pessoas em risco que pode ate morre, e a culpa não será das pessoas de Samu será de nós mesmo.

O texto acima foi colocado na íntegra porque como a análise está sendo sobre o tema “Trote não tem graça, tem consequência”, o aluno não abordou sobre o tema central, mas sobre outros aspectos. Dessa forma, está exibido como a 1ª versão está escrita, para que sejam visualizadas melhor as modificações feitas na segunda versão.

Nessa primeira versão, o aluno escreve o que se assemelha a uma mistura de relato e uma carta de agradecimento ao Samu incluindo a justificativa de como foi bom o grupo ter ido lá. Mais uma vez, os alunos se preocuparam em relatar a *performance* que a equipe do Samu fez para exemplificar os primeiros socorros, que, durante a produção terminaram fugindo do tema.

Entretanto, na segunda versão, o aluno acrescenta novas informações e adentra no tema do trote. Para fazer isso, o aluno acrescenta um parágrafo, no final, encerrando a produção refletindo sobre o trote.

Isso acontece para frisar o quanto é contínuo o processo para desenvolvimento do texto. Para o aluno reescrever seu texto, foi cobrado pelo professor determinados aspectos, mas não todos. O aluno absorveu as orientações do professor, e fez as modificações necessárias. Os demais aspectos, como por exemplo, pontuação e ortografia, não forma cobrados concomitantemente, pois são muitas informações para serem compreendidas. O trabalho com o texto além de contínuo, como dito anteriormente, também é processual. Por etapas.

Como afirma Brasil (2000),

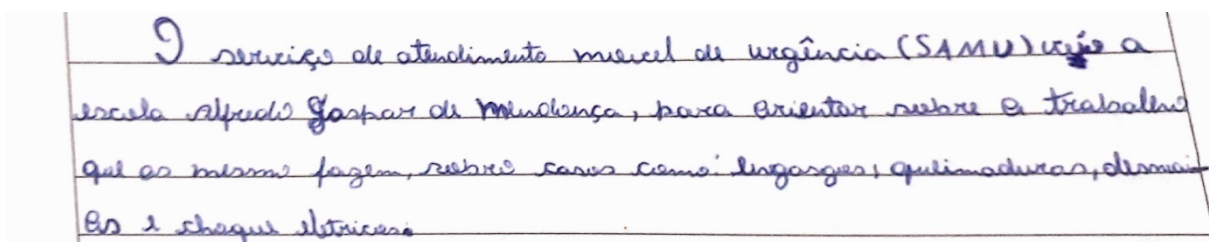
A revisão do texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem, se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. (BRASIL, 2000, P. 2)

Sobre o tema, a aluna entendeu a intervenção feita (de abordar sobre o tema principal: trote), tanto é que fez as alterações solicitadas, no entanto, uma mudança em outros

aspectos do texto implicaria em outros procedimentos de ensino, como mais leituras sobre o tema, e uma imersão no gênero.

b) sobre o gênero

Quadro 14 – Fragmento 2 da 2ª versão



Quadro 15 – Transcrição do fragmento 2 da 2ª versão

O serviço de atendimento móvel de urgência (SAMU) veio a escola Alfredo Gaspar de Mendonça, para orientar sobre o trabalho que os mesmos fazem, sobre casos como engasgos, queimaduras, desmaios e choque elétricos.

Como no tópico anterior sobre o tema, está é a primeira versão na íntegra, nesse tópico de gênero só será colocado recortes sobre a segunda versão.

O aluno, ao realizar a segunda versão, mudou todo o seu texto. No parágrafo introdutório delimitou-o fazendo uma síntese do que será abordado no texto e o objetivo da ida do SAMU à escola. Conforme Antunes (2005, p. 48), “O que a gente diz precisa ter sentido. E, para que tenha sentido o que a gente diz, as palavras devem estar interligadas; os períodos, os parágrafos devem estar encadeados.”

O aluno também acrescentou novas informações que não tinham na primeira versão e modificou toda a estrutura do texto adequando ao tema e ao gênero, alterando conectivos que iniciam os parágrafos. Na primeira versão, o aluno inicia os parágrafos das seguintes maneiras, respectivamente: “A duas semanas atrás”, “Sabe porque é importante” e “E sobre o negócio”. Já na segunda versão ele muda radicalmente os parágrafos e coloca: “O serviço de atendimento móvel de urgência (SAMU)”, “Sobre esses casos” e “Sobre o assunto do ‘Trote não é brincadeira’”.

Além disso, o aluno divide os parágrafos de acordo com cada tópico central deles, sem deixar que eles fiquem densos de assuntos diversos, como estavam na 1ª versão.

Nessa direção, Antunes (2005) afirma que

É que ninguém fala assim: trazendo aos pedaços desarticulados, soltos, as coisas que se quer dizer. Tudo vem em cadeia, *encadeado*, umas partes ligadas às outras, de maneira que nada fica solto e um segmento dá continuidade a outro. O que é dito em um ponto se liga ao que foi dito noutro ponto, anteriormente e subsequentemente. Assim, cada segmento do texto – da palavra ao parágrafo- está preso a pelo menos um outro. Quase sempre, cada um está preso a muitos outros. E é por isso que se vai fazendo um fio, ou melhor, vão-se fazendo fios, ligados entre si, atados, com os quais o texto vai sendo tecido, numa unidade possível de ser interpretada. (ANTUNES, 2005, p. 46)

Dessa forma, o aluno começa a entender como funciona determinado gênero textual com a prática, fazendo as adaptações, sabendo onde está o erro, onde precisa acrescentar, retomar, substituir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de qualquer texto requer práticas e procedimentos de organização e ligação de suas partes, sempre visando à compreensão do leitor/interlocutor. Para essa organização, a língua oferece diferentes possibilidades, abrindo espaços para variedades e padrões, formalidades e informalidades, protagonismo e anonimato, entre outros fatores. Contudo, não quer dizer que a estrutura é livre. Cada texto é único, carregado de possibilidade e normatividade.

Para desenvolver um trabalho de reescrita de textos em sala de aula, é preciso, antes de tudo, que na consciência e ação do professor, a possibilidade e a oportunidade tomem conta de seu trabalho. O texto, como foi dito durante diversos momentos do trabalho, precisa ser um lugar em que o aluno seja autor do que faz, e o professor intervenha quando for adequado. É uma via de mão dupla, para professor e aluno. O texto se torna espaço de o aluno ser quem é, e mostrar o que sabe, e o que não sabe também. Bem como o professor, tem de transformar o trabalho com o texto algo positivo e prazeroso.

Nessa direção, a reescrita está presente, oferecendo espaço para erros, acertos e recomeços, nesse grande tecido que é o texto, uma vez que, em toda a análise anterior, o que possibilitou as mudanças positivas foi a reescrita, orientada pela intervenção. Mudanças de conseguir adequar-se ao gênero e produzir seu texto de acordo com o tema foram possíveis a partir da reescrita. O professor dava orientações para melhoria, e o aluno acolhia aquilo, e aos poucos, organizava seu texto. Cumpre salientar que os alunos souberam ouvir o que o outro tinha a dizer, sugerir. O aluno permite-se, o texto permite-se também.

REFERÊNCIAS

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

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

ASSIS, J. A. *A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de formação identitária*. Minas Gerais, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC. Brasília, MEC, 2000.

BRÄKLING, K. *Escrita e produção de texto na escola*. (2003)

CALIL, Eduardo. “Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno”. In: Denilda Moura (org.) *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL (29-40), 2000.

CONCEIÇÃO, R. I. S. *Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação*. Pelotas, Linguagem & Ensino, 2011.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Adna de Almeida. *Gênero textual e ortografia: o erro singular em textos de um aluno do ensino fundamental*. Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais-SIGET. Tubarão-SC, UNISUL, 2007.

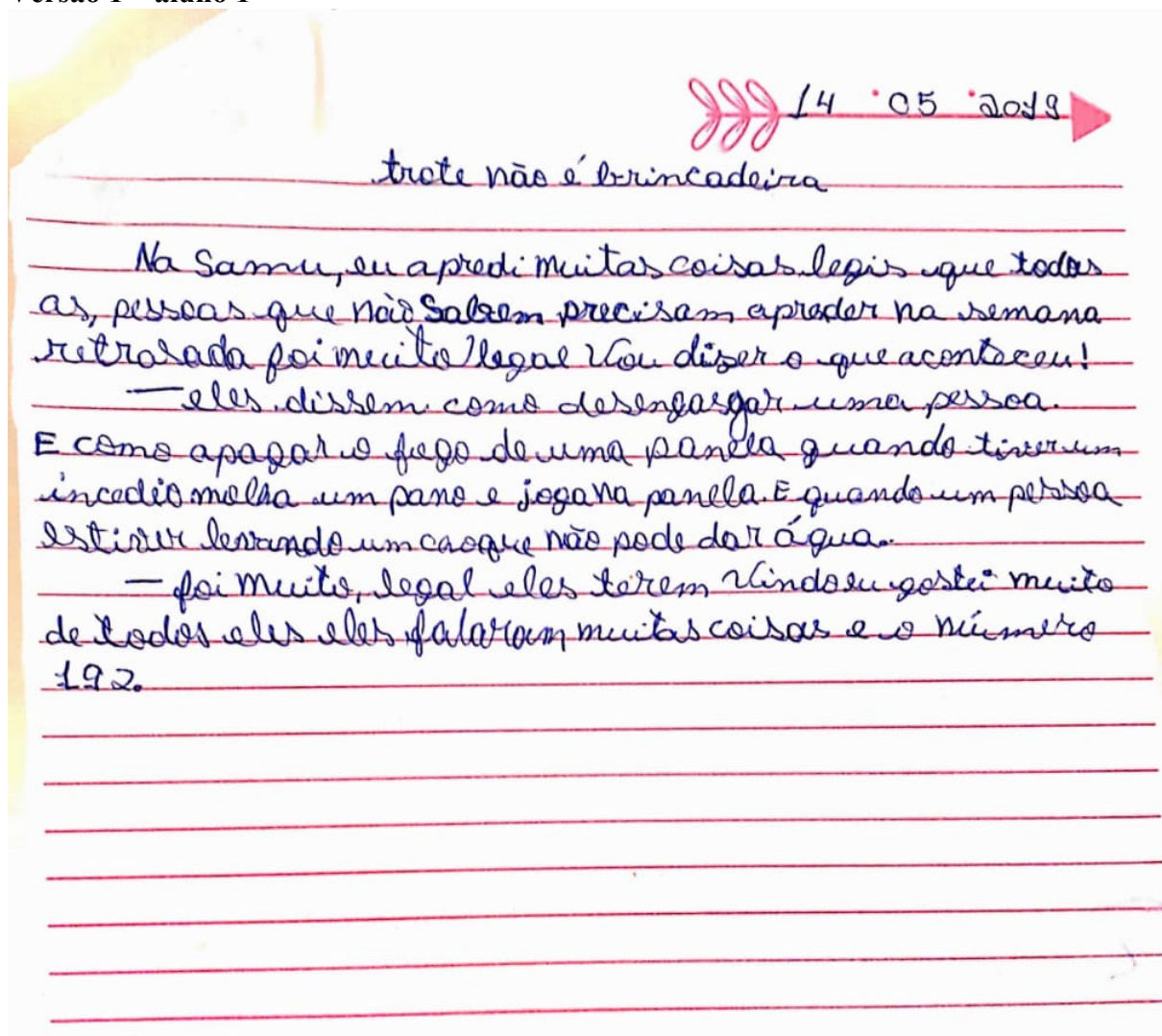
Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão. 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa* / Eliana Donaio Ruiz. – 1. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Transl.), SALES CORDEIRO, Gláís (Transl.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004, 278 p.

ANEXOS – Textos analisados

Versão 1 – aluno 1



Versão 2 – aluno 1

Tema: Trote não tem graça, tem consequência.

Trote não é brincadeira

Na semana, eu aprendi muitas coisas legais. Que todas as pessoas, que não sabe precisam saber! Na semana retrasada foi muito legal Vou dizer o que aconteceu!

— Eles disseram como desengasgar uma pessoa. E como apagar o fogo de uma panela quando tiver um incendio molha um pano e joga em cima da panela. E quando uma pessoa estiver lesando cheque não pode dar água.

— O número da semana é 192 e para o trote deviam parar de fazer isso as pessoas que gostam de fazer trote!

— tenho certeza, que essas pessoas que praticam o trote não iriam gostar de que outras pessoas fizessem isso com elas! eu adoraria que quem faz trote acabasse com isso!

14 / 05 / 2019

Trato não é brincadeira

A duas semanas atrás a pessoal veio aqui na escola estadual Alfredos garças de menelense para nos ensinar tres coisas que nos vão, quando uma pessoa desmaiar ~~Atenção~~ ~~Atenção~~ olhar se a pessoa ta respirando, quando a pessoa singargar tem que fazer o que vocês ensinaram agente. muito obrigado por ~~o~~ ensinar agente, isso é importante que nós saiba.

Sabe porque é importante para nós ter alguém da nossa família ou até amigos ai nós fa vai poder ajudar por isso é importante que nós saiba ~~o~~ isso.

QE sobre a hegemo da quimadura foi muito importante descer explicar pra nós, ~~mas~~ todo mundo sabe que quimadura não é brincadeira, obrigado por ensinar isso tudo pra nós.

Tema: Trote não tem graça, tem consequência.

9 serviço de atendimento municipal de urgência (SAMU) vai a escola Alfredo Gaspar de Minicanga, para orientar sobre o trabalho que os alunos fazem, sobre cores como: laranças, quiimaduras, etc.

Sobre esses casos, ~~foram~~ sobre a que devemos fazer, caso
esses acontecimentos aparecerem em locais públicos. O exemplo por exemplo
um dos poucos casos que acontecem geralmente, em casos como esses dizem
estar provisionais porque se não tivermos, pode até levar a morte. E
Outros casos também.

Sobre o assunto do "tute não é brincadeira" agora não faz nenhuma
A. porque que não é brincadeira passar tute, mas mesmo podemos colocar
as regras das pensas em risco que pode até matar, e a culpa não sera
das pensas de Samu sera de nós mesmos.

14.05.19

Tudo não é imediato.

♥ Bom, a mamãe veio aqui na escola para dar uma palestra ensinando com se prevenir mais, agora vou falar um pouco sobre o que ele nos ensinou.

Primeiramente vou começar falando sobre engasgo. Quando um bebê se engasga, nós pegamos a mãe que tem menos apoio, fazemos um V na boca do bebê e damos tapinhas descargas nas costas dele porque assim ele desengasga.

Agora vou falar sobre choc elétrico, quando uma pessoa leva um choc na tomada de casa e fica se tremendo, a outra pega um chumbo de borracha e tira a parte do corpo que estiver conectado a tomada.

Em Alagoas não tem 14 ambulâncias, e muitas pessoas precisam delas, então não devemos fazer tristes.

Versão 2 – aluno 3

No mundo de hoje existe várias pessoas fazendo trote, trote é uma brincadeira de mal gosto, tem tantas pessoas precisando de ajuda enquanto outras protegem o trote. A samu (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) vive em nossa escola (Afredo Gaspar) e nós deu umas palestras de como evitar quimaduras, quando é preciso chamar o socorro entre outros, e nós aprendemos várias coisas com eles, eles são pessoas super legais, amei as palestras que eles deram.

Eu acho trote muito sem graça, pois tem pessoas em casos de vida e morte precisando da samu e enquanto outros passando trote. A minha opinião sobre trote, é que eles parassem de passar trote, e que eles se colocassem no lugar deles. Vou dar um exemplo aqui, pensamos que essa pessoa que passava trote, parecesse mal, aí a mãe dele ligasse pra samu pelo celular dele, aí a samu recusasse, pois sabia que aquele número era o da pessoa que passava trote, então, essa pessoa poderia morrer? Claro pois poderia ser um caso muito grave.

Eu acho que o pessoal da samu devia salvar o número do pessoal que passa trote, e quando eles ligarem a samu recusasse a ligação.

#eu-digo-não-ao-trote