

O ENSINO REFLEXIVO DE ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL NUMA TURMA DE 5º ANO: UM ESTUDO DE CASO¹

Jeane Cardoso COSTA

Maria de Lurdes NAZÁRIO

Universidade Estadual de Goiás

Resumo: Refletimos sobre o ensino e aprendizagem de escrita numa perspectiva processual, focalizando uma situação didática desenvolvida em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola do sistema privado de ensino da Região Metropolitana de Goiânia-GO. A pesquisa se filia aos estudos sobre o ensino de língua portuguesa numa abordagem interacionista, por concebermos que a interação entre os interlocutores, o dialogismo em sala de aula, possibilita a construção de aprendizados significativos para os alunos. As concepções de escrita como trabalho e como processo fundamentam a abordagem de ensino desenvolvida. A realização deste estudo se justifica por refletir acerca dos procedimentos realizados no processo da produção de textos em busca de estratégias de ensino que contribuam para que o aluno se coloque como protagonista do seu aprendizado. Metodologicamente insere-se numa abordagem interpretativista, de cunho qualitativo, concentrando-se no estudo de um caso em particular no contexto da educação básica. No desenvolvimento da situação didática proposta, as atividades realizadas tiveram como fundamento um trabalho com as etapas de produção de texto escrito. Foram atividades que promoveram a escrita como prática social, bem como a reflexão sobre o processo da escrita e sobre os textos produzidos em sala, considerando os diferentes conteúdos e procedimentos ensinados. Nesse percurso de ensino, os alunos se fizeram a cada momento bastante ativos e mais autônomos em suas reflexões e decisões sobre sua produção textual.

Palavras-chave: Escrita como Processo. Escrita como Trabalho. Ensino Fundamental.

THE REFLECTIVE TEACHING OF WRITING IN A PROCESSUAL PERSPECTIVE IN A 5TH YEAR CLASS OF SECONDARY SCHOOL: A CASE STUDY

Abstract: We aim at reflecting on the writing teaching and learning in a procedural perspective, focusing on a didactic situation developed in a class of the 5th year students of elementary school in a private school in the Metropolitan Region of Goiânia, Goiás State, Brazil. The research is based on the studies on the teaching of the Portuguese language in an interactionist approach, as we conceive that the interaction among the interlocutors, the dialogism in the classroom

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da Especialização Linguagens e Educação Escolar coordenada pelos cursos de Letras e Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), de 2016 a 2019.

allows the construction of a meaningful learning for students. The conceptions of writing as work and as a process underpin the teaching approach developed. The doing of this paper is justified for reflecting on the procedures performed in the process of students' producing texts in search of teaching strategies that contribute for the student to be the protagonist of his learning. Methodologically, it is part of an interpretative approach, of a qualitative nature, focusing on the study of a particular case in the context of basic education. In the development of the proposed didactic situation, the activities carried out were based on a work with the stages of the written text production. These were activities that promoted writing as a social practice, as well as reflection on the writing process and on the texts produced in the classroom, considering the different contents and procedures taught. In this teaching path, the students became increasingly active and more autonomous in their reflections and decisions about their own composition.

Keywords: Writing as a Process. Writing as Work. Elementary School.

LA ENSEÑANZA REFLEXIVA DE ESCRITURA EN UNA PERSPECTIVA PROCEDIMENTAL EN UNA CLASE DE 5º AÑO: UN ESTUDIO DE CASO

Resumen: Reflexionamos sobre la enseñanza y el aprendizaje de escritura en una perspectiva procedimental, enfocando en una situación didáctica desarrollada en una clase de 5 ° año de enseñanza fundamental de una escuela de sistema educativo privado de la Región Metropolitana de Goiânia-GO. La investigación se afilia a los estudios sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en un enfoque interaccionista, ya que concebimos que la interacción entre los interlocutores, el dialogismo en el aula, posibilita la construcción de aprendizajes significativos para los alumnos. Las concepciones de escritura como trabajo y como proceso fundamentan el enfoque de enseñanza desarrollada. La realización de este estudio se justifica por reflexionar sobre los procedimientos realizados en el proceso de producción de textos en busca de estrategias de enseñanza que contribuyan para que el alumno se coloque como protagonista de su aprendizaje. Metodológicamente, se inserte en un enfoque interpretativo, de carácter cualitativo, centrado en el estudio de un caso particular en el contexto de la educación básica. En el desarrollo de la situación didáctica propuesta, las actividades realizadas se basaron en un trabajo con las etapas de producción del texto escrito. Fueron actividades que promovieron la escritura como práctica social, así como la reflexión sobre el proceso de escritura y sobre los textos producidos en aula, considerando los diferentes contenidos y procedimientos enseñados. En ese camino de enseñanza, los alumnos se volvieron cada momento bastante activos y más autónomos en sus reflexiones y decisiones sobre su producción textual.

Palabras clave: Escritura como Proceso. Escrita como Trabajo. Enseñanza fundamental.

INTRODUÇÃO

Neste texto, refletimos sobre o ensino de escrita numa perspectiva reflexiva e processual desenvolvido em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola do sistema privado de ensino da Região Metropolitana de Goiânia-GO.

Ao lermos sobre o ensino de escrita nas escolas brasileiras, identificamos alguns problemas ainda recorrentes, como procedimentos didáticos que indiciam uma concepção de escrita como produto acabado, sendo o texto do aluno usado quase exclusivamente para avaliação, correções que se debruçam sobre a superficialidade do texto, um discurso a favor do ensino reflexivo e contextualizado, mas uma prática que aponta o caminho inverso (PASSARELLI, 2004; ASSIS & NAZÁRIO, 2018).

No contexto da Especialização Linguagens e Educação Escolar (UEG), debatemos essas questões pensando no chão das escolas de Goiás e na dificuldade de o professor realizar escolhas didáticas que contribuam significativamente para a competência escrita dos alunos. Entre tantas discussões, as concepções de linguagem/língua, de texto, de escrita se fizeram presentes em um esforço conjunto de compreendermos a complexidade de se ensinar escrita na educação básica. A motivação para este estudo tem um início nesse contexto de formação depois da graduação, e já no processo de pesquisa teórica fomos desvelando um pouco mais esse universo.

Nesse percurso, muito discutimos que o trabalho realizado na escola com a produção de texto deve se ancorar em uma perspectiva teórico-metodológica que possibilite ao aluno mais protagonismo em seu aprendizado. E nesse sentido, partimos então da compreensão de que a escrita na escola precisa ser vista como trabalho e como processo (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1993; PASSARELLI, 2004; FIAD, 2006; FREITAS E ROSA, 2015; MENDONÇA, 2019), considerando as escolhas linguísticas e interacionais que são feitas durante todo o processo de produção.

No estudo, procuramos, então, desenvolver uma situação didática com estratégias de ensino específicas para as etapas do processo de escrita – o planejamento, a escrita e a revisão/reescrita (ANTUNES, 2003; PASARELLI, 2004), enquanto um processo cognitivo, social, interacional, vivenciado pelos sujeitos alunos em seu trabalho com a língua em seus textos. E por concebermos que é na interação que aprendemos (BAKHTIN, 2006), procuramos desenvolver uma situação didática em que os alunos estivessem ativamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa é qualitativa, com características de uma tradição epistemológica interpretativista por visarmos compreender as práticas desenvolvidas e seus significados (BORTONI-RICARDO, 2008), pensando no ensino de escrita na escola. Realizamos um estudo de caso (THIOLLENT, 2011) em uma turma do 5º ano (um total de 9 alunos na faixa etária de 9-10

anos) de uma escola particular, situada na cidade de Trindade, região Metropolitana de Goiânia. Elaboramos quatro planos de aula para trabalhar os textos carta, autobiografia e dissertação-explicativa, com confecção de material didático para atender aos objetivos de aprendizagem. No entanto, em função dos limites de um artigo, discutimos aqui somente a proposta desenvolvida com o gênero carta de solicitação. O corpus analisado constitui-se do plano de aula para o gênero carta (5 aulas de 50 minutos), do material didático usado, das anotações em diário de campo e dos textos produzidos pelos alunos (escrita e reescrita).

Inicialmente, discutimos sobre uma abordagem reflexiva para o ensino de escrita. Em seguida, apresentamos as concepções de escrita como trabalho e como processo, descrevendo as etapas de produção de um texto no contexto da sala de aula. Por último, fazemos uma descrição da prática de ensino desenvolvida com o ensino do gênero textual carta de solicitação no decorrer das atividades propostas e debatemos alguns resultados observados.

1. O ENSINO DE ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR: ABORDAGEM TEÓRICA E PROCEDIMENTOS

Pensando, pois, que é na interação social que o sujeito histórico se constitui (BAKHTIN, 2006), é urgente que em toda proposta de ensino o sujeito aluno possa assumir um papel ativo na ampliação da discussão e na introdução de outras falas, outras vozes na sala de aula. Isso abre espaço para que outros sentidos e aprendizados sejam construídos e aprendidos na troca entre esses sujeitos e de forma mais autônoma por cada um.

Focalizando o ensino do texto escrito na educação básica, tanto quem escreve como aquele para quem se escreve precisam ser vistos como sujeitos ativos que dialogicamente constroem sentidos (BAKHTIN, 2006). Em sala de aula, o texto como um produto inacabado exige dos alunos diferentes conhecimentos e escolhas linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas, cabendo ao professor pensar em como proceder para que seus alunos vivenciem essas escolhas de forma reflexiva e crítica.

Entendemos, assim, que o pensamento bakhtiniano de que aprendemos a realidade a partir da linguagem, na relação com o outro (BAKHTIN, 2006), deve fundamentar nossas escolhas didáticas, uma vez que pressupõe uma concepção de linguagem como interação, uma concepção de sujeito responsivo, ativo em suas interações, vendo o texto como prática social.

Essas concepções contribuem para que, enquanto professores, tenhamos condições epistemológicas para construir uma abordagem de ensino reflexiva, interativa, ao pensarmos nos fundamentos que possibilitam esse ensino, com procedimentos que sejam de fato oportunidades de o aluno construir conhecimentos sobre o processo de escrita, pensando nas exigências socio-interacionais de um dado gênero textual. Ou seja, o objetivo é formar os alunos para que em suas práticas de linguagem saibam “trabalhar com e sobre os recursos de expressão” (POSSENTI, 1988, p. 160), atendendo às expectativas/exigências da situação comunicativa.

Considerando o exposto, o trabalho, então, com a produção de texto na escola pressupõe a escrita como trabalho e como processo, uma vez que, como veremos, tais concepções de escrita são coerentes com uma abordagem interacionista de ensino (ANTUNES, 2003), considerando as escolhas didáticas do professor.

2. A ESCRITA COMO TRABALHO, COMO PROCESSO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Como nos explica Geraldi, “Um texto não existe sem materializar-se nos recursos expressivos que nele [os sujeitos] trabalham; estes, por seu turno, não existem fora de sua remessa a sistemas de referências.” (1996, p. 136), sendo o sujeito responsável por esse trabalho com a linguagem nos contextos de interação, onde se faz sujeito nesses e com esses recursos e sistemas. Esse é um trabalho conjunto realizado por todos nós em função da natureza dialógica da linguagem.

Nessa perspectiva, o texto é concebido como um trabalho com a linguagem, sendo a língua “um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos”, que constroem uma interlocução explorando os recursos da língua (FIAD, 2006, p. 12).

Já alguns estudiosos discutem a escrita numa perspectiva processual, vendo-a como uma prática que se dá em diferentes etapas, como: pensar no que vai escrever, no escrever e em como corrigir o texto - etapas que precisam ser sistematizadas no contexto escolar (ANTUNES, 2003; PASSARELLI, 2004). E assim o professor poderá dar orientações específicas aos alunos para cada momento da produção de texto.

Considerando o trabalho que se tem com a linguagem ao nos comunicarmos, com a língua no processo de produção de um texto oral e escrito objetivando cumprir uma proposta

de interlocução, essas concepções se complementam e contribuem para a fundamentação de uma abordagem consistente para o ensino de escrita na educação básica.

Compreendemos que ver a escrita como uma ação do sujeito sobre a linguagem, que ocorre em um processo, que se constitui de momentos com exigências específicas, nos oferece um olhar coerente para as capacidades cognitivas, linguísticas e sócio-interacionais que precisam ser exploradas no percurso da escrita. Costa-Hübes e Turkiewicz (2017), ao refletirem sobre o ensino de escrita na escola, argumentam nesse sentido ao explicarem que a “escrita como trabalho pressupõe a compreensão de que o ato de escrever/produzir um enunciado é um processo, que exige revisão, correção e reescrita(s), até que se consolide uma versão final (mas ainda provisória).” (2017, p. 87).

Os estudos sobre escrita como trabalho e como processo contribuem para o ensino de escrita na educação básica porque tecem conhecimentos específicos sobre as diferentes fases da escrita e as estratégias que todo usuário da língua faz ou pode fazer uso no processo de produção. Por parte do professor, deter esse conhecimento contribui para a formulação de situações didáticas direcionadas para o desenvolvimento de habilidades específicas (ler, interpretar, discutir, refletir, escolher, escrever, corrigir, entre outras), que constituem a competência comunicativa do aluno.

Antunes (2003) descreve esse processo em três etapas de produção - planejar, escrever e reescrever, enquanto Passarelli (2004) o descreve em quatro etapas - planejamento, tradução das ideias em palavras, revisão e editoração. Sendo essas etapas distintas, mas intercomplementares (ANTUNES, 2003), essa separação tem mais um objetivo didático de direcionar o olhar do pesquisador e do professor para os conteúdos e objetivos de aprendizagem específicos durante os diferentes momentos de uma produção. Compreendemos, então, que devem ser vistas num contínuo de ações que realizamos com a linguagem para chegar à escrita de um texto coeso e coerente. Outra questão importante é compreender que as etapas podem ocorrer de modo simultâneo, podendo haver recursividade (FIAD, 2006).

A primeira etapa é o planejamento do que será escrito. Esse momento constitui-se da geração de conhecimento sobre o que o aluno irá escrever e da organização de ideias que servirá como um norte no momento em que este for textualizá-las. Em função desse objetivo, aqui é

essencial a circulação de diferentes vozes (dos alunos, do professor e de textos), promovendo a circulação de ideias, informações, crenças etc.

A contextualização dos assuntos e temas possibilita ao aluno construir conhecimentos e/ou reformular seus conhecimentos e crenças, podendo sentir-se estimulado a escrever por ter o que escrever (ANTUNES, 2003), mas nem sempre esta é uma etapa realizada na escola, sendo enxergada como uma perda de tempo e até desnecessária. Antunes (2003), ao detalhar como funciona a etapa do planejamento, demonstra o quanto esse momento envolve ações complexas para o aluno. Conforme a estudiosa, o planejamento funciona para

ampliar o seu repertório; **delimitar** o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o **objetivo**, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de **ordenação das ideias, das informações**; prever as condições dos possíveis **leitores**; considerar a **situação** em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas situações. (ANTUNES, 2003, p. 57-58; destaques da autora).

Nesse momento inicial, compreendemos que a discussão do gênero enquanto texto a ser escrito pelo aluno também se enquadra nos conhecimentos que devem ser explorados, com leituras de textos já produzidos por outros autores, a fim de que os alunos compreendam as exigências do gênero textual (MARCUSCHI, 2008).

Já a segunda etapa diz respeito ao ato de escrever aquilo que foi planejado. Materializa-se em um texto provisório (rascunho) com as ideias selecionadas, seguindo os critérios de produção definidos pelo professor (PASSARELLI, 2004). Antunes (2003) explica que as escolas dedicam sua atenção para este momento, mas focalizam “apenas a escrita gramatical correta” (p. 58), e se silenciam quanto aos aspectos textuais, discursivos e pragmáticos dos textos.

Após a escrita, há um trabalho de revisão para se escrever uma ou mais versões do texto, ações explicitadas na terceira etapa descrita por Antunes (2003). Para a pesquisadora,

REESCREVER é a etapa para o sujeito: **rever** o que foi escrito; **confirmar** se os objetivos foram cumpridos, avaliar a **continuidade temática**; observar **concatenação** entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos; avaliar a **clareza** do que foi comunicado; avaliar a **adequação** do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua

formulação linguística às normas de **sintaxe** e da **semântica**, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a **pontuação**, a **ortografia** e a **divisão** do texto **em parágrafos**. (ANTUNES, 2003, p. 57-58; destaques da autora).

Compreendemos que o trabalho de revisão e de editoração proposto por Passarelli (2004) constitui o trabalho de reescrita descrito em Antunes (2003). Como explica Passarelli (2004), a prática da revisão requer uma boa leitura por parte do aluno (ser o leitor de seu texto), pois é a partir dessa leitura que ele poderá detectar problemas na sua escrita, percebendo aquilo que está desconexo com o todo textual, extraindo, acrescentando, substituindo palavras e ideias, reorganizando frases e parágrafos.

Essa etapa também é pouco realizada na escola, assim como o planejamento, e isso tem relação com diferentes fatores, como uma cultura escolar de escrita única, um não saber proceder com os textos dos alunos por parte de todos nós professores, a quantidade de textos para corrigir, as cansativas jornadas de trabalho, as condições de trabalho nas escolas, entre outros.

Fato é que já há muito tempo pesquisadores e professores têm debatido sobre a importância de revisar textos nas escolas, sendo esta uma etapa a ser realizada sob orientação do professor. Inicialmente, com revisões coletivas com o professor ou com grupos de alunos, sempre ensinando-os a olhar para seus textos com criticidade. O professor pode usar ainda o auxílio de roteiros de revisão pontuando aspectos de diferentes ordens – iniciando com os discursivos e pragmáticos, passando pelos textuais, para, então, revisar os linguísticos, conforme a proposta da aula. Enfim, os alunos-autores trabalham para o surgimento de um texto mais coeso, coerente, claro, com progressão textual e na variedade linguística esperada, de tal modo que o sentido global seja alcançado, objetivando atender à proposta de produção.

Ao falar de editoração, Passarelli (2004) afirma que corresponde à reescrita da versão que será entregue ao professor, que se tornará pública, apesar de a estudiosa não usar o termo reescrita. Editorar um texto aqui significa melhorar o modo de escrevê-lo por meio da redução de conflitos que geralmente comprometem seu caráter qualitativo.

Nesse final do processo, ocorre a ação da reescrita (reescritas) tão necessária no ensino de língua portuguesa na escola, especialmente, porque, como explicam Costa-Hubes e

Turkiewicz, a reescrita é um dos “passos inerentes à prática de produção textual”, sendo “o momento de reconfigurar o texto em função da situação de interação que foi anteriormente definida.” (2017, p. 88). Esta é uma etapa que também será mais produtiva se tiver um tempo maior entre a revisão e a reescrita (PASSARELLI, 2004).

Em todo esse processo, a intervenção do professor pode ocorrer por meio de orientações e questionamentos em sala, por meio de correções coletivas ou individuais que instiguem os alunos a uma reflexão sobre sua produção, contribuindo para que se constituam protagonistas nesse processo de aprendizado. A intervenção feita pelo professor, pensando nos tipos de correção mais produtivos para o aprendizado, também tem um papel muito decisivo por constituir um diálogo com os alunos sobre como seus textos podem avançar qualitativamente.

A correção classificatória, aliada à correção textual-interativa (RUIZ, 2015), oferece caminhos para um aprendizado mais significativo para os discentes. Serafini (2004) nos explica que a correção classificatória corresponde à identificação por parte do professor dos erros de escrita (sublinhando, por exemplo) e a classificação dos erros com símbolos (CN para concordância nominal) ou com palavras (escrevendo “modo” junto de um verbo com conjugação equivocada). Já a correção textual-interativa, conforme Ruiz (2015), são “comentários mais longos”, “bilhetes” que aparecem no final do texto, objetivando correções que exigem mais reflexão por parte do professor em diálogo com seu aluno. Esses bilhetes também têm por objetivo incentivar, fazer elogios, fazer questionamentos sobre suas escolhas, pensando mais na subjacência do texto, uma vez que com a classificatória há uma abordagem maior da superficialidade da produção.

Esse percurso didático para o ensino de escrita compreende, então, um contínuo de construção de sentidos relevantes para o aluno sobre o seu processo de escrita. Ao realizar as etapas da escrita num contexto de ensino interativo e reflexivo, o discente tem a possibilidade de desenvolver suas habilidades linguísticas, ampliando seu conhecimento sobre o uso escrito da língua em diferentes textos e variedades linguísticas e sobre diversos assuntos do cotidiano. E assim o professor constrói uma prática de ensino com escolhas didáticas que se materializam em procedimentos metodológicos coerentes com os objetivos de ensino de língua portuguesa

na escola. Na próxima seção, apresentamos a situação didática desenvolvida para o ensino do gênero carta de solicitação e debatemos os resultados observados.

3. SITUAÇÃO DIDÁTICA DESENVOLVIDA: PROCEDIMENTOS E APRENDIZADOS

Na argumentação aqui tecida, damos foco aos procedimentos desenvolvidos em busca de construir uma prática de ensino de escrita fundamentada na concepção de língua como interação. Procuramos levar os discentes a compreenderem diferentes aspectos do seu texto e a desenvolverem alguns procedimentos que podem realizar no processo de produção com a finalidade de escrever um texto mais coeso e coerente.

A proposta de trabalharmos com a produção de uma carta com a turma do 5º ano teve motivação na preocupação dos alunos com os animais abandonados, uma temática que se apresentava muito forte para eles naquele momento. Antes das aulas, sugerimos a escrita de uma carta de solicitação para o prefeito de Trindade, a fim de pedir ajuda para os animais abandonados de nossa cidade. Solicitamos que trouxessem textos sobre essa temática para discutirmos em sala, e assim iniciamos nosso planejamento da escrita.

Nas duas primeiras aulas, por sabermos que o gênero carta já era um texto conhecido pelos alunos, iniciamos discutindo as principais características desse gênero, de que modo pode ser redigido, bem como que aspectos não podem faltar para que cumpra a sua função comunicativa. Essa discussão teve como apoio didático alguns exemplos reais de carta expostos com o Datashow.

Realizamos, então, uma discussão sobre o abandono de animais, com alguns alunos relatando casos de abandono, casos de adoção, e pesquisamos sobre o assunto na internet. Nessa pesquisa, não encontramos nenhum texto sobre essa questão em Trindade. No entanto, acabamos realizando a leitura de um texto jornalístico que relatava os problemas do canil Lar de Animais em Goiânia (cidade próxima a Trindade-GO), coordenado por Maria Aquino. Os alunos se identificaram muito com a história desse canil e decidiram pedir ajuda financeira ao prefeito de Goiânia para esse estabelecimento. Essa escolha foi conjunta depois de analisarmos outras histórias acerca de animais abandonados, bem como de pessoas que se desdobravam em esforços para abrigá-los. A decisão foi motivada pelas dívidas em clínicas veterinárias feita pela responsável na tentativa de salvar a vida dos animais.

Essas questões foram contextualizadas na vida dos alunos, de maneira que vivenciaram essa prática de ensino-aprendizagem compreendendo melhor uma das funções sociais da carta de solicitação e seu significado naquele contexto de produção, pensando nos papéis assumidos pelo remetente (alunos cidadãos) e destinatário (prefeito) na interação.

Esse momento foi importante, pois trouxe para o centro das discussões o repertório de vida das crianças, suas crenças e opiniões, numa tentativa de expandir o que já traziam de conhecimento de mundo e de texto. Foi perceptível a relevância da heterogeneidade de vozes antes do ato da escrita, pensando nos conhecimentos que surgiram no decorrer do diálogo e que puderam ser explorados por todos. Esse dialogismo contribuiu para o aprendizado dos alunos, que se constituíram sujeito de ação na relação (BAKHTIN, 2006) com seus colegas e com os textos lidos e histórias ouvidas.

Por se tratar de uma questão social de seu interesse, os alunos assumiram o lugar de cidadãos em busca de solução para um problema junto ao poder público. Nesse sentido, a proposta da carta materializou a concepção de que um texto responde às necessidades sociais e comunicativas, sendo entendido como uma “prática social” (MARCUSCHI, 2008) nesse contexto de produção. Assim, partindo do tratamento dado ao texto também como uma prática discursiva e não somente como um objeto de ensino, tivemos momentos de discussão cujas preocupações maiores eram a própria argumentação e a coerência pragmática. A exemplo disto, discutimos a figura política representada pelo prefeito, que atribuições e funções ele possui.

Ainda nesse sentido, procuramos saber como os alunos estavam entendendo aquela situação comunicativa, quais conhecimentos prévios detinham acerca da função política de um prefeito, da importância do voto, da existência dos três poderes etc. Em seguida, sistematizamos na lousa algumas orientações de caráter textual, discursivo e pragmático, com a finalidade de chamar a atenção dos alunos para a proposta de produção, pensando de que forma o apelo poderia ser feito ao prefeito.

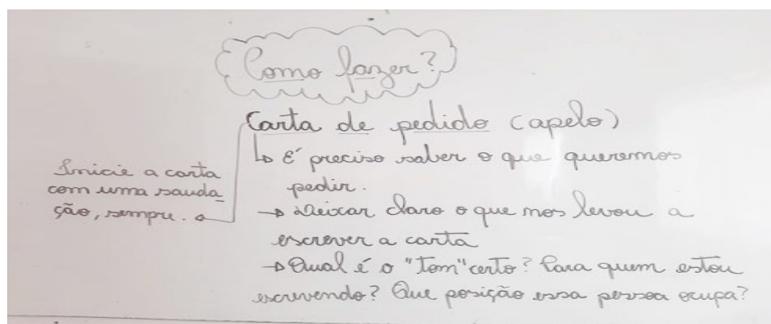


Figura 1 – Orientações registradas no quadro.

Fonte: Professora regente e pesquisadora.

E com o auxílio de slides foram discutidos alguns pontos importantes para a produção do texto, como a necessidade de início, meio e fim, coesão e coerência, paragrafação, continuidade dos sentidos, ortografia, pontuação, o cuidado com a repetição de palavras e com as frases incompletas, o uso dos pronomes pessoais na carta. Isso foi feito de modo sucinto, uma vez que posteriormente esses aspectos seriam trabalhados na revisão/reescrita. Encerramos assim esse primeiro momento da situação didática, que se configurou como a etapa de planejamento do texto (ANTUNES, 2003; PASSARELI, 2004), que em nosso entendimento incluiu a leitura e a discussão de exemplos do gênero textual a ser produzido.

Na terceira aula, iniciamos a primeira versão do texto, a etapa da escrita. Os alunos fizeram sua produção em sala, e fizemos intervenções por meio de orientações orais, atendendo aos questionamentos feitos. Com seus rascunhos prontos, nos sentamos em círculo, e cada aluno leu seu texto para os colegas, que fizeram comentários e sugestões. Foi interessante a troca de conhecimentos entre eles, especialmente porque aqui se inseriu não somente o olhar do escritor, mas do interlocutor. A reação foi de participação e de colaboração, pois ao mesmo tempo em que tiravam suas dúvidas, contribuía com os colegas expressando outras ideias e suas avaliações.

Um desafio enfrentado nesse momento foi promover um equilíbrio no sentido de compreenderem que intervir na produção do outro requer uma atitude produtiva. Se estão todos produzindo, estão todos suscetíveis a problemas no texto, e a troca de saberes deve enriquecer esse momento específico de aprendizado e não o comprometer. O objetivo dessa atividade também foi socializar o que foi escrito dando ênfase ao caráter inacabado e público da escrita (PASSARELI, 2004).

Muitas foram as considerações feitas pelos alunos. Indagaram o porquê do uso de tal palavra em determinado momento, o que significava aquele termo naquele contexto, por que deveriam usá-lo e quais poderiam ser usados no lugar. Tiveram a iniciativa de salientar alguns problemas gramaticais e lexicais percebidos nos textos, como também de sugerir soluções, como a troca de alguns termos por outros que julgavam mais coerentes. Exemplos: “Senhor prefeito, estou alegre em escrever esta carta” – “Senhor prefeito, é com muita honra que escrevo esta carta...”; “Oi, senhor prefeito!” – “Senhor prefeito, receba os meus cumprimentos.”.

Nesse momento, fizemos intervenções contextualizando alguns problemas comentados e direcionando as hipóteses de solução (*Uso de sinônimos*: “melhorias para levantar as paredes” – “melhorias para a construção da estrutura; *reforço do apelo*, como: “conto com a sua ajuda!”; “o canil precisa muito de auxílio.”; *coesão*: “portanto, tenho vários pedidos ao senhor.”). Essas intervenções ocorreram tanto por meio da fala quanto pela escrita na lousa, sistematizando as ideias sugeridas; uma estratégia que se mostrou eficiente para o processo de ensino-aprendizado. E assim a etapa de revisão foi se estabelecendo por meio de um trabalho coletivo com os alunos, que já fizeram algumas alterações em seus textos escritos a lápis.

Na quarta aula, foi entregue a cada aluno um roteiro de revisão para que pudesse olhar novamente para o próprio texto, pensando em seus diferentes aspectos. Discutimos acerca de cada item que seria analisado, a fim de que todos tivessem mais segurança em seus apontamentos.

Tabela 1 – Roteiro de revisão textual.

Roteiro de revisão textual do(a) aluno(a)		
Elementos a serem analisados:	Sim	Não
Expliquei de forma clara o que está sendo solicitado no texto?		
Utilizei a variedade linguística mais culta da língua?		
Existe interferência da oralidade no meu texto?		
Existem falhas de pontuação?		
Há sinais de intertextualidade no meu texto?		
Abordei o tema com segurança?		

Materialidade Linguística		
Elementos a serem analisados:	Sim	Não
A pontuação está adequada?		
A acentuação está adequada?		
Há repetição de palavras?		
Há problemas quanto à ortografia?		
Utilizei corretamente letras maiúsculas e minúsculas?		

Organizei bem os parágrafos?		
O texto tem início, meio e fim?		

Fonte: Material didático produzido pela professora.

Com esses procedimentos - a discussão coletiva de seus textos, a sistematização dos apontamentos dos alunos na lousa e a revisão feita por eles a partir da discussão e do roteiro (Tabela 1), debateram aspectos importantes de seus textos com mais segurança, assumindo um papel de leitor de si mesmo e ainda debatendo com os colegas possíveis correções a serem feitas.

Nessa etapa de revisão, procuramos promover a consciência das escolhas linguísticas para o texto e da necessidade de rever a sua produção. Procuramos ensiná-los a melhorar sua escrita, corrigindo, incorporando e/ou retirando argumentos, informações, explicações, fazendo uso de outras possibilidades da língua, a fim de produzir os sentidos pretendidos. E assim entendemos que, apesar de ter sido uma prática nova para todos eles, tiveram possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre os usos da língua escrita e também oral, pois o processo se deu na interação constante em sala de aula. Depois desses procedimentos, os textos foram recolhidos para correção do professor.

Na quinta aula, já com os textos corrigidos em mãos e com o roteiro de revisão que haviam preenchido em sala, os alunos realizaram a reescrita. No entanto, antes, discutimos alguns problemas identificados na correção (textual-interativa e classificatória (RUIZ, 2015)), dialogando sobre como poderiam revê-los. Os códigos da classificatória foram discutidos com os alunos por meio da projeção de slides na lousa.

Com a correção e a discussão procuramos deixar claro para todos alguns problemas de escrita encontrados, a fim de contribuir com a sua compreensão, como: ideias mal desenvolvidas, mudança de assunto - progressão incoerente das ideias, incoerências locais, incoerência pragmática, problemas com coesão, problemas com a estrutura formal da carta, o texto escrito em um único parágrafo, problemas com a escrita padrão da língua. Com a correção textual-interativa, procuramos incentivá-los e orientá-los sobre problemas na textualidade, na progressão das ideias e na argumentação, com raros apontamentos sobre a superficialidade (Figura 2):

A correção classificatória (ver Figura 2) não se deu com o objetivo de higienização textual, mas de o aluno corrigir com consciência e mais objetividade, assumindo um papel ativo nessa etapa de reescrita. Os alunos não tiveram dificuldades de resolver muitos problemas indicados pelos símbolos. Entendemos que as discussões antes e durante a reescrita foram importantes para o seu agir sobre o texto, repensando suas escolhas e aprendendo um pouco mais sobre alguns aspectos textuais (como argumentação, coesão, coerência, concordância verbal, etc) e procedimentos (como substituir, apagar, deslocar, acrescentar – quatro grandes tipos de meta-operações feitas pelo sujeito sobre o seu texto, conforme GERALDI (1996, p. 139)). Agora vejamos algumas correções feitas por um dos alunos na sua reescrita:

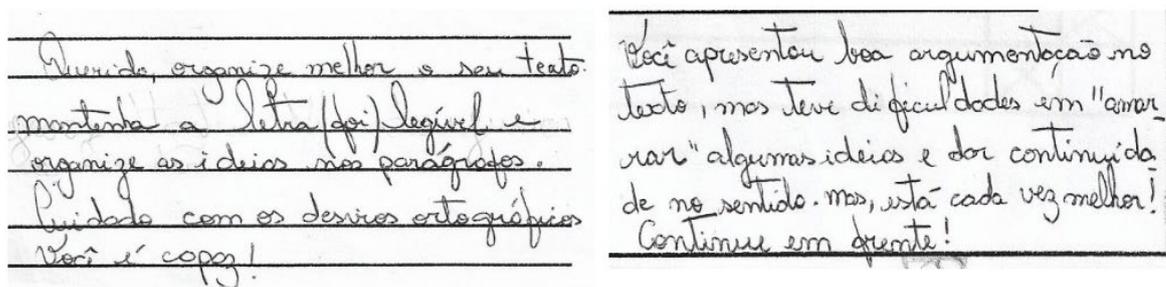


Figura 2 – Correção textual-interativa feitas no texto 3 e no 6.
Fonte: Corpus da pesquisa.

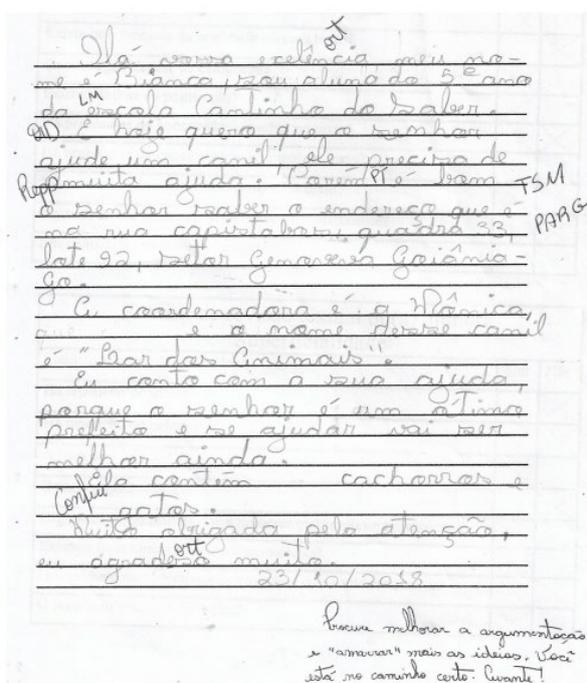


Figura 3 – Texto 1, versão 1

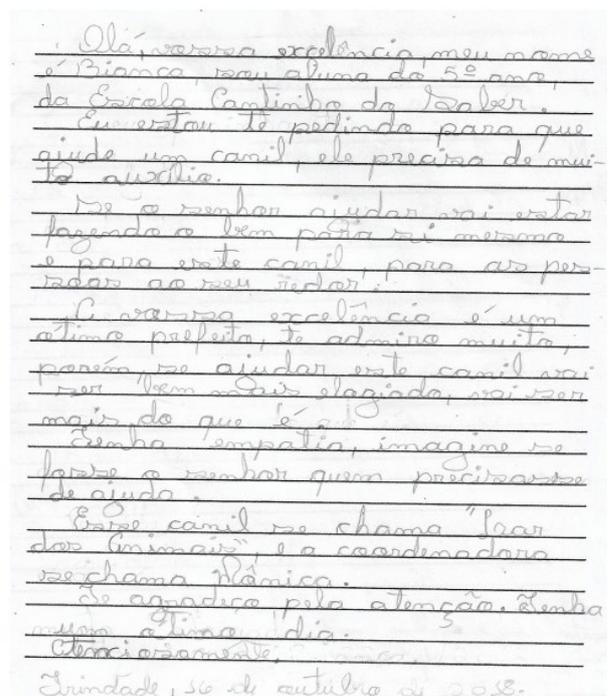


Figura 4 – Texto 1, reescrita

Fonte: Corpus da pesquisa.

Fazendo um comparativo entre as versões do texto 1, vemos que ainda há problemas na reescrita: o fato de a situação do abrigo não ter sido explicada de forma clara logo no início da carta; a estrutura do gênero carta foi alterada com a data no final do texto. Por outro lado, interpretamos que o pedido feito foi melhor desenvolvido na reescrita, assim como as correções superficiais indicadas foram feitas:

- o texto ficou mais argumentativo ao serem acrescentadas as ideias contidas nos parágrafos 2 e 4 da reescrita;
- o interlocutor da carta recebe mais um elogio com “te admiro muito” no parágrafo 3 da reescrita, ampliando uma argumentação já presente no parágrafo 4 da versão 1;
- a redação final do parágrafo 4 da versão 1, que antes era: “e se ajudar vai ser melhor ainda”, ficou mais persuasiva na reescrita, ficando “porém, se ajudar este canil vai ser bem mais elogiado, vai ser mais do que é”;
- os parágrafos do texto foram reorganizados de forma que as informações do canil, que estavam no parágrafo 2 da versão 1, foram levadas para o final da reescrita. Essa ação contribuiu com a organização das ideias no texto e deu espaço para o acréscimo de outras ideias no desenvolvimento da carta;
- o parágrafo “Ela contém cachorros e gatos” (final da versão 1) que ficou incoerente onde foi colocado e continha uma ideia mal desenvolvida, prejudicando a progressão do texto, não aparece na reescrita. No entanto, vale observar que a ideia poderia ajudar a contextualizar a situação do canil mais no início do texto reescrito;
- foram resolvidos problemas na superficialidade do texto, como: ortográficos (exelência/excelência; escola/Escola; agradeso/agradeço), falhas na pontuação e repetição de palavras (ajuda/auxílio).

Nessa fase da reescrita, os alunos fizeram ainda arremates nos textos que dizem respeito à forma final da carta que seria enviada, como o preenchimento dos envelopes. É bom dizer que as cartas foram enviadas ao prefeito de Goiânia, do contrário perderia a sua finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma abordagem reflexiva no ensino de língua portuguesa é um grande desafio para todos nós professores. Isso tem relação com diferentes questões, como a valorização de uma cultura escolar ainda conservadora para o ensino de língua, a detenção de conhecimento específico de nossa área, as nossas concepções de linguagem/língua, sujeito, escrita e ensino, as condições de trabalho na educação brasileira, como ainda o saber desenvolver práticas que favoreçam a construção de um ensino mais significativo para o aluno.

Apesar dessas questões, a realização desta pesquisa possibilitou-nos vivenciar em sala de aula a construção de um ensino que caminha para rever o que está posto. Observamos que, ao estabelecermos as etapas de escrita em uma abordagem reflexiva, os alunos desenvolveram seu protagonismo no processo de aprendizagem e aprenderam um pouco mais sobre as exigências das etapas de produção da escrita (conteúdos e procedimentos).

É importante ressaltar que as atividades de produção textual em todas as suas etapas requereram um envolvimento grande com o processo de escrita em sala, e isso demandou conhecimentos específicos, questionamentos de nossas escolhas didáticas e práticas, muito planejamento, material didático adequado e tempo. Contudo, a cada aula ministrada ficavam claros os aprendizados obtidos pelos alunos sobre diferentes aspectos dos textos, como também seu interesse, envolvimento e cooperação com as atividades propostas.

No decorrer das aulas, observamos questões que precisam ser revistas e/ou aperfeiçoadas, tais como: o tempo de desenvolvimento das atividades que se mostrou muito curto; a realização também de escrita e/ou reescrita como atividade de casa, a fim de aumentar o tempo entre as discussões e a escrita do texto e entre esta e a sua reescrita; o roteiro de revisão precisa ser revisto, reformulando questões como “Utilizei a variedade linguística mais culta da língua?” para “Utilizei uma variedade linguística adequada ao contexto comunicativo?”; a produção de material didático para explorar de modo mais objetivo as dificuldades de aprendizagem já detectadas, explorando a escrita dos próprios alunos.

Finalizando, a intenção desta pesquisa não foi oferecer ao leitor, ao professor, uma receita pronta. Ao contrário, sabendo que escrever textos mobiliza um fazer comprometido do professor e do aluno no dia a dia da escola, nos propomos a aprender a ensinar com mais

qualidade, desenvolvendo práticas que nos levem para a construção de um ensino significativo e humanizador.

O fazer docente não deve ser algo estático, descontextualizado, porém constituído na relação, nas práticas de linguagem com os alunos, tendo sempre em vista a escolha de conteúdos que interessam e de objetivos de aprendizagem pertinentes, a seleção de procedimentos eficazes, a produção de material didático adequado e uma avaliação que nos aponte caminhos a seguir. Precisamos compreender que o desenvolvimento de práticas de ensino alternativas ao que está estabelecido depende em muito da consistência teórico-metodológica do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

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

ASSIS, Lara Roberta Silva; NAZÁRIO, Maria de Lurdes. O trabalho com a correção textual realizado em produções escritas de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Goiás. In: SALGADO, Luciana Salazar; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda (Orgs.). **Mediação editorial: o que é? quem faz? Revisão de textos, ofícios correlatos e materialidades editáveis**. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 81-107, jul./dez. 2017.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Orgs.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Ilmonta. Ensino Desenvolvidor: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.



GERALDI, João Wanderley. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. **Revista Contexto**. Universidade Federal do Espírito Santo, n. 4, p. 136-139, 1996.

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

MENDONÇA, Marina Célia. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Ed. Telos, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.



Jeane Cardoso COSTA

Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp – São José do Rio Preto. Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade pela UEG. Possui Pós-graduação em Docência Universitária pela Faculdade Estácio de Sá e Pós-graduação Lato Sensu em Linguagens e Educação Escolar pela UEG. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Aphoniano. Tem experiência na área de Educação e Linguística. Atualmente atua como pesquisadora do grupo En-corpora pertencente ao IBILCE da Unesp.

Maria de Lurdes NAZÁRIO

Doutora e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. É professora do curso de Letras da UEG, Campus de Anápolis. Atua na área de Letras e Linguística, trabalhando com Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura. Desenvolve o projeto de pesquisa “Aprendendo a ensinar língua portuguesa na educação básica: a análise linguística em práticas de leitura e de escrita”.

Recebido em 25/maio/2021 Aceito em 11/janeiro/2022