



**UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB**

PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO ESCRITO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA
PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

JULIANE APARECIDA DA SILVA DIAS

Cajazeiras-PB

2016



**UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB**

PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO ESCRITO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA
PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**

JULIANE APARECIDA DA SILVA DIAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional Em Letras (PROFLETRAS), como requisito parcial para obtenção de título de mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Cajazeiras-PB

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

D541r Dias, Juliane Aparecida da Silva.
Revisão e reescrita do texto escrito no ensino fundamental II: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica / Juliane Aparecida da Silva Dias. - Cajazeiras, 2016.
109p.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Produção de textos. 2. Escrita. 3. Revisão e reescrita. 4. Língua portuguesa - ensino. 5. Ensino fundamental. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3(043)

JULIANE APARECIDA DA SILVA DIAS

**REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA
PERSPECTIVA DIALÓGICA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional Em Letras (PROFLETRAS), como requisito parcial para obtenção de título de mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovado em: 11/11/2016

Banca Examinadora

Rose Maria Leite de Oliveira

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)
Orientadora

Ana Célia Clementino Moura

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC)
Examinadora

Hérica Paiva Pereira

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (UFCG)
Examinadora

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UFCG)
Suplente

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Esquema de distribuição dos critérios gerais de textualidade	33
FIGURA 02	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 6º ano/01...	51
FIGURA 03	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 6º ano/02...	52
FIGURA 04	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 6º ano/03...	52
FIGURA 05	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 6º ano/04...	53
FIGURA 06	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 9º ano/01...	53
FIGURA 07	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 9º ano/02...	54
FIGURA 08	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 9º ano/03...	54
FIGURA 09	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 9º ano/04...	55
FIGURA 10	Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 9º ano/05...	55

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Aspectos observados pelo professor no texto do aluno	57
QUADRO 02	Procedimento de cada professor após avaliar o texto do aluno	59
QUADRO 03	Avaliação dos instrumentos B (item 01, questionário 2)	61
QUADRO 04	Aspectos corrigidos pelo aluno nos textos do Instrumento 3	61
QUADRO 05	Aspectos observados pelo aluno ao revisar seu próprio texto	64
QUADRO 06	Por que o modo de correção do professor não ajuda (respostas de alunos ao item 10, questionário 2)	66

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação de Mestrado a minha mãe, minha irmã e a meu marido por todo amor e carinho direcionados a mim em cada momento, desde as despedidas na rodoviária ao acolhimento na volta, pelas orações e por acreditarem em meu sucesso durante toda a luta que enfrentei para conseguir obter o tão sonhado título de Mestre.

Dedico-a a Deus por, em sua infinita graça, ter sido sempre tão generoso e misericordioso comigo.

Agora posso dizer-lhes, meus amados, que todos os sacrifícios que fizemos não foram em vão.

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação, por acreditar e investir no professor da rede pública brasileira, proporcionando-nos a oportunidade de enriquecimento profissional e humano através desse curso de Mestrado em Língua Portuguesa, o PROFLETRAS, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e tão bem conduzido pela Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras.

A minha orientadora, a Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira pela condução perspicaz e atenta, bem como pelo apoio amigo durante todo o processo de desenvolvimento dessa dissertação. Esse trabalho não teria sido o mesmo sem ela.

À coordenação do PROFLETRAS da UFCG, Campus Cajazeiras, por acreditar e dedicar-se com tanto afinho a esse projeto do Mestrado Profissional em Letras.

A todos os meus professores do curso do PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, pelo enriquecimento e transformação proporcionados em mim em cada uma de suas aulas.

Aos colegas da turma II do PROFLETRAS, pela união mantida em cada etapa da maravilhosa jornada que foi fazer esse curso.

Às minhas grandes companheiras de “risadas e sofrências”, Celma, Débora, Eliana e Iskaime. Nossa parceria foi um presente de Deus.

A todos os colegas e alunos da Escola Dom Antônio Campelo que gentilmente colaboraram cedendo as entrevistas.

A Deus que, em sua misericórdia e glória infinitas, tem sido tão bondoso comigo, proporcionando-me alegrias e vitórias.

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

(João Guimarães Rosa em “Grande Sertão: Veredas”, p. 477)

RESUMO

Escrever bons textos é requisito importante em sociedades letradas. Entretanto, segundo pesquisas mais recentes, baseadas nas avaliações de larga escala, e ainda de acordo com relatos de professores do ensino básico, grande parte do alunado do Ensino Fundamental II não tem alcançado a excelência esperada nessa habilidade. Nosso trabalho nasceu a partir dessa problemática, objetivando descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com o texto escrito, especificamente com o processo de revisão textual, na sala de aula, com vista à apresentação de uma proposta de intervenção. A fim de atender a esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza aplicada para investigar a prática docente, com uma abordagem de cunho qualitativo e exploratório, na qual aplicamos um questionário para o professor e outro para o aluno. As informações coletadas mostraram-nos que a prática docente persiste na abordagem baseada na língua concebida enquanto mero sistema e das regras da gramática normativa, relegando a segundo plano questões mais complexas de textualidade e negando o espaço devido para procedimentos de revisão e reescrita do texto, ignorando que o texto deve ser fruto de um processo recursivo, no qual a orientação docente faz-se necessária para o aprendizado mais eficaz. Comprovamos também que o resultado dessa prática refletiu-se no aluno, o qual revela compreender a revisão textual apenas como retificação dos aspectos formais. Ancorando nossa visão nas práticas dialógicas e sociointerativas da língua, defendemos o importante papel da revisão e da reescrita do texto, com intervenções que proporcionem a reflexão do aluno quanto ao seu texto, por ser uma forma de ajudá-lo a compreender os mecanismos de textualidade construtores de todo gênero textual e, conseqüentemente, aprender a escrever cada vez melhor. Devido a isso, cumprindo a proposta do Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) elaboramos uma proposta de intervenção cujo intuito foi demonstrar uma forma de garantir que tais pressupostos sejam implementados nas aulas de escrita, contribuindo para o aluno ser motivado a escrever, passando a ser autor de textos significativos, advindos de planejamento e de um trabalho de aprimoramento.

Palavras-chave: Revisão e reescrita. Produção textual. Avaliação formativa.

ABSTRACT

Writing good texts is an important requirement in literate societies. However, according to latest research, based on large-scale assessments, and also according to primary teachers reports, much of the Secondary School student body expected excellence has not reached this skill. Our work was born out of this problem, aiming to describe and discuss teaching practices work with written text, specifically the process of textual revision, in the classroom, with a view to submitting a proposal for intervention. In order to meet this goal, we developed a kind of applied research to investigate the teaching practice, with a qualitative and exploratory nature approach, in which we applied a questionnaire to the teacher and one for the student. The information collected showed us that the teaching practice persists in the approach based on valuation code and the normative grammar rules, pushed into the background more complex issues of textuality and denying space due to review procedures and rewrite the text, ignoring that the text should be the result of a recursive process in which the teacher guidance is needed for the most effective learning. Also proved that the result of this practice is reflected in the student, which reveals understand the textual revision only as rectifying the formal aspects. Anchoring our vision in dialogic practices and language sociointerativas, we defend the important role of reviewing and rewriting the text, with interventions that promote student reflection as to its text, as a way to help you to understand the mechanisms of textuality builders of every genre and thus learn to write better. Because of this, fulfilling the proposal of the Professional Master's Program (PROFLETRAS) prepared a proposal for intervention whose aim was to demonstrate a way to ensure that such assumptions are implemented in writing classes, helping students be motivated to write, becoming author of important texts, arising from planning and an improvement of work.

Keywords: Review and rewrite. Text production. Formative evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1. Concepções de língua e escrita	17
1.2. Implicações da visão de língua adotada: dialogismo e interação em primeira ordem	21
1.3.O lugar da produção de texto escrito na escola e o trabalho com o gênero textual	26
1.3.1. Qual o lugar da produção do texto escrito na escola?	26
1.3.2. Que contribuições o trabalho na perspectiva do gênero textual pode oferecer?	30
1.4. Revisão e reescrita – o ato de avaliar em uma perspectiva dialógica	34
1.4.1. Uma visão pedagógica sobre avaliação: avaliação formativa	35
1.4.2. A importância da revisão e da reescrita e o seu caráter dialógico	37
2. PASSOS METODOLÓGICOS	44
2.1. Os sujeitos da pesquisa	44
2.2. Descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa e do procedimento adotado	45
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
3.1. Análise das entrevistas com os docentes: o discurso do professor.....	49
3.2. Análise das entrevistas com os alunos: o reflexo da prática docente	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVA DE TRABALHO	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES	77
APÊNDICE A – PROPOSTA DE TRABALHO	78
APÊNDICE B – INSTRUMENTO 1 (Questionário para o professor)	95
APÊNDICE C – INSTRUMENTO 2 (Textos para a entrevista)	98
APÊNDICE D – INSTRUMENTO 3 (Questionário para o aluno)	102

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
APÊNDICE F – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	107
ANEXO	108
ANEXO A – Termo de anuência	109

INTRODUÇÃO

Nenhum texto começa apenas no momento em que nos sentamos na cadeira e olhamos para uma folha em branco, com um lápis na mão, ou quando nos posicionamos diante da tela do computador. Todo texto nasce da nossa vivência, do conjunto de coisas experimentadas e observadas durante o existir, tecido por fios diversos: experiências nossas e do outro, problemas, soluções, repulsas, paixões. Tudo se entremeia e converge em inquietações, reflexões e ações que nos ajudam a construir quem somos. Essa dissertação apresenta-se para ilustrar e dar corpo à afirmação que acabamos de fazer.

Como professores de língua portuguesa, nosso caminho tem sido construído a partir da vontade de ver nosso trabalho dar fruto. Entretanto, em nossa trajetória e mediante as observações que fizemos e fazemos, tem surgido a necessidade de mergulharmos mais e mais fundo em algumas questões que permeiam o ensino de língua portuguesa, mais precisamente na esfera do ensino e da aprendizagem da produção textual, apogeu do uso da língua materna. Afinal, o trabalho do professor, especialmente o de língua portuguesa, é de uma responsabilidade imensa, pois somos nós os responsáveis por ajudar o aluno a ser competente no uso da sua própria língua, produzindo textos orais e escritos eficazmente. Todavia, infelizmente, isso parece não estar acontecendo de forma satisfatória, visto que sempre surgem pesquisas escancarando o fracasso da escola pública do Brasil, alardeando que o brasileiro tem saído da escola sem os domínios necessários e esperados para seu nível escolar. É o caso, por exemplo, de pesquisa realizada pelo IPM (Instituto Paulo Montenegro)¹ e publicada no site Universo *on line*. Segundo tal pesquisa, apenas 8% da população brasileira estão no nível considerando “proficiente”. Ou seja, apenas um em cada cem brasileiros sabe se expressar bem por meio da escrita. Realidade desanimadora. O que nos faz pensar que: 1) ensinar a escrever é um grande desafio em um país com um número significativo de analfabetos propriamente ditos e, ainda, de analfabetos funcionais e 2) certamente há práticas pedagógicas que precisam ser revistas e mudadas para sanarem esse problema.

Embora tenhamos documentos que sinalizem e orientem mudanças no ensino de língua (lembremo-nos dos PCN e, no âmbito estadual, da Base Curricular Comum do estado de Pernambuco, por exemplo), enfatizando, inclusive, a importância da revisão e da reescrita

¹ A pesquisa foi divulgada em 29/02/2016 e pode ser conferida no endereço: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/no-brasil-apenas-8-escapam-do-analfabetismo-funcional.htm>>. Acesso em 08/08/2016.

do texto escrito, ainda se detectam práticas equivocadas em todas as pontas do ensino de língua. Percebemos que, em geral, ainda é comum pensar nas aulas de Língua portuguesa como momentos criados para ensinar e aprender as regras do como escrever e falar corretamente o português, ou seja, sem erros ortográficos ou que firam a gramática normativa. Uma visão reducionista e até preconceituosa combatida no meio acadêmico, mas que persiste na sociedade e assombra as salas de aula de muitas escolas do ensino regular, prejudicando os vários aspectos de ensino da língua. Consequentemente, sob esse ponto de vista, a escrita passa a ser apenas a verificação de se o aluno consegue pôr em prática as regras, e a avaliação dessas produções escritas vira uma caça aos erros. Não se considera o momento de avaliar o texto escrito do aluno como uma oportunidade de ver seus avanços e deficiências, orientando-o e dando-lhe a oportunidade de progredir. Infelizmente, é possível vermos situações nas quais há desvios do curso desejável para a educação básica, nas quais as aulas de língua materna não acompanham o fluxo da sociedade moderna e os processos de avaliação da escrita estagnaram, ao invés de convergirem para a construção da aprendizagem. Diante dessa verdade, o que fazer? Pesquisar, refletir, mudar.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi concebida com o objetivo principal de descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com o texto escrito, especificamente com o processo de revisão e reescrita textual, na sala de aula, com vista à apresentação de uma proposta de intervenção. Com o intuito de chegarmos ao que ele contempla, desenvolvemos como objetivos específicos: verificar o lugar da produção textual enquanto forma de interação e advogar a favor da abordagem dialógica de língua escrita nesse processo em sala de aula. Defendemos que a avaliação é um momento tão importante quanto todos os outros no processo de ensino e, inclusive, no de aprendizagem. Há quem não dê a devida importância a esse ato e conceba-o como a hora de dar notas ou de apontar erros ortográficos, de pontuação ou de concordância, mesmo havendo aspectos mais relevantes a serem tratados. Por isso outras abordagens precisam ganhar força no contexto escolar.

Nosso trabalho firma a defesa de uma prática docente sociointerativa ao promover a reflexão a respeito do imprescindível direcionamento do ensino da produção textual como um processo que leva a um produto e que, por isso, o texto deve ser sempre revisado e reescrito. Essa postura implica na ênfase na sala de aula da prática dialogada, na qual o professor auxilia seu aluno a assumir posição crítica diante de sua expressão.

Oliveira (2010, p. 43) lembra que as aulas de língua materna devem ter como meta “ajudar o aluno a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social” desenvolvendo sua competência linguística. É necessário somar a esse argumento sobre o

ensino da língua o fato de que as interações sociais influenciam as condições e as formas de aprendizagem. Isto é sério e implica no reconhecimento de que aprender a escrever (e aprimorar o escrito) é um processo com várias etapas, um trabalho constante de idas e voltas. É uma atividade construtiva e de simultânea tomada de consciência sobre como se expressar melhor. Compreender isso é saber que toda produção de texto, de qualquer gênero, é um ato social, ainda que simulado (no caso da sala de aula), pensado por alguém para alguém. É o que Koch (2015, p. 27) afirma, quando nos lembra de que na evolução da Linguística Textual, na chamada Virada Pragmática, os textos passam “a ser considerados elementos constituintes de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante”.

Ao reconhecer a linguagem como uma atividade intrinsecamente humana, ancoramos nossa abordagem nos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2014), considerando o inegável caráter dialógico da língua, em Bronckcart (2012), na sua visão de que a linguagem se constrói sócio e historicamente e em Vygotsky (2007), estudioso da psicologia que defende que o aprendizado faz-se na interação com o outro.

Baseando-nos no que dizem esses autores, discutimos que cada ato comunicativo, inclusive a produção textual, é permeado por intenções comunicativas. Portanto, consideramos, também, que, para respeitar o sucesso dessa intenção, o sujeito produz seu texto de acordo com construções coletivas, ao mesmo tempo avaliando-o, a fim de averiguar se o que diz corresponde àquilo que deseja dizer e causará o efeito pretendido. É o processo chamado por Brockcart (2012, p. 45), na teoria do interacionismo sociodiscursivo, de “avaliação da atividade”, sobre o qual explica ainda que “produtos das avaliações sociodiscursivas, a ação e a pessoa humana, portanto, são, por isso mesmo, produtos dessas semânticas entrecruzadas nas quais se moldam as culturas”. Sendo assim, o professor, além de ser um agente a criar as mais adequadas condições de aprendizagem, precisa comportar-se como o interlocutor do aluno, como alguém que interage com o texto dele, considerando o aspecto dialógico da língua em sua plenitude, uma vez que o texto “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2014, p. 117).

A produção de texto é a concretização do trabalho com a língua. Seja o texto oral ou escrito, curto ou longo, é nele que se estruturamos nossos pensamentos, desejos, intenções, e expressamo-nos das mais diversas formas. Por isso, todos os aspectos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa emergem dele ou convergem para o aprimoramento dessa prática. Passar à revisão do texto do aluno, descartando o foco no ato de somente corrigi-lo, de modo a levar o aluno a pensar, é imprescindível. Dar-lhe respostas prontas em vermelho (ou lilás,

laranja, azul, rosa) para ele copiá-las sem refletir de que modo, de acordo com suas intenções comunicativas, a produção ficaria mais satisfatória, é insuficiente. Insuficiente, considerando que o aluno é um sujeito e nós, como professores, precisamos fazer com que esse aluno desperte para o fato de que produzir um texto não é apenas uma tarefa de certo ou errado. Ele é um autor e, como tal, precisa assumir postura autocrítica diante de sua produção.

Assim, é de suma importância valorizarmos os processos de revisão e de reescrita do texto escrito como processos dialógicos, como defende Ruiz (2013, p. 80), no qual o professor de Língua Portuguesa provoca o aluno a pensar e a compreender de qual forma seu texto pode melhorar, em oposição ao que a mesma autora chama de correção monológica, na qual não há diálogo, apenas é apontado de forma destacada o que está “errado” para ser refeito. Essa distinção entre correção dialógica e monológica foi baseada nas formas de correção elencadas por Serafini (1995) e é corroborada por autores como Suassuna (2014), Marcuschi (2007) e Guedes (2010).

Na tentativa de valorizar a revisão e a reescrita do texto como partes do trabalho com a produção textual que não devem ser consideradas as últimas, mas como momentos significativos, consideramos também que adotar uma abordagem dialógica de forma séria e atenta pode ajudar o professor a melhorar sua prática e o aluno a aprender de forma mais efetiva, valorizando sua força de autoria. Em função desse pensamento, no **primeiro capítulo** desse trabalho, fazemos a exposição do suporte teórico da pesquisa. Iniciamos discorrendo sobre a base da visão teórica exposta e defendida: a concepção de língua adotada, a interacional, ressaltando seu caráter dialógico e sóciodiscursivo. A seguir, refletimos a respeito do panorama da produção textual e do trabalho com a escrita partindo dos gêneros textuais, passando para a reflexão a respeito do conceito de avaliação, defendendo a avaliação formativa como aquela que corrobora com as teorias de língua adotadas nesse trabalho. Por último, discutimos a importância desse olhar no processo de revisão e reescrita do texto, atentando para uma perspectiva de trabalho que permita o dialogismo.

No **segundo capítulo**, explicitamos os passos metodológicos necessários à construção da pesquisa, a qual teve uma abordagem qualitativa e exploratória. Descrevemos o local da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados para coletar os dados que serão discutidos e analisados no **terceiro capítulo** de forma descritiva e qualitativa.

Após a análise dos dados, conduzimos nossas **considerações finais** e discutimos a proposta de trabalho advinda dessa pesquisa, proposta criada para atender ao caráter prático do PROFLETRAS, cuja meta é fazer os estudos teóricos saírem da academia e ganharem as

salas de aula de maneira mais contundente. A proposta poderá ser conferida na íntegra no Apêndice A, logo após o capítulo das considerações finais.

Ao partir de uma inquietação particular, demos forma a esse estudo, por entendemos ser de suma importância investigar meios que ajudem a tornar o trabalho em sala de aula mais significativo, e que trabalhos que batem nessa tecla precisam ser mais numerosos e levados em consideração, provocando o professor a refletir sobre sua prática e a procurar meios de intervir significativamente.

Esperamos, assim, dar nossa mínima contribuição para a educação básica brasileira, com o intuito de que mais professores inquietem-se e queiram melhorar sua prática, ensinando mais alunos a passarem a ver o momento de produção de texto como sendo mais do que preenchimento do mínimo de linhas para “se livrar logo” e comecem a enxergá-lo como uma oportunidade de mostrarem-se criativos, apreciativos, atuantes e atentos às coisas que os cercam, tornando-se capazes de se expressar eficientemente, de acordo com seus estilos e seus desejos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, serão feitas reflexões a partir dos estudos teóricos sociointeracionistas que corroboram com o ponto de vista da pesquisa apresentada nessa dissertação. São reflexões fundamentais e indispensáveis, tanto para a geração desse estudo, quanto para a compreensão a respeito da visão de ensino defendida aqui. Apresentaremos essas reflexões da maneira descrita a seguir.

Iniciaremos pelo caminho que consideramos lógico a todo estudo envolvendo qualquer aspecto da Língua, fazendo uma reflexão sobre as concepções de linguagem e língua existentes, as quais, de maneira consciente ou não, são consideradas no ensino de língua materna e projetam-se nos modos de conceber o ato da escrita. A seguir, especificando aquela a ser considerada nesse trabalho, a sociointeracionista, discutiremos o aprofundamento de tal concepção, considerando seu caráter dialógico e interacional e sua importância para o contexto de ensino e de aprendizagem.

Entrando nas questões do ensino de Língua, realizaremos uma breve discussão sobre a produção de texto na sala de aula e o uso dos gêneros textuais nesse contexto, bem como em suas implicações. Finalmente, passaremos à reflexão a respeito do trabalho docente no processo avaliativo do texto do aluno, nosso foco de estudo, inicialmente refletindo sobre o conceito e a função pedagógica da avaliação para, em seguida, tecer considerações a respeito do caráter intrinsecamente dialógico que deve caracterizar esse processo nas práticas docentes, bem como a importância da existência da revisão e reescrita para assegurar a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir bons textos em seu cotidiano.

1.1. Concepções de língua e escrita

A instituição escolar trabalha com o conhecimento cultural produzido pelo homem ao longo de sua existência. Produz e reproduz conhecimentos sistemáticos de vários ramos da ciência. Sendo assim, toda disciplina possui uma base teórica e científica com a qual o professor lida ao dar as suas aulas. O ensino de língua materna encaixa-se nesse contexto. Por isso, antes de iniciar as discussões teóricas específicas concernentes ao estudo exposto nessa dissertação, faz-se necessário comentar as bases para o trabalho com a língua materna

presentes em nossa cultura escolar. Por esse motivo, relembremos em breve discussão as concepções de linguagem e língua (fundamentais como objeto de estudo), e seus desdobramentos para o ensino da produção de texto, por acreditar que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p. 39).

Na evolução dos tempos, a linguagem humana tem sido concebida de diferentes formas, geralmente resumidas em três principais, assim descritas por Koch (2013, p. 07): “a) como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b) como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; c) como forma (‘lugar’) de interação”.

A primeira, apesar de ser a mais antiga, ainda continua tendo adeptos na educação e quem a defende compreende a língua como sendo a expressão do pensamento. Nesse sentido, existiria uma lógica a ser seguida pelos usuários para externar suas ideias, além da afirmação de que se as pessoas não se expressam bem é por que não pensam. Sob esse ponto de vista, o que é exteriorizado pelo indivíduo seria apenas uma tradução de processos mentais. Segundo Travaglia (2009, p. 21), para essa concepção:

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

A presença de um outro é irrelevante para o processo, as trocas sociais são ignoradas, porque o foco está no sujeito. A implicação disso para o ensino reside na centralização da prática em métodos teóricos e normativos, na gramática, visto que o sujeito precisa aprender as regras para se expressar adequadamente. Conseqüentemente, a escrita é entendida “como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” e o texto é visto como “produto lógico do pensamento” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33).

A segunda concepção vê a língua como um instrumento, tratando-a como um sistema utilizado para fins comunicativos, para transmissão e obtenção de informações no cotidiano. Compreendida de forma a parte das condições em que se concretiza, conceitua o processo da comunicação baseado em codificação e decodificação dos signos. Os falantes devem ter o conhecimento do código utilizado, pois disso depende a total compreensão entre eles. Em sua análise, Travaglia (2009, p. 22) aponta uma consequência inerente a essa visão:

Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista e que a separa do homem no seu contexto social.

Percebemos, portanto, o destaque para uma língua vista como sistema de representação apenas. Conseqüentemente, leitura e escrita assumem um movimento que vai do código ao leitor/escritor e conhecer as palavras e a estrutura da língua, enquanto cânones a serem seguidos, predominam no uso. Considera-se que para escrever bem “é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na avaliação textual” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 32). O sujeito é (pré) determinado pelo sistema. Basta que quem escreva e quem leia tenham domínio do código utilizado, pois ele é apenas um produto a ser decodificado.

Ao ponderarmos a respeito das duas primeiras concepções, constatamos que ambas consideram a língua como um elemento passivo, um elemento de registro da fala, do pensamento. Ambas desconsideram a comunicação como um ato social, envolvendo noções diversas e, ao mesmo tempo, determinantes para o que se deseja dizer e para a atribuição de significados pelo leitor. Desconsideram, ainda, a importância da escrita para o ser humano, uma vez que, por meio dela, o indivíduo pode aperfeiçoar-se, encontrar sua individualidade social ao se expressar e aquele que lê pode ter acesso a perspectivas diferentes enriquecendo-se e ampliando seus horizontes. Ou seja, o uso da língua não tem nada de passivo.

Para as aulas de línguas, a predominância de uma ou outra pode ter repercussões negativas, se considerarmos que o ensino será baseado em regras gramaticais, na secundarização do texto e, por conseguinte, da produção escrita, cuja prática seria feita sem significação comunicativa, uma vez que passaria a existir para atender à avaliação do domínio do código.

Após a chamada Virada Pragmática, momento dos estudos da linguagem influenciado especialmente por Mikhail Bakhtin, emerge uma terceira visão de linguagem e língua, a **interacionista**. Tal perspectiva considera a língua como atividade humana e lugar de interação, substituindo a ideia de código de transcrição, cujo aprendizado é perceptivo (correspondência entre sons e símbolos, por exemplo), para o de língua como sistema de representação, cujo aprendizado é cognitivo. Como explica Geraldini (2012, p. 41), “por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. É a concepção de língua que, ao encará-la de forma mais complexa, explicitamente

insere o sujeito no contexto de uma comunicação cheia de nuances; dá-lhe um caráter mais próximo da realidade, ao reconhecer que o sujeito possui intenções ao se pronunciar e que constrói seu discurso de acordo com o que deseja obter e da pessoa com quem interage, tendo ele uma responsabilidade enorme pela sua expressão. A língua deixa de ser vista de forma mecânica e passa a adquirir um caráter mais vivo, dinâmico, dialógico, uma vez que o indivíduo indubitavelmente precisa conhecer o sistema e os mecanismos linguísticos, porém compreendendo precisar de mais do que isso para que as experiências linguísticas ganhem sentido. É pelo diálogo, é na troca, na intersubjetividade que o texto significa.

Outro ponto emergente dessa concepção é o fato de a língua passar a ser vista em caráter heterogêneo. Deparamo-nos com o fato de que ela passa por processos históricos, culturais, sociais e situacionais e que isso determina as escolhas lexicais, estruturais e os tons escolhidos pelos usuários em diversos contextos. A variação linguística existe e essa verdade jamais deverá ser ignorada nas salas de aula.

Ainda nessa visão, a escrita passa a ser vista como produção textual. Quem escreve, considera seu leitor e por parte dos dois aparece a importância de acionar estratégias na produção e compreensão do produto:

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 34, grifos das autoras)

Podemos ver traços desses três tipos de concepções na prática do professor de língua portuguesa atualmente. Porém, pelo que acabamos de expor, constatamos que as duas primeiras concepções são mais limitadoras, e não acreditamos ser de bom senso valorizar o escritor ou o sistema separadamente. Sabendo que a linguagem é um produto humano, seria muito simplista encará-la somente de uma ou de outra forma. Trabalhar a noção de palavra passiva limita o ensino de língua, sendo que a realidade mostra-nos que as relações sociais são construídas e concretizadas pela linguagem e que isso traz muitos implicativos para a comunicação. Por isso, adotamos aqui a terceira concepção por acreditar em seu impacto significativo para o ensino. Crer e agir, segundo ela, é saber que a língua é ampla, viva e camaleônica, moldando-se à necessidade do indivíduo e da sociedade. As palavras de Antunes (2003, p. 41) corroboram com nossa visão quando a autora afirma que

A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma *concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (grifos da autora).

A compreensão de qual língua adotar é, obviamente, determinante quanto ao modo como vamos ensinar e ao que vamos dar prioridade nesse ensino. Implica em saber que ela (a língua) possui variações de uso as quais devem ser conhecidas, respeitadas e dominadas. Implica, por fim, em saber que o texto deve ter lugar primordial em nossas aulas, que o professor deve ter consciência de que “o texto é o eixo em torno do qual suas aulas devem girar, pois a interação social que a língua estabelece toma sempre e invariavelmente a forma de textos, escritos e falados, e não a forma de palavras ou sentenças isoladas” (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Portanto, sendo nós seres sociais, tendo essa clareza em tudo o que isso pode significar, precisamos dar forma a essa compreensão e fazê-la chegar ao nosso aluno, para alcançarmos melhor desenvoltura em nossas ações e melhor ensinarmos essas noções aos nossos aprendizes.

1.2. Implicações da visão de língua adotada: dialogismo e interação em primeira ordem

Ao discutirmos as concepções de língua e marcarmos nosso posicionamento abraçando a terceira (a língua é vista como “lugar de interação”), admitimos o fato de que isso possibilita uma visão mais inteira sobre a linguagem, uma vez que, conseqüentemente, teremos que enxergar seu funcionamento dentro de um contexto, nas situações concretas de toda sociedade. Isso determina, também, um olhar mais amplo a respeito do que entendemos ser o ato de comunicar, elevando a língua ao status de atividade de interação, algo mais abrangente e complexo por ir além de funções orgânicas e instintivas dos seres vivos, como esclarece Bronckart (2012, p. 30):

A espécie humana caracteriza-se pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolúvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais, dessa vez, no sentido estrito do termo.

Ou seja, estamos diante da constatação de que a linguagem vai além das capacidades orgânicas do ser humano, por possuir funções e características transcendentais ao codificar/decodificar, e abranger as necessidades cognitivas, intelectuais, sociais e culturais do indivíduo. Sua marca é o dialogismo, o que está ligado à maneira de vermos o mundo e de constituímo-nos como sujeitos.

O nome mais significativo para a formatação dessa teoria foi Mikhail Bakhtin (2014). Foi ele quem demonstrou veementemente em seus estudos a marca dialógica da linguagem. Em uma de suas obras mais conhecidas, *Marxismo e filosofia da linguagem* (2014), o autor traz uma das afirmações mais contundentes e belas a esse respeito:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2014, p. 117, grifos do autor).

Com esse posicionamento, sua teoria, mostrando-se atual até hoje, influenciou e convenceu muitos outros estudiosos da língua ao fazê-los crer que, sendo a palavra essa “ponte”, ela estabelece a ligação entre o indivíduo e seu exterior e que o diálogo passa a ser o símbolo e o porquê do uso da palavra. Essa visão mostra que o lugar da palavra é o meio social, definindo o texto como o objeto de estudo da linguística.

Segundo o pensamento bakhtiniano, a linguagem é mobilizadora do permanente diálogo entre os indivíduos e, ainda, entre sociedades em diferentes tempos. Podemos compreender esse último ponto, quando, por exemplo, textos escritos em outras épocas ou em outras culturas ganham novos significados cada vez que são lidos e relidos. Por isso, aqui, o conceito de linguagem extrapola a linguística. É abrangente e, uma vez que parte de discussões filosóficas, torna-se uma visão de mundo, de realidade (BRAIT, 2005, p. 88)

Esse dialogismo, forma de interação entre os sujeitos, é o sustentáculo da teoria de Bakhtin, na qual as relações humanas podem ser comparadas a um grande quebra-cabeças. Na comunicação, cada peça só possui sentido conectada a outra. Logo, nas interações discursivas, a palavra não comunica sozinha: deve ser pensada para o outro e só faz sentido complementada pelo outro.

Podemos discutir duas noções de dialogismo importantes na obra do autor: o dialogismo entre indivíduos e o dialogismo entre discursos. No conjunto da primeira noção, o autor considera que a linguagem é inerte sem a interação: isso é o que a fundamenta. Com

essa ideia, Bakhtin vai além dos teóricos saussurianos, os quais defendem ser a língua o bastante para comunicar. Como o sentido constrói-se na contrapalavra, a subjetividade construída no diálogo entre os sujeitos (a intersubjetividade) é anterior à subjetividade (o sujeito isolado). O discurso é formulado lidando com as ideologias do interlocutor, havendo concordâncias e discordâncias, avaliações dos efeitos pretendidos e causados, e tudo de forma dinâmica e reversível. Barros (2005, p. 28) sintetiza bem essa máxima do filósofo russo ao afirmar o seguinte: “a alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”.

A outra percepção de dialogismo considera o diálogo entre discursos, este compreendido como a atividade em que se concebe o texto associado a um contexto de produção (quem escreve, para quem escreve, em que tempo, em que situação sócio-histórica). O texto constituído por diferentes vozes (polifonia), conversando com outros discursos e possuindo caráter ideológico. Ressaltemos que, para essa concepção, não existe o contraponto entre monológico e dialógico (no sentido de vozes ideológicas construtoras do discurso), pois, sendo o diálogo a grande característica da linguagem, não pode haver neutralidade. Os discursos estão carregados de ideologias, de vozes. O que pode ocorrer é um mascaramento da polifonia em textos nos quais as vozes se escondem sob a aparência de uma só. Barros (2005, p. 34) esclarece: “trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variam as estratégias discursivas empregadas”.

A concepção de dialogismo discutida aproxima os estudos linguísticos das teorias pragmáticas e das preocupações psicanalíticas com o outro (BARROS, 2005, p. 33), afastando os estudos da comunicação da teoria da informação, baseada na linearidade emissor-receptor. Para Bakhtin, tal linearidade é impossível, considerando a dinamicidade das relações comunicativas, na qual há uma troca intensa de papéis e motivações.

Esse viés para o uso da língua abriu mais leques para o estudo desse objeto, pois, ser apreendida em seu caráter funcional confere complexidade ao seu entendimento, ao mesmo tempo em que são abertos canais para “conversar” com outras teorias. Vejamos como.

Ao afirmar que “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”, ou seja, que “a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” Bakhtin (2014, p. 121) explicita a interacionalidade da língua, pensamento este que ecoa em estudos sobre as relações humanas configurados nessa teoria. Lembremo-nos oportunamente de Lev Semionovich Vygotsky. Ele, um dos maiores psicólogos do século XX, mesmo sem

ter recebido educação formal em psicologia, entrou para a vanguarda dessa ciência com seus estudos sobre a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, nos quais vemos a reafirmação do caráter interacional das relações sociais, dito por Bakhtin.

Ao formular sua teoria da chamada Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na educação infantil, Vygotsky define conceitos de aprendizagem bem diferentes do behaviorismo, linha de estudo muito considerada na época. O conceito da ZDP é explicado pelo autor da seguinte forma:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Ressaltamos que isso não significa afirmar que o desenvolvimento infantil ocorra por pura imitação do que um adulto faz. Na verdade, o aprendizado acontecerá se o que se ensina à criança, no processo de interação, está próximo do seu nível de desenvolvimento. É no entrecruzamento de experiências que a criança evolui, pois “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

A perspectiva da alteridade é aberta, agora, na psicologia da aprendizagem. A teoria de Vygotsky aposta na interação como propulsora da aprendizagem. É no contato com o outro, ouvindo, falando, demonstrando, trocando experiências que o aprendiz ascende às escalas do conhecimento, amadurecendo emocionalmente e cognitivamente.

Compreendemos que, do ponto de vista do autor, o conhecimento é produzido a partir da inter-relação com o outro, no cruzamento entre suas experiências, sendo mediado pela linguagem, ponto este em comum com o pensamento bakhtiniano. Matencio (2007, p. 51) aponta essa característica ao dizer que:

Como na abordagem proposta por Vygotsky, considera-se que os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos são resultantes de sua experiência inter e intra-subjetiva, mediada por formas simbólicas, pode-se dizer que o autor defende que pensamento, linguagem e imersão social são dimensões indissociáveis na construção do sujeito.

Podemos perceber o quanto a vertente social da língua toma forma em vários campos da ciência, frutificando em estudos interessantes e significativos. As relações humanas ganham outra dimensão, adquirem mais beleza vistas sob essa ótica. Vários são os estudos que partem das teorias de Bakhtin. Nessa conjuntura, devemos nos lembrar do Interacionismo

sociodiscursivo, corrente teórica desenvolvida por Jean-Paul Bronckcart, a qual defende que a linguagem é construída de forma social, histórica e cultural, considerando todas as ações humanas em suas dimensões social e discursiva constitutivas (BRONCKART, 2012, p. 30-31) e a linguagem “não somente como um ‘instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos nas suas dimensões humanas’”, conforme é possível conferir em Bronckart (*apud* GONÇALVES 2009, p. 21). A esse respeito, Gonçalves (2009, p. 21) ainda esclarece que:

Em síntese, o ISD filia-se ‘a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o ‘agir’) e o pensamento consciente. [...] Constata não só que ‘a atividade de linguagem se realiza concretamente sob a forma de textos, que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana’, senão também que tais textos se distribuem em gêneros diversos indexados no meio social e, sobretudo, agrupados num arquiteito de uma comunidade.

Assim, é essencial destacarmos que o indivíduo, como elo de uma cadeia, produz sua interação verbal de forma não-aleatória, em negociação permanente. Nas palavras de Bronckart (2012, p. 45):

A ação humana em geral se apresenta, do ponto de vista externo, como um recorte social operado pelas avaliações coletivas e, do ponto de vista interno, como um produto da apropriação pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação.

Nunca é demais enfatizarmos que essas teorias precisam ser encaradas com seriedade, pois, reconhecendo-as como válidas, tomamos um posicionamento importante diante do qual reconhecemos a dimensão viva, dialógica, social, cultural e textual da língua. São aspectos que precisam ser compreendidos e incorporados pelo professor, por serem norteadores da nossa prática. Esse nível de compreensão é fundamental para o trabalho de um professor de língua que pretende atualizar-se e avançar em sua prática diante de uma contemporaneidade desejosa de que ele se desgarre de formas mecânicas de ensino.

Agora, deparamo-nos com um ponto de reflexão imprescindível nessa pesquisa: se o indivíduo é um sujeito parte de seu meio, construindo-se e aprendendo diariamente a negociar em suas interações verbais, como admitir que o ensino de língua perpetue-se preso à metalinguagem descontextualizada, desconsiderando o uso efetivo da língua inclusive em seu caráter variante? Como ver a produção textual como mais uma tarefa para dar-se uma nota ou observar-se, primordialmente, aspectos gramaticais, ortográficos e estéticos, sem motivar e

muitas vezes anulando a força da autoria do aluno, o seu discurso? Não dá. Passemos, então, a uma reflexão necessária sobre a produção escrita na escola.

1.3. O lugar da produção de texto escrito na escola e o trabalho com o gênero textual

As considerações feitas até agora serviram para situar nosso estudo em um contexto teórico que dirige o ensino de língua materna em todas as esferas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística), para uma prática mais significativa, baseada no conceito da linguagem sociointeracionista. Como nossa investigação privilegia a prática com o texto escrito, não podemos deixar de discutir duas questões essenciais a essa altura: Qual o lugar do texto escrito na escola? O trabalho com o gênero textual pode ajudar o aluno a desenvolver significativamente habilidades de leitura e escrita? Discorramos sobre cada uma delas.

1.3.1. Qual o lugar da produção do texto escrito na escola?

Não deixa de ser relevante repensar essa questão, pois, mesmo diante da obviedade da presença desse elemento nas aulas de língua materna, aparentemente a homogeneização nas salas de aula brasileiras do trabalho adequado com gêneros de diversas naturezas é um desafio. Por isso, começemos discutindo pontos ainda mais fundamentais para respondermos à pergunta título com segurança por serem mesmo anteriores a ela. Ou seja, devemos perguntar-nos o seguinte: por que ensinar português a falantes de língua portuguesa? Por que o sistema escolar (educação básica) normalmente dá mais destaque a essa disciplina, reservando-lhe uma carga horária com número de aulas superior às outras? Ponderar sobre essas indagações é um exercício de base e, ao mesmo tempo, pode servir como uma autoanálise profissional. Oliveira (2010) também coloca essas questões como fundamentais para todo e qualquer professor de língua portuguesa, chegando à seguinte conclusão:

Ajudar o aluno a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter como foco principal o ensino da gramática normativa por meio de nomenclatura que a descreve de forma inconsciente. Ensina-se português a brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Vejamos que não é aquele “aprender português”, como alguns alunos acabam dizendo ao responder às perguntas feitas inicialmente, como se eles fossem estrangeiros em seu meio

natal, sabendo tão pouco a ponto de precisar adquirir uma nova língua. Ao mesmo tempo, não se trata de um ensino baseado na supervalorização da língua passiva, em que os méritos do aprendizado estão na ordem do aprender a ler e escrever letra por letra, sílabas, frases para, posteriormente, dominar a ortografia oficial e todas as regras da gramática normativa no decorrer da educação básica. Vai além disso, porque inclui criar oportunidades para o aluno aprimorar sua competência comunicativa.

Outro ponto que podemos ressaltar a partir da citação de Oliveira (op.cit), é a harmonização de seu argumento com o conceito de letramento, o qual não podemos esquecer, considerando que estamos tratando de experiências linguísticas dialógicas e sociais. O termo, muito difundido nas práticas de ensino das séries iniciais, permanece pertinente e torna-se extensivo a outros níveis pelo fato de extrapolar o conceito de alfabetização (enquanto aquisição de um sistema de representação). Soares (2002, p. 145), define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

Uma cultura em que as relações sociais são mediadas pela linguagem demanda que os indivíduos tenham a cada dia mais desenvoltura ao interagir nas diversas situações comunicativas proporcionadas por ela. São situações que envolvem a palavra escrita ou oral, mas também linguagem não verbal e sutilezas discursivas, como implícitos e polissemias. Isso exige constante contato com situações discursivas diversas no sentido de apurar a competência discursiva. Afinal, mesmo com a consciência de que cada aluno vem de um universo social que o dota de conhecimentos práticos para seu dia a dia, há outros conhecimentos sistemáticos que ele deve adquirir para inserir-se em uma sociedade letrada. Sobre isso, Travaglia (2011, p. 21) faz uma reflexão muito interessante:

Podemos afirmar que uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa.

Como conseguir isso? Aprimorando o que os alunos já sabem e ensinando-lhes as competências necessárias a uma expressão mais efetiva, buscando construí-la bem para causar os efeitos necessários em uma interação eficiente; criando condições para que eles aprendam a

dominar a modalidade escrita da língua em sua norma padrão, e dominar diferentes gêneros textuais para tornarem-se cidadãos letrados. Eis a missão da escola.

Por isso, podemos dizer que tudo o que foi discutido até agora converge para a valorização do trabalho com o texto em sala de aula e para a valorização do ensino da produção de texto em sua essência, ato que, segundo Guedes (2009, p. 90), “expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros”, sendo a escrita concebida como um processo que requer motivação, planejamento, aprimoramento. Diferente da forma como se compreendia o termo redação o qual, surgido na segunda metade dos anos 1970, remete ao ato de escrever como algo “cuja virtude mais almejada é a uniformidade com o estilo de textos” tidos como exemplares (GUEDES, 2009, p. 89).

Falamos ou escrevemos sempre através de textos. É assim que nos relacionamos e interagimos no dia a dia. Portanto, parece óbvio que eles tornem-se o centro das aulas de língua portuguesa. Não as frases soltas, não os conceitos e regras infundáveis que levam o aluno a sempre repetir que é “difícil aprender português”. O foco das nossas aulas devem ser a produção textual! Essa prática, sendo bem planejada, pode motivar o aluno à leitura e ao reconhecimento da significação no estudo dos elementos gramaticais que compõem a língua. A diferença é que, nesse caso, o estudo gramatical pode passar a ser relevante a partir do momento em que o aluno adquira interesse em aprimorar o que sabe e busque aquilo que pretende aprender.

O texto deve ser o princípio e o fim em nossas salas de aula. Leitura e escrita, intrinsecamente ligadas, fazem parte da aquisição e reelaboração do conhecimento, não só em língua portuguesa, mas em todas as outras disciplinas estudadas na escola. Mas não somente na escola, fora dela também. Por isso, “é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas a sua inserção social” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 42).

É por meio da linguagem que interagimos com o mundo. Nesse sentido, Antunes (2009a, p. 214) atenta para o seguinte: “as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela”. Ter em mente um uso prático para a escrita é importante, mas nem sempre é o que acontece. Ainda segundo a autora:

Normalmente, sobretudo no ensino médio, o trabalho escolar tem-se fixado na produção de um modelo de “redação”, um texto com uma cara só, engessado em uma forma rígida de desenvolvimento; na verdade “fôrma” igual para todos. Sem traços da singularidade autoral. Nem mesmo o fato de alguns vestibulares terem pluralizado suas propostas de escrita tem sido suficiente para levar a escola a

também diversificar suas solicitações de produção escrita (ANTUNES, 2009a, p. 214).

Uma alternativa que se apresenta ao quadro explicitado por Antunes (2009a), e que tem ganhado força nas salas de aula, é o ensino com base nos gêneros textuais, por serem textos com configurações mais reais, mais sociais. Basear o ensino da língua na leitura e na escrita de gêneros diversos pode ser muito mais produtivo para o aluno, uma vez que lhe abre a perspectiva de aprender simulando situações reais.

É oportuno, nesse momento, esclarecermos o porquê da adoção do termo gênero textual em nosso trabalho. Para início de conversa, consideramos que gênero textual e gênero do discurso não são conceitos opostos, excludentes. Pelo contrário, fazem-se complementares no universo dos estudos linguísticos sociointeracionistas. Nosso posicionamento sintoniza-se com Marcuschi (2008), quando o autor diz: “não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (p. 81).

Certamente, não ignoramos a obviedade de que cada termo implica em abordagens teóricas distintas. Com efeito, enquanto gênero discursivo direciona o estudo do texto para o campo dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, gênero textual direciona para a materialidade linguística do texto (ROJO, 2005). Na sala de aula, inegavelmente, há lugar para as duas abordagens, se tratamos o aluno como sujeito da interação. Entretanto, de onde se deve partir? Para o sujeito compreender e apoderar-se dos caminhos para as muitas situações comunicativas, consideramos como ponto de partida os mecanismos configuradores dos sentidos do texto, elementos esses que devem ser apreendidos para leitura e produção textuais bem-sucedidas. O estudo dos elementos de textualidade é mais produtivo e também está relacionado à valorização dos elementos discursivos.

Tal raciocínio, não só justifica como fortalece a adoção do termo gênero textual nesse trabalho, uma vez que abordamos a forma como o professor dá o *feedback* para o aluno em relação ao texto produzido, num processo de avaliação formativa como caminho para a aprendizagem.

Assim, após os devidos esclarecimentos e chegando à conclusão de que o texto é o elemento essencial de estudo nas aulas de língua materna, é hora de passarmos à segunda parte da reflexão proposta a respeito do texto escrito, refletindo sobre o uso do gênero textual na sala de aula.

1.3.2. Que contribuições o trabalho na perspectiva do gênero textual pode oferecer?

Não podemos negar o valor das discussões a respeito dos gêneros textuais. Apesar da popularização do termo na área de língua portuguesa e do conhecimento dos professores de educação básica sobre o assunto, a discussão em torno do tema sempre será relevante e necessária. Afinal, o seu uso em sala de aula tem sido apontado como uma alternativa ao ensino tradicional de língua, revelando-se uma forma de dar significado, especialmente, às aulas de leitura e escrita. Realidade que se torna mais explícita a partir do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dando o direcionamento para os professores de todo o país. Esse documento enfatiza bastante a adoção dos gêneros, baseando-se na concepção da língua como elemento sociointeracionista.

Vários são os estudiosos que defendem a prática dos usos dos gêneros na sala de aula. Vejamos o que diz Antunes (2009, p. 57) sobre as implicações pedagógicas disso:

Em primeiro lugar, os textos, orais e escritos – suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência – passariam a ser o objeto de estudo das aulas de língua – mesmo nas primeiras séries do ensino fundamental. Quer dizer, passariam a ser o eixo do programa. O programa seria o texto. Assim, os textos assumiriam sua feição concreta, particular, de sua realização típica, uma vez que seriam identificados como sendo, cada um, de determinado gênero.

Isso significa deslocar o foco das aulas de língua da gramática normativa para as formas textuais, para o aprendizado de estratégias de leitura e de escrita o que está em sintonia com uma proposta baseada na concepção de língua sociointerativa e conferindo concretude às aulas e valorizando a interlocução ao escrever. O uso dos gêneros textuais no cotidiano escolar faria bem esse papel, pois estaria, nesse ponto, sendo suprida a necessidade de encontrar-se uma motivação para a escrita, indo além do “faça uma redação”, ou “escreva uma narração (ou uma descrição, ou uma dissertação)”, comandos descontextualizados que não desafiam a mente do aluno a desejar escrever um bom texto, encontrando um contexto, pensando em efeitos linguísticos interessantes em nome de atender a uma função mais real, além da meta de conseguir a nota.

Em contraposição ao uso puro e simples da tipologia textual como texto em si, o gênero leva vantagem, pois nele destaca-se o aspecto da funcionalidade social, sua característica primordial, porque “mais do que uma forma, o gênero é uma ação social tipificada” (MARCUSCHI, 2011, p. 19). Por isso “quando ensinamos gênero, ensinamos um

modo de atuação sociodiscursiva numa cultura não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Sabemos que a sala de aula acaba sendo um ambiente virtual para a produção de texto, uma vez que o aluno a princípio não está escrevendo para uma revista, ou um jornal, ou expondo seu texto a um público apreciador de uma peça literária, por exemplo. Assim, alguém poderia dizer “E então? Onde está o interlocutor preferencial para esse texto? Onde está a motivação real de que se falou tanto até aqui?”. Nesse ponto, acreditamos que, para sanar o que poderia ser um problema, deve entrar o professor com seu planejamento e seu preparo. Esses elementos podem ser proporcionados por meio de projetos, de pequenas atitudes criativas, de instruções que criem um contexto propício e da socialização das produções do aluno, ainda que em sua turma.

Dentro da discussão sobre gênero *versus* tipologia textual, precisamos tocar em mais um ponto: então o gênero é a salvação? Ponderemos sobre isso. Não somos de radicalismos, porém, preocupa-nos sempre toda e qualquer ação feita sem reflexão e estudo. Muitas crianças aprenderam a escrever da forma tradicional, cujos tipos textuais (segmentos de maneiras de organizar o discurso para compor um texto) eram tomados como o texto em si. Inclusive, um dos autores que citamos em nosso trabalho, Paulo Coimbra Guedes, por exemplo, publicou o livro “Da redação à produção textual” (dados bibliográficos presentes nas Referências Bibliográficas) no qual discorre sobre sua experiência construída ao longo do tempo como professor de língua portuguesa, apresentando propostas de produção focadas nos tipos de texto narração, descrição e dissertação. Ele faz isso com satisfação, demonstrando ter sido uma forma de alcançar bons resultados com os alunos. Porém, é importante frisarmos que Guedes (2009) trabalha dentro de uma perspectiva dialógica, focalizando no que o aluno tem a dizer, proporcionando discussões, criando níveis de escrita a fim de que o aluno evolua, o que podemos facilmente compreender lendo a obra. Ainda assim, podemos perguntar: e a função social? Existe um objetivo significativo que vá além de atender a uma tarefa escolar? O ideal, dentre outros objetivos, seria o que apontam Ferrarezi Jr. e Carvalho:

O ideal é que a maioria deles [dos alunos] esteja amalgamada em um objetivo complexo e único que se poderia definir como “desenvolvimento e aprimoramento pessoal”. Isso mesmo: redigir nos ajuda a crescer como pessoas, assim como ler. A escrita nos ajuda a crescer de diversas formas que vão desde o prazer de comunicar até o desenvolvimento de nossa capacidade de pensar. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 22)

Desenvolver esse objetivo depende do nível de maturidade do indivíduo, claro. Talvez isso seja mais fácil para os mais velhos, como eram os alunos do professor Guedes, pertencentes ao Ensino Médio e à Graduação, mas, para a maioria das nossas crianças e adolescentes do Fundamental é uma compreensão mais longínqua. Desejada pelos mestres, claro, mas distante; uma raridade dentre os alunos dessa fase escolar, infelizmente. Para eles, alunos do Ensino Fundamental, o uso do gênero textual, nas condições que citamos anteriormente, traria uma resposta mais rápida. Vygotsky (2007), mesmo falando em sua obra a respeito de crianças por volta dos quatro anos de idade, afirma algo que se estende a outras idades: “o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” e que, para elas, “a escrita deve ser relevante à vida” (VYGOTSKY, 2007, p. 143). São aspectos que precisam sempre estar na sala de aula, se desejarmos resultados mais significativos.

Crianças e jovens precisam conhecer os diversos gêneros que circulam em nossa sociedade, nas diversas esferas comunicativas, pelo menos os mais importantes. No ensino público, essa visão já é realidade e, com base nos PCN, várias secretarias de educação do país desenvolveram documentos curriculares que direcionam as aulas de língua portuguesa a partir dos gêneros. Porém, devemos estar atentos para não criarmos outro problema, repetindo com os gêneros o que se fazia (faz?) com a gramática. Atenta a essa questão, Coscarelli (2007) enfatiza:

Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais – isso nem seria possível, dada a quantidade imensa de gêneros textuais existente e a grande variação que há em cada gênero (COSCARELLI, 2007, p. 81).

Ao exigir no currículo oficial escolar uma lista de gêneros orais e escritos a serem trabalhados em sala de aula, aliando a isso a exigência em se trabalhar cada ponto, pode-se criar condições para inverter-se uma metodologia bem-intencionada. A necessidade de cumprir o currículo à risca pode fazer emergir a sistematização do texto e com isso receitas ou listas de características, especialmente quando o professor não está totalmente seguro da sua prática. Então, os conteúdos que poderiam ter sido aprendidos de maneira natural, por meio de contato contextualizado e até lúdico, acabam virando memorização e regras do bem escrever. Obviamente esse é um problema a ser evitado com veemência, a fim de que o ensino pautado

nos gêneros textuais não venha a perder a relevância e o significado em uma sociedade que precisa de sujeitos letrados.

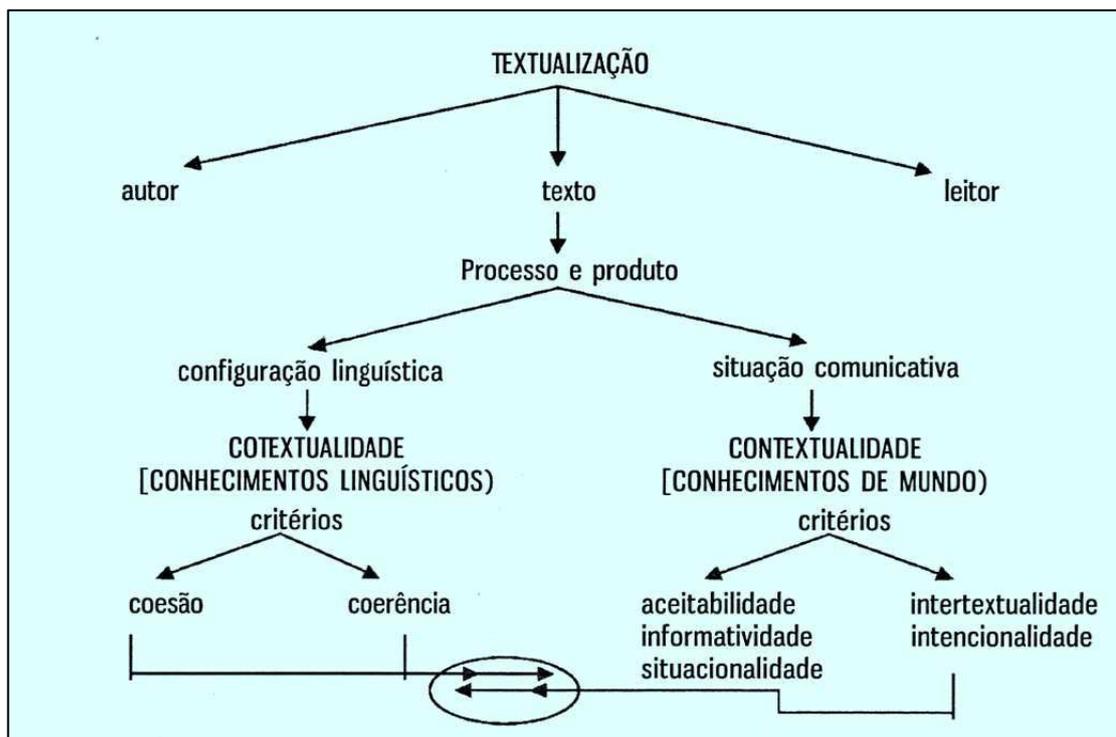
A burocratização exacerbada do sistema educacional acompanhada de pressões por metas e resultados rápidos é prejudicial ao ensino. A organização das redes deve existir para garantir uma unidade qualificada de atendimento ao aluno, mas sem que sejam abandonadas as políticas de formação continuada e aperfeiçoamento do professor. Afinal, o importante é encontrar um rumo para que as aulas de língua portuguesa realmente contribuam para a formação de sujeitos.

Por fim, a prática de escrita, calcada nos gêneros textuais, ainda dá abertura para que o professor ensine o aluno a lidar com os aspectos da textualidade, caracterizada como:

Teia de relações, de recursos, de estratégias de pressupostos que promovem a sua construção, que promovem seu modo de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência com aquilo que faz de um texto um texto, em prol do seu desenvolvimento comunicativo (ANTUNES, 2009a, p. 51).

Os aspectos de textualidade são o conjunto de elementos que constroem um texto, como tessitura de língua, de sentidos. Relembremos brevemente quais são eles, visualizando-os em um quadro a seguir elaborado por Marcuschi (2007):

FIGURA 01: Esquema de distribuição dos critérios gerais de textualidade



Fonte: MARCUSCHI 2007, p. 96.

Nessa figura, podemos visualizar sinteticamente os critérios de textualidade esquematizados, observando de forma especial seus sustentáculos construtores (autor, texto leitor) e tudo o que está implicado na constituição do texto enquanto processo e produto. Elementos linguísticos (cotextuais) e situacionais (contextuais) mostram-se correlacionados, fundamentais. O gênero textual depende de cada um desses elementos para configurar sua função de comunicar com eficiência, para que as palavras aliadas formem a tessitura das relações interativas por meio da língua. Cada um desses critérios deve ser conhecido e trabalhado com o aluno paulatinamente, de acordo com os mais variados gêneros textuais a serem vistos em sala de aula, como método de aprimoramento da comunicação e da inteligência interativa, afinal “aprender a escrever um texto não é apenas saber representar graficamente as palavras, mas implica, sobretudo, aprender estratégias de produção de texto” (MARCURSCHI, 2007, p. 65).

Como exemplo de uma prática eficaz, em consonância com a visão exposta, não podemos deixar de citar a Sequência Didática. A metodologia desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004) para o trabalho com o gênero textual, tem sido uma proposta bem aceita e difundida em várias salas de aula do Brasil, por revelar-se uma maneira dinâmica e eficaz de trabalho com a língua, na qual podem ser elencados e encadeados os eixos de leitura, oralidade, análise linguística e escrita, sempre priorizando ajudar o aluno a ler e a escrever melhor e, ainda quanto a esse último, fazer com que o aprendiz valorize o aprimoramento do escrito por meio da revisão e da reescrita.

Esse posicionamento didático deslocaria a atenção exclusivamente dos aspectos formais do texto (colocados em segundo plano), da caça aos erros, às escolhas decisivas para a finalidade de se alcançar uma produção significativa, autoral. Além de ser decisiva para o modo como avaliar esses textos, sem classificar, medir e excluir ao tentar padronizar comportamentos linguísticos, daria atenção a uma avaliação de fato, aquela que se esforça em reconhecer as peculiaridades de cada aluno e do processo feito por etapas que é ensinar e construir conhecimento.

1.4. Revisão e reescrita – o ato de avaliar em uma perspectiva dialógica

Por entender que o processo de revisão dos textos escritos é um ato de avaliação (visto que quem avalia analisa, julga, deseja interferir), cremos ser necessário dividir essa parte da fundamentação em dois momentos. No primeiro, julgamos importante discutir e esclarecer o

que entendemos por avaliar no contexto educacional, mais amplo. No segundo, partindo do esclarecimento a respeito do conceito de avaliação, fundamentador desse trabalho, passamos a refletir sobre os processos da revisão e reescrita propriamente ditos.

1.4.1. Uma visão pedagógica sobre avaliação: avaliação formativa

Em primeiro lugar, para expor o conceito de avaliação mais adequado a este estudo, recorreremos a Luckesi (2008, p. 81) que define a avaliação como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Tal definição é poderosa por desencadear um raciocínio contra qualquer enquadramento da avaliação como fase unilateral, pontual e burocrática de prescrever resultados. Traz à tona o caráter dinâmico do ato em si e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Visão também compreendida por Hoffmann (2008, p. 17), ao afirmar que a avaliação “está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da situação avaliada”, pois “envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria”.

Essa fala da autora ajuda-nos a compreender que avaliar não se trata de estabelecer um ponto final na aprendizagem, encerrando definitivamente uma etapa. É sempre a oportunidade de julgar o desenvolvimento de tal processo e do andamento concernente a cada etapa metodológica, provocando o redirecionamento ou corroborando-o, como forma de tornar a prática estratificada:

De fato, o momento de avaliação deveria ser uma ‘tomada de fôlego’ na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 34).

Compreender esse conceito significa repensar a prática de sala de aula, refletindo sobre dois aspectos. O primeiro diz respeito ao fato de, na grande maioria das vezes, confundir-se avaliação com exame ou com atribuição de notas, reduzindo-a apenas a um instrumento. Para Méndez (2002, p. 35), quando isso ocorre, “esses referentes serão transformados em meros instrumentos de contingência (satisfazem as expectativas imediatas da sala de aula) a serviço de uma forma de entender a avaliação que condiciona toda a sua potencialidade formativa aos exames”.

Dessa forma “na medida em que estiver polarizada pelos exames não cumprirá sua função de subsidiar a decisão de melhoria da aprendizagem” (LUCKESI, 2008, p. 25). Assim, na perspectiva em discussão, entendemos que a avaliação não se reduz a um evento, ao dia da prova com data marcada e conteúdo bem definido, como se fosse possível impor limites para o desdobramento dos conceitos (BCC-PE, p. 107), mas que é um processo contínuo que visa ao aprendizado e ao crescimento do aluno. Precisa apontar medidas para o futuro:

À medida que se concebe a avaliação como um compromisso de futuro, o olhar para trás deixa de ser explicativo ou comprobatório e transforma-se em um ponto de partida para a ação pedagógica. Projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, principalmente, desafiar-los a prosseguir através de provocações significativas (HOFFMANN, 2008, p. 28).

Já o segundo aspecto revela-nos, com base no conceito considerado, que a verdadeira função da avaliação é “auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória” (LUCKESI, 2008, p. 25). Isso significa dizer que o seu papel não pode ser o de “medir” ou simplesmente dar um parecer ao final de um dado conteúdo, por exemplo. Ela faz parte de um processo e precisa ser utilizada sempre que o professor julgar necessário. Silva (2008, p. 11) reforça e, ao mesmo tempo, amplia essa concepção quando afirma que “o papel da avaliação é acompanhar as relações de ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos”. As palavras desse autor também chamam a atenção para o caráter dialógico da avaliação: o professor pode verificar se houve ou não aprendizagem para intervir da maneira necessária, auxiliando o aluno na reflexão a respeito de seu desenvolvimento no processo. É um momento para dar respostas e encaminhamentos a ambos, professor e aluno e esse deve ser o sentido da avaliação formativa, pois “quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados” (MÉNDEZ, 2002, p. 63).

A visão apresentada mostra-nos o que deve ser adotado e o que deve ser deixado de lado na escola. De acordo com Méndez (2002 p. 63), percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Luckesi (2008, p. 34) concorda com esse autor quando diz que “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Essa prática classificatória acabou por condicionar alunos e docentes a um regime no qual “criava-se artificialmente a necessidade de aprender pelo valor

burocrático da avaliação. Bastava valer nota para o aluno engajar-se, levar a sério as atividades escolares” (HOFFMANN, 2008, p. 91).

Alguns procedimentos pedagógicos acabam sendo deturpados no cotidiano escolar. Não nos cabe aqui apontar as causas disso (seria motivo para tantas outras pesquisas acadêmicas), mas certamente um desses procedimentos é a avaliação. O aprendizado é um elemento heterogêneo, que implica muitos diálogos entre os envolvidos e a adoção de métodos variados. Planejar, aplicar a aula e avaliar constituem pilares da prática pedagógica em todas as disciplinas. No tocante ao último item, de acordo com a discussão aqui presente, concluímos que ele perpassa todos os outros também, uma vez subtendendo-se a presença de sujeitos críticos (como deve ser) escolhendo, julgando e tomando decisões diante do processo educativo.

Segundo a visão dos autores citados nesta seção, é de extrema importância haver uma mudança de postura da escola em relação ao seu modo de avaliar. A postura classificatória e seletiva está efetivamente a serviço de uma sociedade excludente e competitiva. Faz-se necessária a afirmação urgente de uma prática constitutiva e formativa, pois

A avaliação será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. Uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade e para que isso ocorra é preciso um conjunto de competências e a escola tem o dever de auxiliar a formação dessas competências, sob pena de estar sendo conivente com a domesticação e a opressão, características de uma sociedade conservadora. (LUCKESI, 2008, p. 34)

Portanto, a avaliação deve ser formativa, de modo a assegurar uma formação contínua de quem aprende e de quem ensina em todas as áreas, como um ciclo, uma relação verdadeiramente dialógica. Somente assim a escola poderá garantir a efetivação do princípio salientado no início desse texto como norteador desse trabalho: garantir por meio do ato de avaliar, não o disciplinamento, a seleção ou a exclusão do aluno, mas a construção do seu conhecimento e a realização da aprendizagem para a vida.

1.4.2. A importância da revisão e da reescrita e o seu caráter dialógico

A revisão e a reescrita do texto do aluno são etapas fundamentais para a formação de um escritor competente. Por isso, precisam existir de forma indispensável na prática do professor, devendo ser concebidas como procedimentos necessários, partes do processo de

ensino, ao contrário de uma prática, por vezes predominante, em que os dois processos são substituídos pela correção, compreendida apenas como caça aos erros e vista como parte final e pouco importante do trabalho com o texto.

A segunda visão não é produtora e perde o sentido a partir do instante em que pensamos na avaliação com a característica de “refletir sobre os saberes construídos com vistas à revisão do ensino e da aprendizagem, e não como um ‘identificar erros’ com vistas ao estabelecimento de uma medida para o aluno” (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

Discutimos na seção anterior a dinamicidade contida na avaliação. Dinamicidade esta manifestada no pensar e repensar intrínsecos a essa atividade potencialmente dialógica, consequências da adoção de uma vertente em que o ensino e o aprendizado são interativos, porque assim são as relações humanas. É positivo vislumbrar a real aplicação disso em sala de aula.

Os documentos oficiais, sempre no esforço de atualizar e uniformizar o ensino nacional quanto à nova realidade dos estudos linguísticos, apontam para a importância desses processos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos a seguinte afirmação sobre o que chama de “escritor competente” como sendo um indivíduo: “capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1998, p. 48).

Em sentido equivalente, mesmo estando em construção, a renovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também cita como um dos objetivos gerais do ensino e aprendizagem da produção textual “planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos” (p. 41).

Apesar dessas discussões, o momento de avaliação do texto ainda não é visto como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, mas, na maioria das vezes, como prestação de contas do aluno para com o professor, do professor para com o sistema. A verdade é que, segundo Gasparotto e Menegassi (2013), a redução de sua importância no cotidiano escolar também reflete-se nos estudos acadêmicos mais focados nas etapas anteriores de ensino de língua:

Grande parte das pesquisas voltadas à produção textual dedica-se a estudar a etapa do planejamento, enquanto a revisão e a reescrita, etapas também fundamentais para

a prática e aprimoramento da produção escrita, não são ainda muito contempladas pelos pesquisadores (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 30).

Essa afirmação acarreta o raciocínio que se pensamos bem as outras atividades, inclusive os comandos para a confecção do texto pelo aprendiz, falhamos ao dar-lhe o *feedback* ou reduzindo a avaliação ao ato de dar notas, conceitos, ou de preenchimento do tempo do aluno. A mudança de postura diante dessa constatação passa pelo encontro e divulgação de uma prática em sintonia com a visão sociointeracionista da língua, tornando-a coesa em todas as suas etapas, de uma ponta a outra, inclusive na revisão com encaminhamento para a reescrita. “Sob a perspectiva de uma língua que se constitui em atividade funcional e interativa, as práticas de ensino e de avaliação não podem deixar de ser também funcionais e interativas” (ANTUNES, 2009a, p. 218).

A revisão, como processo avaliativo, deve ser efetuada dentro da perspectiva da avaliação propriamente dita, a qual, tendo intenção formativa, pressupõe um trabalho processual de construção junto ao aluno dos aspectos que garantirão textualidade a sua produção. Precisa ser feita de maneira equilibrada, “sem o ranço de quem vê apenas o que corrigir, e consistente, sem a visão complacente e populista de aceitar qualquer coisa que o aluno escreve” (ANTUNES, 2009b, p.176), podendo ser realizada pelo professor ou por outros alunos, a depender da intenção da aula, aguçando a capacidade crítica do aprendiz, diante da produção textual.

A revisão e a correção têm suas peculiaridades e precisamos esclarecê-las. Segundo Serafini (1995), a revisão diferencia-se da correção, entendida como “observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico” (SERAFINI, 1995, p. 130), por ser uma espécie de balanço das anotações presentes no texto, com vistas à uma reelaboração. Portanto, possui funções diferentes, assim discriminadas pela autora:

A função administrativa ou de mensuração é aquela em que um texto é avaliado em relação a outros. A função preditiva avalia o futuro desempenho do aluno. A função de pesquisa analisa o progresso das capacidades do aluno em um espaço de tempo, ou o rendimento de um grupo de alunos num contexto particular (SERAFINI, 1995, p. 130, grifos da autora).

Vejamus nessa descrição que a amplitude do ato de avaliar pode dar ao professor e à escola diversas possibilidades de ajustar os aspectos necessários para proporcionar o aprendizado. Vejamus, além disso, que o processo não apresenta regras e acaba sendo subjetivo. Entretanto é uma ação que permite o diálogo entre docente e aprendiz e tem, em sua essência, um caráter dialógico e sociointeracionista. Cada ação pode ser refletida,

passando-se a conhecer outros caminhos a fim de obter-se o aceitável para atingir o esperado na expressão escrita junto ao leitor. O objetivo é ajudar o aluno a amadurecer seus conhecimentos textuais para que ele se preocupe com a mensagem a ser passada e com seus efeitos, não em atender aquilo que ele supõe que o professor irá aceitar.

O caráter dialógico da prática docente pressupõe a ideia de que aprender a escrever é um processo estratificado, de idas e vindas, visando uma tomada de consciência a respeito do produto e do aprimoramento, renovados a cada texto:

Avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação. Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados (MARCUSCHI, 2007, p. 76).

Entender a produção escrita numa concepção formativa implica vê-la como recursiva, cíclica. Por isso, a primeira versão nunca deve ser compreendida como a única versão ou a versão final, nem pelo aluno, nem pelo professor. O desafio está em, paulatinamente, fazer o aluno compreender o trabalho processual com o texto como implicador da efetiva comunicação. Ter isso em mente proporciona a conversão das nossas ações docentes para a produção textual interativa, independente do gênero que se trabalhe. Olhar reforçado por Suassuna (2014, p. 121) ao afirmar que

Se o professor deseja dialogar com o texto do aluno, isso acaba por ser mais útil à compreensão dos recursos expressivos manuseados na construção e reconstrução do texto do que uma mera ação corretiva. O aluno, por meio dessa metodologia, assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita, além de compreender e incorporar procedimentos enunciativos típicos da interação a distância.

Observemos que, durante o processo revisivo, alguns procedimentos podem apontar para a intenção docente de estabelecer esse dialogismo com o aluno ou não. Serafini (1995) elenca alguns tipos de práticas de correção sobre as redações. Segundo a autora, essas práticas variam entre duas tendências chamadas de correção indicativa e correção resolutiva, assim explicadas:

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco. A correção resolutiva consiste em corrigir palavras, frases e períodos inteiros; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto (SERAFINI, 1995, p. 113).

Os dois tipos de correções citadas, em geral, podem ser observados na didática do professor, como veremos na pesquisa. A recorrência do uso de um tipo ou de outro e até de um pouco de cada, denunciam em maior ou menor grau o tipo de concepção de língua e escrita preponderantes na prática docente. Logo, conforme o que foi descrito sobre essas correções, Ruiz (2013) desenvolveu um estudo reconhecendo nelas um caráter monológico ou dialógico, no sentido de parecer unilateral ou interativa, de acordo com suas naturezas e intenções:

Quando a correção se dá de forma resolutiva, o texto do professor é *monológico*. Ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (aluno), que é, assim, destituído de voz (...). Por outro lado, quando a correção se dá nas formas indicativa, classificatória, ou textual-interativa, ao contrário, o professor pressupõe explicitamente essa presença do *outro* em seu discurso, trazendo-o para dentro dele (RUIZ, 2013, p. 80, grifos da autora).

No segundo tipo podemos ver a oportunidade de a avaliação do texto escrito focar de fato a evolução do aprendiz, dando-lhe abertura para refletir a respeito de sua escrita, o que não acontece se o professor, de maneira intimidadora, sobrepuser-se como o inspetor da gramática da norma padrão.

Por sua vez, constatamos essa ideia também fundamentando a pesquisa desenvolvida por Gasparotto e Menegassi (2013), na qual eles confrontam os resultados desses dois procedimentos aplicados por um professor voluntário do ensino médio com sua aluna. Na ocasião, os pesquisadores constataram que “quando a correção acontece de forma interativa, a aluna [participante da pesquisa] apresenta uma reescrita que não fica somente atrelada às correções do professor, mas também busca satisfazer a própria aluna em seus objetivos de autor” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 42). Práticas assim, baseadas no princípio de capacitar o aluno a ser crítico e corresponsável pelo aprimoramento de sua expressão escrita, ressignificam o ato de escrever, por proporcionar a consciência da importância do ato de pensar o texto ultrapassando a ação mecânica de escrever qualquer coisa e passar o texto a limpo porque:

É de extrema importância que o aluno entenda a real necessidade do processo de reescritura, de que ao escrever há a exigência automática da reescrita. Isso quer dizer

que todo texto que circula socialmente, e não apenas o seu, passa por uma etapa de aperfeiçoamento, logo, toda finalização de um texto pressupõe releituras, revisões (SANTOS, 2008, p. 05).

Vejam os que, inclusive em práticas as quais alguns apontariam como corriqueiras, deve estar presente a consciência do professor em relação a que tipo de trabalho ele desenvolve e para onde apontarão os resultados. Observemos, por exemplo, que, ao centrar sua prática nos tipos monológicos, conforme caracterização de Ruiz (2013) para as correções resolutivas e, portanto, “ao monopolizar o trabalho da revisão – e, portanto, da reescrita –, o professor passa a ideia de que essa tarefa é sua, não do aluno” (RUIZ, 2013, p. 61). Isso leva o aprendiz a não querer pensar, a esforçar-se pouco em busca de uma construção mais adequada, mais autoral, abrindo mão de exercitar sua inteligência linguística, uma vez que “enquanto na correção resolutiva só o professor reflete sobre o texto, nas demais, ambos (professor e aluno) refletem, já que entra em cena um elemento absolutamente fundamental nesse contexto: a linguagem” (RUIZ, 2013, p. 79).

Ruiz (2013) aponta a adoção de bilhetes textual-interativos como melhor forma de contribuir para a reescrita do texto. É um recurso/meio subjetivo de orientar as correções, contudo de direta comunicação com o aluno. Por meio deles, o professor pode estabelecer com o aluno um diálogo interativo, de modo a ajudá-lo a melhorar sua produção, ao indicarlhe, principalmente, os problemas que prejudicam a textualidade do texto. Problemas, estes, explicitados, em especial, quando o professor persiste na prática monológica com o aluno, centrando o ensino na lista de regras, levando-o a adotar uma forma de escrita superficial, sem autoria. Prática que, segundo Guedes (2009), leva o aluno a produzir textos

(a) dissertativos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria; (b) livres como exercício de uma criatividade descompromissada com a textualidade – a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, e até mesmo com a coesão e a coerência – do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor (GUEDES, 2009, p. 49).

Ponto, sobre o qual Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) chamam a atenção, colocando essa realidade como um problema grave, porém comum. A escrita torna-se uma espécie de “símbolo de competência escolar”, deixa de ser “a produção de um ato comunicativo e se torna apenas a demonstração de saber fazer algo que a escola quer, e isso para ganhar uma nota” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 26).

À atividade de revisão, segue-se a reescrita do texto, etapa da produção que reforça a dialogicidade entre escritor/leitor, uma vez que nessa parte do processo haverá a resposta

frente à revisão feita. É a hora de vermos até que ponto o aprendiz compreendeu, aceitou ou até se dispôs a refletir e reencaminhar sua produção escrita diante da avaliação feita.

Ruiz (2013, p. 59) assinala que a reescrita pode ser feita de duas formas: a reescrita de todo o texto, ou a reescrita *in loco*, esta podendo ocorrer “sobreposta à escrita original ou por meio de apagamento da primeira versão e posterior reescrita”. Uma ou outra depende da gama de ajustes a serem efetuados e da disposição do aluno diante da tarefa. Diante disso, “nota-se a importância de os comentários e apontamentos utilizados pelo professor apresentarem-se de maneira precisa, pois pode ocorrer que o aluno não compreenda alguma correção, o que prejudica a reescrita” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p. 30).

Nesse momento, emerge também para o professor a chance da autoavaliação da prática docente, pois é possível ponderar se os artifícios utilizados na orientação da atividade foram eficazes e sobre o que deve ser mantido, renovado ou acrescentado ao ensino.

Todas essas considerações são essenciais para a configuração do nosso pensamento de que a prática de avaliação textual pode sim levar a uma melhor apreensão da escrita. Aprende-se e ensina-se ao avaliar. Logo, não devemos excluir a revisão e a reescrita dos exercícios de produção textual, ou reduzi-las a algo menor e sem substância na metodologia.

A visão apresentada aqui e corroborada pela discussão com os autores citados no decorrer da Fundamentação Teórica, afirmam, dentre outros aspectos, o valor da proximidade entre professor e aluno, o que apenas nos lembra do caráter humano das relações em sala de aula (aparentemente esquecido por alguns). O que jamais deverá ser ignorado, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas pelo professor brasileiro.

Promover a revisão e encaminhar à reescrita são práticas trabalhosas, levam tempo, mas, quando surtem efeito, podem provocar uma tomada de consciência irreversível sobre o que e como escrever. Por isso mesmo deve ser um ponto sempre lembrado nos estudos acadêmicos e na elaboração das atividades nos livros didáticos e pelo próprio professor. Não há como formar sujeitos socialmente situados e linguisticamente competentes sem desenvolver neles a importância do trabalho reflexivo sobre seu texto. O verdadeiro aprendizado nasce quando o indivíduo compreende que o conhecimento sistemático oferecido pela escola pode ser útil para a sua evolução e, a partir disso, ele apreende-o, transformando-o sempre que for necessário. Eis o que nós, professores, devemos almejar alcançar por meio de nossos estudos e de nossa prática, atendendo à grande responsabilidade social intrínseca ao nosso trabalho.

2. PASSOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentamos a descrição dos métodos utilizados em nossa pesquisa para coletar os dados que serão alvos de avaliação posterior.

A fim de buscarmos a comprovação ou refutação de hipóteses, fez-se necessário sistematizar os procedimentos para coleta de dados e análise do material que desencadeará as conclusões do estudo efetuado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa de natureza aplicada, foi feita uma abordagem de cunho qualitativo e exploratório, com a intenção de verificar a condução docente da prática de produção de textos na escola para posterior descrição e análise dos dados coletados.

Com a intenção de garantir a seriedade do trabalho, alguns procedimentos foram adotados. Inicialmente, solicitamos o Termo de Anuência da escola, a fim de termos o consentimento da direção para realizar a pesquisa com os professores daquela instituição. Além disso, os responsáveis legais de todos os alunos entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento cuja finalidade foi prestar informações sobre o trabalho do qual seus filhos participariam e dar-lhes a garantia, por parte da pesquisadora, do respeito às informações a serem utilizadas, bem como sobre a manutenção do anonimato e da preservação da imagem dos jovens.

2.1. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores e alunos do Ensino Fundamental II da Escola Dom Antônio Campelo, situada no município de Petrolina, Pernambuco. Realizamos a pesquisa entre os dias 02 e 10 de março, início do ano letivo de 2016.

Os professores, no total de cinco, atuam nos seguimentos Ensino Fundamental II e Médio da escola em questão. Três deles pertencem ao quadro efetivo da rede estadual e dois atuam em regime de contrato temporário. Todos são graduados na área de Língua Portuguesa.

Na análise e discussão dos dados, eles serão identificados como **P. 01**, **P. 02**, **P. 03**, **P. 04** e **P. 05**, numeração que respeita apenas a ordem em que foram realizadas as entrevistas, de modo a garantir a ocultação de suas identidades.

Os alunos participantes pertencem às duas turmas de sextos anos e às três turmas de nonos anos do Ensino Fundamental II da referida escola, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. A escolha das duas séries foi feita com o intuito de termos um *corpus* ao mesmo tempo específico e abrangente, na medida em que engloba sujeitos iniciantes e concluintes do nível de ensino foco do nosso trabalho. Com tal diversidade de sujeitos, a amplitude da investigação tende a ser maior, fornecendo, por sua vez, mais elementos a serem analisados em nosso estudo.

Elencamos cinco alunos de cada turma, escolhidos mediante sorteio, utilizando o método de amostragem. Esse procedimento (o sorteio) foi adotado a fim de evitarmos a indicação premeditada de algum deles por quaisquer motivos, colaborando, assim, para a legitimidade e imparcialidade da presente pesquisa.

Os alunos serão identificados por meio da sigla **AL**, seguida da numeração **01, 02, 03, 04 e 05**, respeitando a ordem em que concederam as entrevistas, e da identificação da turma a qual pertencem (**6º A, 6º B, 9º A, 9º B e 9º C**). Sendo assim, teremos, por exemplo, o **AL 01- 6º A** (identificando o primeiro aluno entrevistado do sexto ano “A”) ou **AL 01- 9º B** (identificando o primeiro aluno entrevistado no nono ano “B”), como forma de manter suas identidades em sigilo.

2.2. Descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa e do procedimento adotado

Em linhas gerais, a investigação para levantamento dos *corpora* foi realizada em duas etapas, nas quais utilizamos os instrumentos a seguir:

- a) **Instrumento 1:** Questionário voltado ao professor;
- b) **Instrumento 2:** Conjunto de textos para o aluno analisar;
- c) **Instrumento 3:** Questionário para o aluno.

O **instrumento 1** (Apêndice B, p. 83-85), configurou-se de questionário com uma sequência de perguntas que visaram à descoberta de como cada professor conduz sua prática, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, considerando aspectos como a frequência com que ele promove esse momento nas aulas, o comando dado ao aluno para tal atividade e, em especial, como é o seu olhar para o processo prático de escrita, a orientação para reescrita e correção do texto do aluno. A decisão pelo

questionário veio para atender a nossa preocupação de encontrarmos um procedimento investigativo mais ágil e abrangente, já que queríamos que todos participassem. Seria mais difícil acompanhar o conjunto das aulas de produção textual de cada professor de Língua Portuguesa da escola, uma vez que a ocorrência dessas aulas obedeceria ao cronograma de planejamento deles ou a qualquer outro fator. Ao mesmo tempo, não queríamos que o docente criasse um planejamento não condizente com suas práticas reais e cotidianas mediante nossa interferência.

Todos os docentes atuantes no nível Fundamental II, da supracitada instituição de ensino, responderam a dez perguntas abertas, ficando à vontade para tecer considerações nos itens em que foram pedidas mais explicações e/ou justificativas. Todas as respostas foram anotadas no decorrer das entrevistas, procedimento utilizado para garantir a agilidade do processo e do registro dos dados coletados, pois o tempo era escasso.

As entrevistas foram realizadas na própria escola durante intervalos nos quais coincidiam o nosso tempo livre com o deles. Porém isso em nada interferiu na legitimidade das respostas fornecidas. Tivemos o cuidado de registrá-las na íntegra, porque obter o teor sincero do que foi dito era nosso objetivo maior para podermos traçar um quadro real a partir dos discursos dos professores. É importante, ainda, frisarmos que, para a anotação das respostas, não houve a preocupação de utilizar nenhuma norma de transcrição formal, uma vez que as respostas foram anotadas no momento das entrevistas e, como já expusemos, as respostas dadas foram registradas sem muitas alterações em relação às falas dos entrevistados.

Em seguida, demos início à segunda parte da pesquisa, a qual se voltou para os alunos. Para atestarmos a validade do discurso desses professores e como sua prática reflete-se no processo de aprendizagem dos alunos, foram construídos os instrumentos 2 e 3. Voltados para o aluno, esses itens foram um meio de investigarmos como pode estar sendo desenvolvido de forma real o trabalho docente, uma vez que o desenvolvimento desse sujeito deve sempre ser o foco do ensino.

Os dois instrumentos foram aplicados em entrevista oral, gravada em mp3 com dispositivo adequado. A necessidade do uso da gravação nessa etapa deve-se ao fato de que as entrevistas foram realizadas durante o horário de aula dos alunos, mediante autorização dos pais (garantida por meio da assinatura do Termo de Consentimento), da direção da escola e do professor responsável pela turma no horário, o qual havia sido previamente avisado. Utilizar o mesmo procedimento de entrevista feito com os professores poderia garantir mais facilidade na posterior análise dos dados. Porém, sendo o número de alunos bem superior ao de professores, isso demandaria tempo demais, estendendo a duração da coleta de dados e,

especialmente, pelo fato de que não seria correto deixar o aluno ausente por muito tempo da sua aula.

De forma individual, o aluno era encaminhado para a sala da coordenação, lugar disponibilizado pela escola para que as entrevistas fossem realizadas sem interferências. Inicialmente explicamos para cada aluno os passos da entrevista, o porquê da gravação mostramos os instrumentos que seriam utilizados e esclarecemos quaisquer dúvidas que eles pudessem ter.

Vencida essa etapa, passamos aos procedimentos para as coletas dos dados. Começamos aplicando o **Instrumento 2** (Apêndice C, p. 86-89), constituído por um *corpus* de textos de diferentes composições, com problemas de ordem estrutural, adequação ao gênero, linguísticos e semânticos deliberadamente forjados. A intenção desse procedimento era criar uma situação na qual eles teriam que avaliar tal texto, identificando os problemas existentes, opinando sobre as alterações necessárias, o que contextualizaria e motivaria a investigação a ser feita com o instrumento seguinte.

A diversidade do *corpus* tinha o intuito dificultar a troca de informações entre os sujeitos, uma vez que eles são colegas de escola e/ou de classe. Para cada entrevistado, foi escolhido um texto aleatoriamente, porém respeitando seu nível escolar (por exemplo, não foi oferecido um dos textos do corpus de natureza dissertativo-argumentativa aos alunos dos sextos anos, pois entendemos que por eles, a princípio, ainda não produzirem ou lerem comumente esse gênero com a estrutura mais complexa, tal qual é estudado nos 9os anos, eles não têm facilidade para tal análise). Cada entrevistado fez a leitura silenciosa do texto dado, para que, posteriormente, fosse aplicado o instrumento 3.

Constituído por dez questões, o **Instrumento 3** (Apêndice D, p. 90-92) visou à investigação a respeito dos resultados do trabalho do professor refletidos no aluno a forma como o aluno é conduzido em sua prática de produção textual, se ele aprendeu a importância da revisão e reescrita como forma de aprimoramento da sua escrita. Tratou-se de um questionário constituído por dez questões abertas e objetivas, feitas de forma oral.

A entrevista foi gravada, mas, a depender da natureza da pergunta, as respostas também foram reproduzidas na folha de questionário de forma imediata por meio de marcações dos itens respondidos (no caso das questões objetivas), a fim de facilitar a posterior tabulação desses dados. Para as demais questões, fizemos a reprodução das respostas após as entrevistas, em posterior audição cuidadosa das gravações, para que com isso não fosse ignorada nenhuma informação importante fornecida durante a entrevista em tempo real.

Coletados os dados, passamos às tarefas de transcrição, contraste e análise minuciosa e atenta dos *corpora* para que se procedesse à análise qualitativa do material fornecido durante a coleta de dados.

A coleta de dados por meio de entrevistas é um método que enriquece uma pesquisa. A diversidade das respostas e a personalidade de cada entrevistado constituem-se elementos aguçadores do interesse de quem pesquisa, podendo comprovar ou refutar hipóteses e ainda causar surpresas.

Todos os documentos mencionados e os instrumentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa estão elencados como apêndices e anexo desta dissertação.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após fazer a exposição das linhas teóricas que fundamentam o presente trabalho e realizar a descrição da metodologia utilizada na pesquisa, passamos agora à análise e às considerações a respeito dos dados coletados.

Ao defender a perspectiva sociointeracionista de ensino e de língua, procuramos firmar nossa posição quanto a um trabalho com o texto escrito que valorize a existência da revisão como prática de avaliação formativa constante e que reconheça a característica intrinsecamente dialógica existente nesse processo, possibilitando a reescrita como forma de construir e aprimorar o discurso.

A coleta de dados foi objeto importante em nosso estudo, uma vez que, a partir deles, pudemos verificar de forma verdadeira e atual quais são as práticas docentes de escrita com o aluno, se a visão defendida aqui é a mesma existente e praticada pelo docente e se é reconhecida como uma prática que pode ajudar o aluno a apreender os mecanismos de textualidade que colaboram para a aquisição da proficiência na escrita de seus textos. Nas falas dos professores e dos alunos, ao exporem suas práticas, suas dificuldades e suas opiniões a respeito do que ocorre em sala de aula, coletamos informações necessárias e relevantes, a partir das quais construímos várias reflexões para chegarmos a conclusões importantes e oportunas.

Organizamos o capítulo em duas partes, nas quais apresentaremos e discutiremos primeiro as entrevistas com os professores para, em seguida, dedicar-nos à análise das entrevistas realizadas com os alunos. Vejamos, então, da maneira como descrito, a exposição dos dados obtidos e as considerações feitas a respeito deles.

3.1. Análise das entrevistas com os docentes: o discurso do professor

A intenção ao entrevistar esse público (alvo da pesquisa) foi obter informações a respeito da sua prática e das concepções nelas envolvidas. A configuração das dez questões contribuiu para essa finalidade. Por isso, de acordo com a sequência do questionário, exporemos o conjunto de respostas dadas em cada questão, tecendo as considerações oportunas mediante os pontos que mais destacaram-se.

Como ponto de partida, procuramos investigar a **frequência com a qual o professor de Língua Portuguesa realiza atividades de produção textual em suas turmas**. As respostas variaram entre a média de uma a cada quinzena e uma por semana. Se pensarmos a respeito do dia a dia da sala de aula do ensino fundamental II, de modo geral, pode ser uma boa frequência (apesar de não ser a ideal), por ser uma atividade que demanda tempo, especialmente quando realizada no contexto de uma sequência didática e houver algum tipo de avaliação e retorno por parte do professor².

Os fatores determinantes, indicados por alguns, para a frequência com que essa atividade é realizada, alternando o número de vezes para mais ou menos do que foi indicado, foram à série em que ele trabalha, o nível da turma e o número de conteúdos previstos para o bimestre. Por exemplo, vejamos o que diz P. 01 em resposta a esse item do questionário:

“Duas por mês. Tento. De acordo com a turma, a complexidade do gênero. Se for mais simples, dá certo nos sextos e sétimos anos. Nos nonos é mais difícil. Normalmente uma produção por mês”.

Uma variação maior é explicitada por P. 03, ao responder que sua frequência é de:

“Três ou mais por unidade, se der tempo”.

Ou seja, a escrita não parece não ser prioridade. Realidade contraditória diante do que a sociedade contemporânea precisa. Afinal, como formar cidadãos linguisticamente competentes sem fomentar a prática de sua expressão?

No segundo item do questionário, quisemos investigar se os professores conseguiam apontar **alguma dificuldade para desenvolver a atividade de produção de texto** com seus alunos. Dos cinco, quatro afirmaram que sim, enquanto um deles mencionou que não.

Para os que responderam sim, os empecilhos apontados aparecem devido à dificuldade do aluno em compreender a proposta (citado por P. 01 e P. 04), à deficiência de leitura ou informação (citado por P. 03, P. 04 e P. 05), à falta do hábito do discente de produzir textos (citada por P. 01 e P. 04) e à *“letra ilegível do aluno”* (P. 03). Outros fatores são um currículo extenso a ser cumprido na unidade (citado por P. 01 e P. 05), a falta de tempo para correção minuciosa (P. 01) e o número grande de alunos por sala (P. 05). Observemos que as dificuldades apontadas concentram-se, basicamente, em torno das limitações do aluno ou das limitações do professor.

² Constataremos mais tarde que a média declarada pode ser contestada diante das respostas fornecidas pelos alunos em suas entrevistas.

No primeiro caso, o professor avalia que o aluno não ler e não escrever bem são fatores limitadores da capacidade do aprendiz para produzir textos, acabando por acarretar em um empecilho ao encaminhamento das atividades de produção textual. Aparentemente, há uma inversão de valores em tal afirmação. Ponderando friamente, enxergaremos que esses fatores são limitadores para o aluno e, portanto, acarreta uma dificuldade para o auto desempenho dele (não do professor), devendo, pela lógica pedagógica, revelar-se como diagnóstico para motivar e redirecionar o trabalho docente, jamais o impedir. Sabemos que leitura e escrita são habilidades imbricadas na construção da competência linguística do sujeito. Infelizmente, a implicitude gerada nessas declarações mostra ter o professor a concepção de língua como “reflexo do pensamento” (KOCH, 2013, e KOCH; ELIAS, 2014). Lembremo-nos de que, para tal concepção, o indivíduo deve expressar-se seguindo uma lógica pré-estabelecida e, quando não o faz, o problema reside nele. Descarta-se o fato de que suas habilidades estão em constante evolução, devendo ser construídas e melhoradas, cabendo ao mais experiente ajudá-lo a chegar a um ponto ideal, como defende Vygotsky (2007).

Voltemo-nos ao outro conjunto de fatores referentes ao contexto de trabalho. Primeiro, para ajudar no esclarecimento de como a chamada “complexidade do gênero” (apontada por P. 01) e o fator tempo (apontado por P. 03) podem ser determinantes para proporcionar um maior ou menor número de vezes com que a produção de texto acontece, verificamos o documento curricular seguido pela rede estadual de Pernambuco (rede à qual a escola pertence). Observando as páginas, mostradas em sequência, referentes ao que deve ser trabalhado no sexto ano durante o primeiro bimestre, veremos as seguintes informações mostradas em sequência:

FIGURA 02: Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 6º ano/01

6º ANO - 1º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Gêneros textuais: Narrativas orais, quadrinhas, parlendas, trava-língua, piadas, cordel e quadrinhas.	Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.	Gêneros textuais: Narrativas orais, quadrinhas, parlendas, trava-língua.	Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.
	Gêneros textuais: Narrativas orais, quadrinhas, parlendas, trava-língua, piadas, cordel e quadrinhas.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).	Variação linguística de registro e dialetal.	Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

FIGURA 03: Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 6º ano/02

ORALIDADE	Gêneros textuais: Contos e narrativas em geral.	Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas.	Sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos.	Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita.
	Gêneros textuais: Debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas.	Reconhecer os gêneros específicos da fala.	Gêneros textuais: Debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas.	Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações).
	Relação entre oralidade e escrita.	Reconhecer as características da oralidade e da escrita na perspectiva do contínuo, em que fala e escrita são interativas, complementares e não dicotômicas.	Marcas linguísticas características do texto oral e do texto escrito.	Identificar marcas linguísticas específicas da fala e da escrita e as relações entre elas.

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

FIGURA 04 – Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 6º ano/03

LEITURA	Análise de cordéis, piada e quadrinhas.	Selecionar textos/suportes atendendo aos objetivos de leitura. Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva. Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. Estabelecer relações entre diferentes gêneros considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas.	Recursos lexicais e morfossintáticos. Variação linguística.	Identificar elementos estruturais de textos tendo em vista os diferentes suportes textuais.
	Análise de cordéis, piada e quadrinhas.	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens. Inferir sentidos provocados pela ambiguidade em um texto. Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais. Reconhecer efeitos de sentido decorrente de escolha do vocabulário.	Semântica	Identificar sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia, hiponímia e outras relações semânticas.
	Sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos.	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, de outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados, dentre outros).		
LETRAMENTO LITERÁRIO	Gêneros textuais: Cordel.	Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e conteúdo (versos, estrofes, rimas, ritmo, aliterações, assonâncias, figuras de linguagem etc.) Reconhecer as possíveis intenções do eu lírico subjacentes ao texto poético.		

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

FIGURA 05 – Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 6º ano/04

LETRAMENTO LITERÁRIO	Gêneros textuais: Fábulas, Contos de fadas, Contos populares e Contos maravilhosos	Interagir com narrativas ouvidas, comentando-as.		
	Gêneros textuais: Fábulas, Contos de fadas, Contos populares e Contos maravilhosos	Interagir com narrativas lidas, comentando-as.		
ESCRITA		Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos.	Ortografia Sintaxe Pontuação	Utilizar letras maiúsculas no início de frases quando adequado. Ordenar, de forma adequada, os elementos de uma frase. Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermitência, dúvida).
	Gêneros textuais: Listas, Slogans e Legendas.	Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referência).	Figuras de linguagem	Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem.
	Pontuação Coesão textual.	Expressar sentimentos, emoções, visões de mundo a partir da construção de poemas (poesia popular, meia quadra, quadrinhas, parlendas, acrósticos) e poemas de verso livre.	Ortografia Morfossintaxe	Utilizar recursos gráficos (negrito, letras maiúsculas), ortográficos (erros propositalis) ou morfossintáticos (neologismo) para conferir ao texto efeitos de sentido desejados pelo escritor.
	Gêneros textuais: Cordel.	Expressar sentimentos, emoções, visões de mundo a partir da construção de poemas (poesia popular, meia quadra, quadrinhas, parlendas, acrósticos) e poemas de verso livre.	Figuras de linguagem	Utilizar, quando desejado, versificação, rimas, aliterações, figuras de linguagem, como metáforas, na construção do texto poético. Utilizar, quando desejado, recursos gráficos e de disposição do texto em diferentes suportes.

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

Vê-se que há uma diversidade de gêneros a serem trabalhados nos cinco eixos (com a análise linguística, 5º eixo, entremeando o trabalho com o texto), mas os destinados à escrita são legenda, slogan, listas e cordel (Figura 03), além de aspectos ligados à construção do texto, pontuação e coesão textual.

Observando o currículo do nono ano e atentando para o eixo de Escrita, veremos o seguinte:

FIGURA 06 – Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 9º ano/01

9º ANO - 1º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	Expectativas de Aprendizagem	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Produção e/ou escuta de contos	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Coesão textual	Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
	Gêneros Textuais: Seminário, Palestra, Relatos de experiência, Depoimentos, Notícias, Reportagens. Coesão e coerência textual	Reconhecer os gêneros específicos da fala. Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Varição Linguística	Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).
LEITURA	Gêneros Textuais: Jornais, Revistas, Blogs, Portais, Texto jornalístico de divulgação científica	Selecionar textos/suportes atendendo aos objetivos de leitura. Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.	Semântica	Identificar elementos estruturais de textos – recursos lexicais, morfossintáticos, recursos que marcam variedades linguísticas – dentre outros elementos, tendo em vista os diferentes suportes textuais.

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

FIGURA 07 – Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 9º ano/02

LEITURA	Gêneros Textuais: Jornais Revistas Blogs Portais Texto jornalístico de divulgação científica	Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva. Analisar textos de ambientes virtuais reconhecendo marcadores, estratégias e recursos discursivos pertinentes aos gêneros digitais. Estabelecer relações entre diferentes gêneros considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas. Comparar uma mesma informação divulgada em diferentes gêneros e/ou meios de comunicação. Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas. Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfosintáticos.	Semântica	Identificar sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia, hiponímia e outras relações semânticas.
	Gêneros Textuais: Jornais Revistas Blogs Portais	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens. Inferir sentidos provocados pela ambiguidade em um texto. Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais.	Advérbios e expressões adverbiais Conectores	Reconhecer os recursos linguísticos que operam a progressão temática e as relações de sentido em um texto.

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

FIGURA 08 – Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 9º ano/03

LEITURA	Gêneros Textuais: Jornais Revistas Blogs Portais Texto jornalístico de divulgação científica	Identificar os tópicos e subtópicos (ideias centrais e secundárias) dos parágrafos. Distinguir tópicos e subtópicos (ideias centrais de secundárias) de textos/parágrafos.	Advérbios e expressões adverbiais Conectores	Reconhecer os recursos linguísticos que operam a progressão temática e as relações de sentido em um texto.
LETRAMENTO LITERÁRIO	Elementos constituintes do texto narrativo Gêneros Textuais: Conto Memória Romance	Reconhecer e analisar diferentes formas de organização do discurso no texto narrativo: discurso direto, indireto e indireto livre. Reconhecer possíveis intenções do autor na escolha do discurso direto ou indireto (objetividade/subjetividade/ legitimidade, dentre outras). Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto: foco narrativo, espaço, tempo, enredo. Reconhecer recursos que concorrem para a construção do tempo, do espaço e do perfil dos personagens num texto narrativo. Reconhecer as partes estruturantes de uma narrativa (orientação, complicação, desfecho) e sua função. Identificar o conflito gerador de uma narrativa Reconhecer procedimentos descritivos e sua função em gêneros do narrar. Identificar o tempo de uma narrativa (quando ocorrem os fatos, tempo de duração de uma narrativa).		

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

FIGURA 09 – Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 9º ano/04

LETRAMENTO LITERÁRIO	<p>Elementos constituintes do texto narrativo</p> <p>Gêneros Textuais: Conto Memória Romance</p>	<p>Reconhecer estratégias discursivas de organização temporal em um texto ou sequência narrativa.</p> <p>Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual empregados em um texto ou sequência narrativa.</p> <p>Identificar diferentes formas de representação de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.</p> <p>Reconhecer discursos combativos em relação à condição de grupos objeto de discriminação, tais como o índio, a mulher, o negro, o imigrante, o homossexual, o idoso, o pobre, em contextos históricos e literários.</p>		
	<p>Gêneros literários</p>			
ESCRITA	<p>Gêneros Textuais: *Artigo de opinião *Carta do leitor *Editorial</p>	<p>Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros).</p> <p>Usar recursos de construção do texto adequados à situação de interação, ao suporte no qual o texto circulará e ao destinatário previsto para o texto.</p>	<p>Ortografia</p>	<p>Utilizar letras maiúsculas no início de frases quando adequado.</p> <p>Ordenar, de forma adequada, os elementos de uma frase.</p>
			<p>Sintaxe da frase</p>	

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

FIGURA 10 – Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental 9º ano/05

ESCRITA	<p>Gêneros Textuais: Artigo de opinião Carta do leitor Editorial</p>	<p>Estabelecer relações entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referenciação).</p> <p>Produzir textos a partir da proposição de um tema.</p>	Pontuação	<p>Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermitência, dúvida).</p> <p>Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem.</p>
	<p>Gêneros literários: conto *</p>	<p>Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.</p>		<p>Utilizar recursos gráficos (negrito, letras maiúsculas), ortográficos (erros propositais) ou morfosintáticos (negligência) para conferir ao texto efeitos de sentido desejados pelo escritor.</p>
	<p>Gêneros literários: Memória *</p>	<p>Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ou lugar.</p>	<p>Verbos Advérbios Adjuntos adverbiais Orações subordinadas adverbiais</p>	<p>Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas.</p>
			<p>Verbos Advérbios Locuções adverbiais Conjunções Preposições</p>	<p>Utilizar adequadamente verbos de ação nos tempos do modo indicativo e marcadores temporais na construção de sequências de relato.</p>

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2013.

Quando estabelecemos uma comparação entre os currículos do sexto e do nono ano e seus conteúdos destinados para o primeiro bimestre, dois aspectos chamam a atenção. Primeiro a extensão, comprovamos que a relação dos conteúdos e gêneros a serem trabalhados no bimestre é maior para o nono ano. Segundo: gêneros destinados à escrita no sexto ano são, digamos, mais curtos em sua configuração. Isto implicaria um trabalho de elaboração menor e, talvez, por isso, demandem menos tempo, enquanto no nono ano gêneros como carta de leitor, editorial e conto (Figuras 09 e 10) implicariam um trabalho mais demorado. Percebemos que a lógica é a seguinte: gêneros mais simples facilitam o trabalho e ajudam uma maior sequência de produções textuais; gêneros mais complexos e extensos, consomem mais tempo de aula, do professor e impossibilitam um maior número dessas atividades.

Se o currículo é extenso, algum eixo deve ser sacrificado, sob pena de o professor não conseguir trabalhar, pelo menos, a maioria dos conteúdos. Normalmente, acaba sendo o trabalho de produção textual. Pode acontecer, ainda quanto ao currículo, aquilo para o que Coscarelli (2007) alertou e discutimos na fundamentação teórica. O professor pode ser tentado a trabalhar determinado gênero a exaustão, para que o aluno aprenda (decore) suas características e a escrita torne-se secundária, inclusive quanto à frequência.

As salas de aula com número de alunos acima do ideal, outro problema recorrente no cotidiano escolar brasileiro, tornam mais difícil o ensino de crianças e adolescentes, pois a avaliação cotidiana pode ficar comprometida (na escola pesquisada, a média de alunos por sala gira entre 35 a 45 alunos, podendo ultrapassar esse número no ensino médio).

E nesse cenário, deparamo-nos com os indícios de como nasce e perpetua-se o problema “os alunos escrevem pouco” e como pode ser cíclico. Os sujeitos envolvidos, alunos e professores, em momentos diferentes, podem ser as mesmas personagens dessa história, considerando que todos podem ter passado por todas as circunstâncias descritas. Ou seja, os alunos podem ter vivido isso em outras escolas ou na atual, com outros professores ou até com os próprios professores entrevistados (!). Uma hora esse ciclo precisa ser quebrado pelo bem do aluno.

Prossigamos. No item número 03, pedimos para o professor **descrever os procedimentos usados para encaminhar uma atividade de produção textual**. Todos eles mencionaram que orientam a escrita após o contato com o tipo de gênero a ser produzido (leitura, atividade de interpretação e escrita, nessa ordem), mas somente um deles (P. 04) citou o encaminhamento para revisão e reescrita como parte desse planejamento, o que deve ser comentado.

Mesmo que quatro deles tenham revelado no **item 04** que orientam o aluno a atentarem para isso antes de considerar seu texto como definitivo, tal atitude é sintoma da pouca importância dada à revisão e à reescrita e da insistência em resumir-las à primazia do código pelo código, explicitada no apego aos aspectos formais, na caça aos erros, como se o texto fosse um produto pronto e acabado já em sua concepção, ignorando-se que “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 95) e que cabe ao professor ensiná-lo adequadamente. As etapas de revisão e reescrita devem ser pensadas pelo professor como estratégias de ensino e aprendizagem, constando em seu sempre em seu planejamento.

Perguntados se **costumavam corrigir todos os textos que encaminham para o aluno produzir** (item 05), três afirmaram que sim, na sala de aula ou em casa, atribuindo a isso o número reduzido de atividades dessa natureza. Dois disseram que corrigem apenas os destinados à nota, dando visto nos demais, o que significa nada mais do que, ao checar se o aluno realizou a tarefa, fazer uma anotação nela, atestando tê-la visto.

É um trabalho que demanda mais tempo e esforço para o professor, por isso, pelo que percebemos, alguns optam por fazê-lo da forma mais minuciosa, perto do que julgam ideal, e outros por cumprir o protocolo, priorizando o exame para a nota. A avaliação passa a ser sinônimo de exame e classificação visando-se ao cumprimento do currículo, ao ato de passar o conteúdo e, como afirma Suassuna (2007, p. 113), “comprovar a aprendizagem”. Nesse ponto, vemos fechar-se a porta da avaliação formativa, aquela que prioriza a interação e o diálogo para o aprendizado. Aliás, passar o conteúdo torna-se mais importante do que o aluno aprender. Não há tempo para isso.

Quando perguntamos que **aspectos o docente costuma observar, chamar a atenção do aluno ao corrigir o texto dele** (item 06), tivemos as seguintes citações:

Quadro 01 – Aspectos observados pelo professor no texto do aluno

Adequação ao Gênero	Estrutura	Ortografia	Estrutura gramatical	Acentuação	Semântica	Pontuação
03	04	04	02	02	01	03

Não podemos abster-nos de comentar a respeito da ênfase dada, pelos entrevistados, aos aspectos formais do texto, incluindo caligrafia (formato da letra), conclusões obtidas por meio da compreensão dos números da pesquisa que aparecem corroborando nossas conclusões. Esses aspectos foram sempre mencionados sem hesitação em primeiro plano

(quando não foram os únicos). É a concepção de língua restrita sistema de regras da norma padrão mostrando-se viva no cotidiano escolar. Certamente é importante ensinar esses aspectos, uma vez reconhecida a necessidade de dominar a gramática da variedade padrão da língua, porém eles não devem ser os principais muito menos os únicos. Devemos ter cuidado para não manter uma tradição escolar que confere “uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos” (ANTUNES 2003, p. 60). Os aspectos formais devem ser aprendidos para garantir uma boa apresentação do texto ao leitor paulatinamente junto com os aspectos globais de textualidade. Todavia, para nossa frustração como professores de língua materna, o que se vê de maneira numerosa, é um indivíduo completando o ensino médio sem demonstrar domínio de nenhum deles.

Na questão 07 procuramos investigar **os tipos de práticas de correção** dos docentes. De acordo com as respostas dadas, vimos que quatro deles utilizam os bilhetes textuais-interativos parabenizando o aluno e/ou mencionando os aspectos que ficaram a desejar. Desses quatro, um declarou mesclar essa prática com a correção resolutiva, fazendo as alterações nas laterais, enquanto outro (P. 03) revelou fazer, durante o texto, apenas marcações também de natureza indicativa e talvez resolutiva. A mescla na natureza das correções é compreensível. Vemos repetir-se uma das constatações do trabalho de Ruiz (2013), no qual a pesquisadora observou em seu *corpus* por vezes o uso de diferentes estratégias de intervenção em um texto:

A intervenção de forma codificada ‘dupla’ (uso de mais de um símbolo-reforço ao lado de outro já empregado), e/ou a produção de um bilhete textual-interativo seja como reforço a um símbolo já empregado, seja como recurso extra de intervenção, dada a impossibilidade de se proceder à codificação (RUIZ, p. 156).

Trata-se de uma situação em o professor também procura uma forma de comunicar-se e fazer-se entender pelo aluno. Então, se, de um lado, o aluno precisa ter a consciência de que seu texto, seja de que gênero for, deve ser construído respeitando-se sua função comunicativa, o professor tem que garantir que sua forma de intervenção ajude o aprendiz nessa conquista. Por isso, a correção resolutiva pode até ser satisfatória em questões de acentuação ou de ortografia (por tais aspectos exigirem também a memorização para serem apreendidos), porém não serão eficientes em situações de arranjo textual e configuração de sentido. Nesses casos, apontando a inadequação e já escrevendo a forma “correta”, a comunicação fica

monológica e o aluno vai achar que há apenas aquela solução, única, que ele, intelectualmente incapaz, não saberia encontrar.

O modo de o professor interferir no texto do aluno precisa dar-lhe abertura para a reflexão, ser dialógica, auxiliando o aprendiz. Tem que acontecer, especialmente, após a versão ser considerada pelo próprio aluno como a versão final, pois nesse momento ele já acionou tudo o que sabia e passou a saber com a orientação do professor e pôde autoavaliar-se, estando mais propenso a aprender mais na interação com o professor. Entretanto, nada disso fará sentido se não houver um *feedback* em relação à atividade, conforme avaliaremos no próximo item do questionário.

Questionados, no item 08, **se haveria um retorno do texto ao aluno após a avaliação do escrito**, todos os professores deram resposta afirmativa. No tocante **ao que ocorria após nesse retorno** (item 09), as respostas variadas foram sintetizadas a seguir:

Quadro 02 – Procedimento de cada professor após avaliar o texto do aluno

<i>Professor entrevistado</i>	<i>Resposta dada</i>
P. 01	Os principais erros são anotados para comentar com a turma.
P. 02	Encaminhamento para reescrita, caso o objetivo não tenha sido alcançado e apenas se for o texto para avaliação.
P. 03	Devolve-se, esclarecendo-se as dúvidas somente daqueles que o procurarem.
P. 04	Encaminhamento para reescrita, caso o objetivo não tenha sido alcançado, exceto o da avaliação.
P. 05	Um texto pode ser escolhido como exemplo para análise coletiva.

Começamos analisando as respostas de P. 02 e P. 04. Em respostas semelhantes, os dois docentes afirmam promover a reescrita do texto. O ponto divergente será a avaliação como critério para que isso ocorra ou não. Primeiro, compreendamos que em ambas as respostas, o que é chamado de avaliação tende a ser o exame para a nota. Também são duas concepções que externam o fato de que não existem versões infinitas para a escrita, havendo a necessidade de delimitar-se um ponto para balizar a avaliação de modo que esta seja instrumento para o encaminhamento de novos procedimentos possibilitadores de ensino e aprendizagem. Subtende-se que para P. 02 a situação de a tarefa valer nota chame a atenção do aluno a fim de que ele se disponha a refazer o texto, emergindo também um tipo de

recuperação paralela, ou aprendizagem processual, até o aluno obter sua nota final. Ou que o único momento em que seja dada atenção para o aluno rever sua prática seja aquele, a fim de que o estudante não fique com nota baixa. Já de P. 04, subtende-se, em sua didática, que há um período determinado para que o aluno vá adquirindo ou aprimorando seus conhecimentos até o momento em que seja exigido dele a demonstração do que aprendeu.

Que reflexão poderemos fazer a respeito dessas situações? Nenhuma dos procedimentos adotados será proveitoso se não houver constância nas atividades de produção textual. Uma ou duas práticas por bimestre não resolverão o problema de aprendizagem do aluno em nenhuma das situações, ou resolverão há longo prazo, se formos otimistas.

P. 01 e P. 05 optam por intervenções coletivas, embora para P. 05 seja uma eventualidade transparecida quando o entrevistado começa sua fala dizendo “às vezes”. Essa ação é válida e torna-se produtora, se aliada a outras de natureza dialógica e interativa individualizadas, que despertem a consciência reflexiva do estudante para seu desenvolvimento. Variar atividades sempre é positivo “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 89).

Cabe uma reflexão mais atenciosa à resposta dada por P. 03. Lembremo-nos de que, em sua resposta ao item 07, ele descreveu suas intervenções como sendo de natureza indicativa e resolutive e, no item 06, os aspectos cuja a atenção dos alunos ele costuma chamar são preponderantemente os formais. Analisando esse conjunto de informações, certamente deparamo-nos com uma prática que não está totalmente pautada na visão social e interativa da língua, especificamente, da escrita. Preocupa-nos, ainda, a constatação da unilateralidade da relação estabelecida em sala de aula: se o aluno somente terá explanação e orientação a respeito de suas dúvidas se procurar o professor, não há como garantir que ele aprenda, a não ser por força maior de seu esforço individual. Interagir com o aprendiz, respeitando-o como sujeito é mais eficaz. Sem a efetiva participação do docente, o papel da escola de auxiliar o indivíduo a ser proficiente torna-se nulo. Pensamento angustiante, pois o a instituição escolar, na figura do professor, é considerada fundamental na formação cidadã, pelo menos de forma conceitual. Entretanto, se menosprezamos ou deixamos, como professores, de realizar nosso papel mediador e condutor do aprendizado, priorizando atitudes conteudistas, perderemos nossa relevância não só no contexto escolar, mas no social.

Tal unilateralidade, portanto, é até paradoxal quando nos deparamos com as declarações dadas no item 10, na qual todos reagiram afirmativamente diante da seguinte pergunta: **O modo como você corrige a produção textual do aluno pode ajudá-lo a**

escrever melhor? Então eles acreditam em seu trabalho, reconhecem que suas intervenções têm valor, mesmo em meio às dificuldades, mas abrem mão disso em nome de uma educação que apenas alimenta a passividade.

A interação jamais deve ser excluída do contexto escolar. Como declara Hoffmann (2013):

Sem uma ação mediadora, ele [o aluno] não irá escrever melhor. A melhoria das aprendizagens irá ocorrer a partir dos três elementos envolvidos no processo: o avaliador/mediador com a intenção de orientar o aluno, este motivado a cooperar e os conteúdos e atividades pedagógicas necessárias para isso (p. 46).

Sem esses pilares funcionando adequadamente, abriremos mão de uma prática mais eficaz e produtiva. Abriremos mão, inclusive, de querer reivindicar com mais força e propriedade condições apropriadas para facilitar nosso trabalho dentro da perspectiva interacional.

Fica a reflexão de que práticas dialógicas, proporcionadoras da criação de espaços para o desenvolvimento da criticidade e de autonomia do aluno trazem resultados mais verídicos, com maior possibilidade de alcançar a maioria. Veremos a autenticidade desse pensamento nas falas dos próprios alunos, analisadas no tópico a seguir.

3.2. Análise das entrevistas com os alunos: o reflexo da prática docente

A entrevista com cada um dos vinte e cinco alunos foi extremamente profícua e esclarecedora por trazer-nos o outro vértice da situação investigada. Se a intenção foi construir um panorama das práticas de avaliação da escrita desenvolvidas na escola, defendendo aquela centrada no caráter dialógico-interativo, ter o depoimento do aluno tornou-se indispensável para formarmos um quadro mais completo da situação.

Essa etapa investigativa teve um diferencial em relação à dos docentes. Conforme explicado no capítulo 2 (descrição dos passos metodológicos), foi necessário fazermos uma espécie de contextualização antes da entrevista propriamente dita. Durante a realização desse passo, pudemos verificar o quanto isso seria indispensável para ilustrar mais facilmente o que é a revisão de um texto e facilitar a compreensão dos questionamentos posteriores.

Na primeira pergunta (**Esse texto está adequado para a situação em que deverá ser lido?**), nosso foco foi o potencial crítico e linguístico do aluno diante do ato avaliativo. O resultado está ilustrado da seguinte forma:

Quadro 03 – Avaliação dos instrumentos B (item 01, questionário 2)

	<i>6os anos</i>	<i>9os anos</i>	<i>Total</i>
Sim	08	04	12
Não	02	11	13

Se nos ativermos ao total das respostas, veremos o equilíbrio do resultado, no qual o “não” fica à frente apenas por uma unidade. Entretanto, ao analisarmos as respostas por série, constatamos o julgamento dos alunos dos 6os e 9os anos, caminhando em rumos opostos: a maioria dos estudantes dos 6os anos avaliou os textos lidos como adequados para a situação, enquanto a maioria dos alunos dos 9os anos fez sua avaliação decidindo o contrário.

Notamos que a maturidade e a experiência configuraram-se fatores determinantes ao parecer daqueles jovens. Embora pareça natural os mais novos, pertencentes aos 6os anos, analisarem o texto de modo superficial, devido à pouca vivência com a língua escrita, sabemos que um usuário proficiente não pode permitir a publicação de algo que chame mais a atenção para os defeitos do que para as qualidades, sob pena de dificultar a comunicação com o leitor. Diante de tal situação, somos levados a constatar o relevante valor de uma lapidação atenta dos conhecimentos linguísticos sobre as tramas da textualidade de todos os estudantes no ensino fundamental, à medida em que eles progredem, até encerrarem o ciclo para ingressarem no Ensino Médio. Quando isso não ocorre, o quadro de imaturidade linguística tende a persistir. Fato notório em nossa própria pesquisa. Basta observar, nesse mesmo item, os quatro alunos do 9º ano que concordaram com a maioria dos jovens do 6º ano.

No item 02, vinte e um alunos admitiram que **fariam modificações no texto lido**, enquanto quatro afirmaram não haver necessidade de nenhum tipo de mudança. Atenção aqui. Dos treze alunos que consideraram, no item anterior, os textos inadequados, nove reconheceram que havia neles problemas de alguma natureza e quatro não viram problema algum. Aqueles, provavelmente, por achar que o texto poderia cumprir seu papel, mesmo com problemas; esses, que realmente não havia problema de nenhuma ordem.

Quanto ao tipo de modificações mencionadas, temos a seguinte síntese:

Quadro 04 – Aspectos corrigidos pelo aluno nos textos do Instrumento 3

<i>Vocabulário</i>	<i>Adequação ao Gênero</i>	<i>Estrutura</i>	<i>Ortografia</i>	<i>Estrutura gramatical</i>	<i>Acentuação</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Coerência</i>
02	02	07	11	06	06	06	05

Deter-nos-emos mais demoradamente à análise desses resultados no momento em que nos dedicamos aos resultados do item 04.

Para proceder à investigação no item 03, foi preciso fazer uma adequação ao questionamento original, pois estávamos praticamente iniciando o ano letivo na ocasião da pesquisa³. Então passamos **a perguntar quantas produções textuais eles já haviam feito este ano na escola**. Descobrimos que os dois 6os anos e o 9º ano vespertino haviam produzido um, finalizado e entregue ao professor. Os 9os anos da manhã estavam no processo de produção do primeiro. Temos uma produção textual no mês para todas as turmas e, se esse for o ritmo mantido, teríamos dois textos produzidos por bimestre. Ao recobramos as respostas ditas pelos professores em questionamento semelhante (página 50), observaremos que a média apresentada por eles está distante do real. Pode ser o que eles gostariam de fazer, porém, não é o que ocorre, denunciando uma prática cotidiana mais focada em exercícios de conteúdos outros, enquanto a prática com a língua escrita fica a desejar, aparentemente resumida a eventos para a nota.

Um fato curioso ocorreu nessa etapa do questionário. Ao fazer a pergunta ao aluno, tivemos que esclarecer para alguns que, ao utilizar o termo “produção textual” não estávamos nos referindo aos textos passados no quadro para cópia no caderno ou como leitura para exercícios (em língua portuguesa ou em outra matéria), mas aos de autoria do aluno, encaminhados pelo professor de língua portuguesa. Não conseguimos chegar à conclusão se foi alguma falha de comunicação da parte da entrevistadora ou se seria consequência da maior popularidade do termo redação ao invés de produção textual (mais provável), mas certamente foi um detalhe peculiar do processo. A sensação foi a de que esses alunos são pouco íntimos dessa atividade. É aquele ciclo mencionado anteriormente: se o aluno escreve pouco, continuará escrevendo com deficiência.

Após esse item, iniciamos a investigação a respeito das intervenções do professor, de seus procedimentos e da adoção da revisão e da reescrita. No item 04, perguntamos se **quando ele termina de produzir o texto dele, costuma revisá-lo, como fez com o texto lido** antes do início da entrevista propriamente dita. Vinte e um alunos responderam positivamente, enquanto quatro afirmaram não o fazer. Aos que afirmaram fazê-lo, passamos ao item 05 questionando **os critérios utilizados por ele**. O resultado, conforme os elementos citados, foi:

³ A entrevista foi realizada dia 07/03/2016. O ano letivo da rede estadual de Pernambuco iniciou-se em 03/02/2016.

Quadro 05 – Aspectos observados pelo aluno ao revisar seu próprio texto

<i>Não sabe/ não lembra</i>	<i>Estrutura</i>	<i>Ortografia</i>	<i>Caligrafia</i>	<i>Acentuação</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Coerência</i>
01	02	12	02	04	07	06

Ao fazer essa pergunta, deixamos que o aluno ficasse à vontade para responder mais legitimamente e fomos marcando os aspectos revelados. Por isso, para melhor ilustrar as respostas, alteramos a tabela do questionário original, a fim de mostrar de forma mais verídica o que ocorreu. A leitura desses dados aponta para o predomínio dos elementos ligados à superfície textual como critério de revisão ou rescrita. Houve quem citasse como critério apenas a caligrafia ou a estrutura (parágrafos), ou a grafia correta das palavras, mas quem citava, por exemplo, coerência sempre fazia uma referência também à grafia das palavras e/ou à pontuação. Certamente, as questões ortográficas e de organização do gênero textual devem ser sempre lembradas durante a revisão e a reescrita, porém, como discutimos anteriormente ao analisar as falas dos professores, não devem ser os únicos. Quando a língua é considerada “enquanto código virtual, isolado de sua utilização” (TRAVAGLIA 2009, p. 22), despreza-se que mesmo o texto escolar, deve comunicar com eficiência, respeitando a situação comunicativa e o leitor.

Todos os alunos entrevistados afirmaram que o **professor os orientou a proceder à revisão** de seus textos (item 06). Entretanto, como a maioria dos alunos ainda estava em processo de produção, e outros afirmaram não ter feito, olharemos apenas para os 6os anos cujos entrevistados relataram no **item 07** que o professor revisou a produção de cada um antes que os alunos julgassem seus bilhetes (gênero trabalhado nessas turmas) como prontos.

Como nenhum aluno teve seu texto devolvido até aquele momento, infelizmente não foi possível analisar, no contexto da questão 08, **de que formas os textos eram corrigidos** e a natureza das intervenções dos professores nas produções daqueles alunos.

Por esse mesmo motivo, no item 09 apelamos para o conjunto das experiências deles no ano anterior, ao interpelá-los se **após a devolução do texto corrigido, o professor costumava dar alguma orientava para que o refizesse**. Quinze afirmaram que sim e que o faziam; já os outros dez disseram que não, sendo que um deles afirmou que, mesmo se o professor pedisse, ele não reescreveria o texto. Interessante a franqueza desse aluno, confirmando, inclusive, aquilo que P. 01 disse ser um dos entraves da prática das atividades de produção textual e a atitude daqueles dos 9os anos que afirmaram não ter feito o texto

proposto pelo professor. Segundo ele, vários alunos não procedem à reescrita, mesmo após a orientação da professora.

Alguns alunos parecem não enxergar significado na prática da escrita na escola. E se para eles não há sentido, para que construir e esforçar-se em aprimorar algo para o qual ele não dá valor? Escrever na escola deve ser algo que contribua para o crescimento intelectual e linguístico sem, entretanto, afastar-se das razões sociais para isso. Se essa possibilidade perde força no cenário das aulas de língua materna discutido anteriormente ainda neste capítulo, resta o insucesso da instituição escolar quase como uma certeza para boa parte dos estudantes que por ela passarão, incluindo os que aparentemente são bem-sucedidos, mas, na realidade, tornaram-se aprendizes de textos protocolares desconexos das práticas sociais. A apatia existe dos dois lados e em nada ajudará a formação de sujeitos cidadãos, conscientes de seus papéis no círculo social, tanto em âmbito restrito quanto no mais amplo.

O último item do questionário do aluno possibilitou-lhe analisar o papel do professor na avaliação de seu texto. Ao questioná-los se **a correção que o professor faz pode ajudá-lo a escrever melhor e o porquê**, obtivemos quase uma unanimidade nas respostas, pois vinte alunos disseram que sim. Segundo eles, quando o professor aponta algum problema, é possível “estudar o assunto” e aprender para não errar novamente ou lembrar-se da observação feita para não cometer o mesmo erro. Praticamente todas as respostas foram justificadas com base no erro, em especial, ortográfico. Aprender a escrever bem está condicionado a escrever sem erros de grafia e à utilidade das intervenções do professor no texto do aluno também. Ponto. É interessante ver tal pensamento confirmado na fala de AL 03-9º A:

“Depende. Alguns escrevem... riscam embaixo onde eu errei e colocam o nome. Isso dá ‘pra mim’ ver e eu fico sempre lembrando e vou consertando sempre. Quando ele não coloca, não ajuda porque eu só vejo que ‘tá errado e não sei”.

A fala de AL 03-9ºA abre a oportunidade de discutirmos brevemente sobre a atuação, na sala de aula, do que conhecemos popularmente como “lei do menor esforço”, pois fica evidente que “para o aluno, é mais tranquilo executar a tarefa da reescrita a partir da correção de caráter resolutivo” (RUIZ, 2013, p. 81). O aluno prefere as respostas prontas, porque é mais trabalhoso pensar e buscar soluções sozinho, além de ser mais seguro. Ele não corre o risco de contrariar a imagem que tem do professor como um ser crítico (na acepção negativa da palavra), detentor do conhecimento verdadeiro sobre a língua. Logo, segundo o aluno sujeito da pesquisa, a correção do texto ajuda somente se já trouxer as respostas corretas para ele.

Em contrapartida, a análise do aluno abre a discussão a respeito do olhar do próprio professor quando escolhe este tipo de correção. Se não efetuar a revisão e a correção elimina o trabalho (por isso, inclusive, o propósito de evitar muitas atividades de produção textual), optar pela correção resolutiva pode ser uma alternativa menos trabalhosa, mais conveniente e mais objetiva, uma vez que não gera nem a réplica do autor do texto nem a oportunidade de reescrita acarretando em mais uma versão a corrigir e em “perda” do pouco tempo dedicado ao cumprimento do currículo. Ou seja, nos dois casos, indiscutivelmente, a dialogicidade e o caráter sociointerativo da linguagem são ignorados, não oportunizando a atuação do princípio vygotskyniano de que o aprendiz aprende, atribuindo sentido ao que estuda, a partir da troca de vivências com os mais experientes (VYGOTSKY, 2007). Lamentável.

E o que dizer das considerações tecidas pelos demais alunos partidários do **não** como resposta ao mesmo questionamento?

Quadro 06 – Por que o modo de correção do professor não ajuda (respostas de alunos ao item 10, questionário 2)

Aluno entrevistado	Respostas: O modo de correção do professor não ajuda porque...
AL 05- 9º A	<i>... falta apoiar mais quando o aluno escreve, o professor não dá atenção.</i>
AL 02- 9º B	<i>... o professor tem que 'tá mais perto da gente.</i>
AL 03- 9º C	<i>...ele [o professor] não consegue explicar, porque é muito barulho, ele não tem tempo.</i>
AL 05- 9º C	<i>...minha escrita é ótima. Eu leio muitos livros.</i>

A prática da escrita é um dos vértices mais dialógicos e interacionais no espaço das aulas de língua. É a hora da verdade. O aprendiz precisa expressar-se, criar, experimentar o raciocínio linguístico. Em cada produção, ele deve procurar adequar-se ao mundo da comunicação e testar-se como usuário da língua. Não há nada de objetivo nesse momento. As duas primeiras falas apontam para o valor da orientação construindo a intersubjetividade na escrita. Os primeiros dois alunos mostram para nós que o professor poderá ajudá-los a progredir apenas se estiver perto deles, aproximando-se, orientando-o para que rume em direção das escolhas de textualidade mais adequadas ao que pede a situação comunicativa. Se não houver interação entre o professor e o aluno nem quando este está produzindo ou por meio de correções indicativas dificilmente haverá aprendizado. A palavra do professor tem

muito valor para o aluno. Se esta for positiva, no sentido de demonstrar que o professor enxerga-o e acompanha-o verdadeiramente, isso tende a refletir positivamente a favor do aluno.

Já AL 03- 9º C, em sua análise, reflete sobre a problemática da indisciplina no espaço da sala de aula, infelizmente algo muito comum, um obstáculo para o ensino e a aprendizagem. Para o aluno entrevistado, o docente não ajuda por não conseguir lutar contra a indisciplina, o que compromete o tempo pedagógico e o impossibilita de dar atenção às dificuldades dos aprendizes na disciplina ministrada.

Estar em grupo ajuda por proporcionar trocas de experiências. Entretanto, isso somente será concretizado se os elementos desse conjunto comungarem do mesmo objetivo. Quando não, o professor, gerente do grupo, não conseguirá sequer exercer seu papel legítimo de ensinar. Uma turma de adolescentes, dentre eles alguns repetentes (realidade da turma a qual AL 03- 9ºC pertence), exige atenção constante do professor no sentido de planejar melhores métodos, observar o desempenho dos garotos e flexibilizar o planejamento a fim de ajudá-los a progredir. Obviamente, um grupo com esse perfil e ainda numeroso, com quase quarenta alunos apresentando problemas diversos, acarretará muitas dificuldades ao trabalho docente. Nesse contexto, a prática da escrita e um acompanhamento eficiente desta fica comprometido, quem dirá o fomento à revisão e reescrita.

Por fim, o que diremos quando o aluno sente-se pronto? É o caso de AL 05- 9º C. Imaginamos nele o tipo de aluno adequado ao nível em que está (9º ano), pronto para ir agregando mais conhecimentos aos que já possui, além de ser encantador por fazer da leitura hábito comum, algo não muito regular dentre os jovens. Por avaliar sua escrita como “ótima”, ele imagina não precisar do auxílio do professor nesse quesito. A intervenção por parte do professor é desnecessária e inútil.

Na heterogeneidade da sala de aula, deparamo-nos tanto com o indivíduo com deficiências de aprendizagem quanto com aquele com nível apropriado e avançada aquisição de habilidades. O desafio está em encontrar uma metodologia equilibrada de modo a contemplar os dois perfis. No tocante à escrita, aonde esperamos que o aluno chegue? À aquisição de consciência linguística possibilitadora da apreensão e construção de sentidos; à prática da escrita autônoma, constante, que tenha algo a expressar sem truncamentos comunicativos. À formação de um escritor com a paciência de quem sabe o que deve dizer procurando a maneira mais adequada de fazê-lo, evitando a produção textual displicente, parando na primeira e única versão. No caso do aluno entrevistado (AL 05- 9º C), não sabemos se ele está nesse nível, mas vemos que está próximo, e o professor deve investir em

orientações que o auxiliem a pensar sua escrita a fim de torná-la cada vez mais consistente. O professor não pode correr o risco de deixar esse aluno um pouco de lado porque ele não dá trabalho, ou de priorizá-lo e elogiá-lo demais, sob o risco de que ele ganhe uma autoconfiança tão grande que o impeça de enxergar pontos a progredir.

Embora o ambiente de aprendizagem seja, por princípio, humano e a isso estejam atreladas todas as peculiaridades das relações sociais, a sala de aula, por vezes, acaba tornando-se um espaço impessoal e burocrático. Vimos os efeitos de tal realidade nas informações prestadas por professores e alunos. Em síntese, as práticas de escrita restringem-se a eventos e sua ocorrência depende do consenso entre os outros conteúdos e o tempo do professor. Quando acontecem, não há investimento em práticas de construção e avaliação textual que, ao considerar o texto como processo, deem espaço para apurar o produto mediante revisão e reescrita do texto. Ela tem muito valor como peça para avaliar a aquisição do código.

Isso posto, a partir de todas as informações obtidas, das análises e reflexões proporcionadas por todos os fatos avancemos para as considerações finais e para a discussão de desafios emergentes à realidade a nós apresentada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVA DE TRABALHO

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*
(...)

Carlos Drummond de Andrade

Quando iniciamos nossa pesquisa, a vontade de investigar e obter informações a respeito do panorama atual das aulas de escrita era instigante. Elementos de nossa vivência em sala de aula no ensino de língua portuguesa indiscutivelmente foram decisivos quanto à escolha da temática deste trabalho. Entretanto, temos a lucidez de compreender que estar imerso no contexto educacional do ensino básico não nos garante o conhecimento do todo. Nossa experiência com a prática de ensino da escrita demonstrava que o aluno tem chances de aprender a escrever melhor quando proporcionadas a ele experiências sociointerativas. Porém, necessitávamos ampliar nossa visão e procurar compreender melhor por que diante da difusão e de certa popularidade de termos como dialogismo e sociointeracionismo, e de tanta propagação da importância de escrever bem, boa parte dos jovens parecem passar pelo ensino fundamental sem refletir os progressos desse discurso.

Em nossa pesquisa, o foco de análise foram as práticas docentes do trabalho com a escrita. Pretendíamos abrir discussão a respeito delas, investigando como ocorrem no universo da sala de aula e se havia a efetivação, junto ao aluno, dos procedimentos de revisão e reescrita. Com as entrevistas, constatamos a escassez de atividades de produção de texto. Quando ocorrem, observamos muitas vezes a insistência em práticas pautadas em concepções focadas na língua instrumental, ressaltando a primazia da aquisição dos conhecimentos sobre a norma e sobre os aspectos formais do texto, sendo ele instrumento avaliador desses aspectos. A superficialidade estrutural mostrando-se prioritária sobre a substância textual. Desse modo, pronto o texto, dificilmente haverá espaço no planejamento do professor para mediar o trabalho de aprimorá-lo e permitir ao aluno melhorar e poder aprender com seus equívocos.

No que diz respeito ao aluno, a prática descrita contribui para a lenta progressão de sua escrita, pois tendo pouco contado com ato de produzir textos a escrita e contando, na maioria das vezes, com intervenções unilaterais do docente, o aprendiz parece acreditar que um bom texto é aquele sem erros no que tange à gramática da variedade padrão e sem as incoerências mais gritantes.

A discussão na academia em torno de práticas contextuais, valorizadoras do domínio das tramas da língua a fim de aprimorar as habilidades de leitura e escrita estão chegando às salas de aula. Lentamente. Por que isso ocorre? Porque é custoso optar pela adoção e execução de meios sociointerativos e dialógicos de ensino. Embora as aulas de língua materna demonstrem evoluções como, por exemplo, no uso dos gêneros textuais, as chamadas práticas tradicionais ainda encontram ecos na sala de aula. Prova disso é a constatação da persistência em fazer da escrita eventos pontuais, negando a oportunidade ao aprendiz de melhorar e de progredir, diluindo suas dificuldades ao longo das etapas do seu ciclo de aprendizagem no ensino fundamental, quando isso deveria ser primordial.

As dificuldades encontradas pelos docentes são atribuídas, principalmente, ao formato do sistema e às peculiaridades de lidar com turmas numerosas e heterogêneas quanto ao nível de aprendizagem. Além disso, arriscamo-nos a incluir nesse conjunto de obstáculos, a complicada mudança na postura do professor. Acreditamos ser complexo, pois disso dependem fatores sociais, culturais, ideológicos e, diríamos também, particulares e situacionais. Não iremos aqui atrever-nos a tentar explicar todo esse conjunto. Queremos, apenas, observar que toda e qualquer mudança mais profunda na educação não é simples e exige paciência por dificilmente mostrarem resultados imediatos, embora saibamos o quão urgente elas devam ser.

Defendemos veementemente a adoção de práticas centradas nas concepções dialógicas da linguagem. Afinal, somos seres sociais. Nossa formação ocorre por meio da interação com os que estão ao nosso redor, pessoas, elementos culturais, sociais e históricos. Conseqüentemente, nossa educação linguística na sociedade letrada necessita do diálogo entre os indivíduos e do indivíduo com seu discurso. Não podemos nos esquivar de práticas centradas no texto e em avaliações formativas. Não compreendemos como ignorar um fato tão nítido mesmo no microcosmo social da sala de aula.

O tema avaliação gera preocupação aos educadores, faz parte de sua rotina, porém falar sobre isso implica muito em discutir instrumentos e notas, quase nunca gira em torno de discussões a respeito de como o aluno pode aprender nesse momento. A avaliação é parte intrínseca do ciclo de aprendizagem, do diálogo de aprender. Não é o fim do caminho ou

momento de sentença. Por isso, precisamos estudar mais sobre esse tema nas escolas, bem como os cursos de licenciatura também precisam reservar espaço para ampliar as discussões sobre esse tema sempre que o assunto for a prática em sala de aula. Discutir como ensinar determinados tópicos é tão importante quanto discutir como exercitá-los com o aluno, qual deve ser o olhar sobre suas produções e como podemos fazer para ele melhorar.

Assim, concernente à escrita, compreendamos que revisar um texto é um ato de avaliação, por estabelecermos ali juízo de valor a respeito do escrito do outro ou do nosso próprio, dentro dos critérios do gênero textual, de textualidade e de adequação à variedade pedida pelo contexto de comunicação. É um ato de avaliação formativa. Garantir que a revisão e a reescrita ocorram na sala de aula é considerar tudo isso e ensinar ao aluno que ele pode aprender a ter domínio sobre sua expressão escrita, refletindo-a e ajustando-a até o ponto ideal, por meio de intervenções indicativas que o façam pensar, e de orientações e diálogos entre ele e o professor e entre ele e seu próprio texto.

Infelizmente, em nossa pesquisa, constatamos que isso não é um hábito recorrente nas salas de aula. Nosso campo de pesquisa serviu como amostragem em relação ao que podemos esperar das práticas nas escolas em geral. Certamente, pode haver variações, mas é importante compreendermos que a realidade da escola onde realizamos a pesquisa pode ser esperada em outras instituições. Por isso, vemos, nesse contexto, o grande desafio enfrentado pelos professores: evitar a utilização das produções textuais única e exclusivamente como instrumento verificador. Entendemos, que, assim como as respostas dadas às questões de leitura ou de gramática, trata-se também de um instrumento pedagógico por meio do qual o docente tem como observar a atitude responsiva daquele aluno aos conteúdos trabalhados. Entretanto, a produção textual é um produto mais completo e complexo, uma vez que traz o reflexo do progresso de seu nível de aprendizagem quanto aos aspectos linguísticos e ainda (a depender do gênero) traços de sua personalidade e culturais em dialogismo constante entre quem ele é, seu meio e o ensino do professor. Como permitir que isso fique restrito a sentenciar notas e à avaliação do código e das normas da variedade padrão?

Aquilo que chamaremos aqui de incoerências metodológicas motivaram nossa reflexão até agora, mas nós não nos restringiremos apenas a apontá-las e a avaliá-las. Afinal, não é esse o espírito do PROFLETRAS, Mestrado Profissional dedicado à formação científica do docente enfatizando, principalmente, como esse professor abordará os eixos linguísticos em sala de aula, aplicando os conhecimentos adquiridos durante a especialização. Portanto, além de defendermos a concepção sociointerativa da língua como base de trabalho com a escrita, de apontarmos a extrema importância de adotar intervenções dialógicas no texto do

aluno, fomentando a prática da revisão e da reescrita, daremos uma sugestão de trabalho, a qual servirá apenas como exemplo de metodologia para colocar em prática nossas discussões teóricas.

Sugerimos um projeto que elenca as produções escritas dos alunos com a finalidade de construir um livro. Todas as especificações encontram-se no apêndice. Adiantamos, apenas, que pretendemos, com nossa sugestão, dizer que se aproximarmos a escrita na escola de suas razões reais de ser na sociedade, poderemos fazer um trabalho muito mais frutífero, ajudando a desenvolver no aluno a consciência de que é importante escrever como um exercício de inteligência linguística e de que isso envolve um trabalho de lapidação, diferente da lógica cartorial vigente em quase todas as escolas atualmente que pretendem o resultado único do exame, da nota.

Esperamos profundamente que todas as reflexões realizadas nesta dissertação frutifiquem de alguma forma. Render-nos à inércia, paralisando-nos por amarras de esgotamento e conformismo com aquilo que está errado não nos tirará do quadro geral em que estamos hoje, ou seja, da realidade de desilusão de professores e alunos, de alunos sabendo menos do que a escola deveria garantir a eles. Ao contrário, negarmo-nos a viver essa situação pode nos conduzir a um caminho que deveria ser o mais lógico, o único a existir: uma sociedade em que a escrita é possível a todos, em que tenhamos cidadãos críticos, sujeitos e não assujeitados; uma sociedade progredindo e a caminho de proporcionar oportunidades iguais para todos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009a.
- _____, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (et. al.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: **Bakhtin e construção do sentido**. BRAIT, Beth (org.). 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: **Bakhtin e construção do sentido**. BRAIT, Beth (org.). 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2012.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (org.). 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Veredas On Line – Ensino, 2/2007: 78-86, PPG Linguística, Juiz de Fora, 2007.
- FERRAREZI JR., Celso e CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GASPAROTTO, Denise Moreira e MENEGASSI, José Renilson. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno do Ensino Médio**. Calidoscópico, vol. 11 n. 1: 29-43, Unisinos, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milena (Orgs.), **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. 2ª ed. Pontes Editores, 2013.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. IVIC, Ivan e COELHO, Edgar Pereira (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2013.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto 2015.

_____ e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel e COUTINHO, António (orgs.). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

MARCUSCHI, Elizabeth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, Elizabeth e SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais e ensino: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir M., GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (orgs.). 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Produção textual, análise de textos e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: site < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Vanessa Cerqueira dos. **A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... como?** In: II SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO. I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade. Ilhéus: 2008.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação, Recife: SE. 2008.

_____. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Secretaria de Educação, Recife: SE. 2013.

SILVA, Janssen Felipe. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe, HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, M. Teresa (Org), **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas: vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.), **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7^a ed. Trad. CIPOLLA NETO, J. *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES
PROPOSTA PARA O TRABALHO DOCENTE, INSTRUMENTOS DE
PESQUISA E TERMOS

APÊNCICE A

PROPOSTA PARA O TRABALHO DOCENTE PENSO, LOGO, ESCREVO: O ALUNO-AUTOR DESCOBRINDO O PODER DA ESCRITA

1. INTRODUÇÃO

Não podemos negar que escrever bem é uma habilidade das mais almejadas e, ao mesmo tempo, um desafio dentro dos estudos da língua no ensino básico. Também é fato inegável que a escola ainda encontra percalços na fomentação dessa prática, pois ainda dá-se muito destaque ao código e nas normas da variedade padrão. Mesmo trabalhando-se a escrita na perspectiva de gêneros textuais, são comuns os casos em que permanece a dificuldade de significar o ato de produzir textos aproximando-os da realidade social. Além disso, os procedimentos de revisão, assim como o espaço dado ao aluno para o aprimoramento do texto, ocupam espaços mínimos no planejamento e na prática dos professores.

Planejar boas atividades de escrita é importante, entretanto isso não bastará se elas não forem fundamentadas em práticas dialógicas e interativas de ensino da língua materna. Práticas essas que pressupõem, quanto ao ato de escrever, o caráter recursivo do texto, o qual precisa ser revisto durante sua produção e após ser concluído. O incentivo a esse procedimento, marcado pela orientação paciente do professor no sentido de fazer intervenções que ajudem o aluno a pensar, sem dar-lhe de imediato soluções prontas, deve ser uma constante, pois não se pode dar a impressão para o aluno de que revisar e corrigir é um trabalho exclusivo do professor. A intenção deve ser proporcionar o aprendizado, uma vez que, a partir do texto pronto, o professor pode constatar o nível de aprendizagem do aluno, orientando-o quanto aos pontos em que ele ainda demonstra ineficiência.

A escola precisa ajudar o jovem aprendiz a se reconhecer como autor, autônomo e crítico de sua própria escrita, dando lugar a indivíduos apáticos que escrevem muitas vezes sem outra motivação além da nota, chegando ao ponto de produzir qualquer coisa só para constar que participou da tarefa ou a, até, copiar materiais de outras pessoas para poder angariar alguma nota.

Toda a problemática discutida justifica os procedimentos escolhidos para nossa proposta de trabalho. Escolhemos uma atividade que possa ser desenvolvida durante o ano letivo e resultará em um produto concreto: um livro. Almejamos mostrar uma forma de a escrita ter um objetivo para o aprendiz, incentivando-o a aprimorar suas produções. A escolha dessa metodologia está ancorada nas reflexões de Lerner (2002). A autora sugere o que chama de “Projetos de produção-interpretação” como forma de ajudar o professor a promover atividades de escrita as quais, sendo mais próximas da realidade, auxiliem o diálogo entre professor e aluno, fomentando um ensino-aprendizagem mais concreto e produtor para ambas as partes. O ganho, tanto para o professor quanto para o aluno, pode ser grande: para o aluno, em termos de aprendizado e amadurecimento; para o professor, a satisfação de ver o seu trabalho ter mais chance de mostrar-se mais profícuo.

É importante ressaltarmos que o formato do nosso projeto permite ao professor adequá-lo ao planejamento anual da rede e a sua metodologia de ensino de leitura e escrita, respeitando a realidade de sua turma e do ano letivo nas maiorias das escolas públicas brasileiras.

Nossa proposta advém de pesquisa e produção da dissertação de mestrado do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) e da sugestão do programa que elaboremos uma proposta de intervenção, fruto da pesquisa científica, que mostre de forma prática maneiras de melhorar o ensino no âmbito da língua portuguesa. Portanto, é nosso desejo que o esse projeto torne-se um auxílio ao professor, provocando o surgimento de mais práticas significativas auxiliares na formação de nossos jovens do ensino básico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa proposta de atividade, tem, dentre outros, o intuito de dar um lugar privilegiado às práticas de escrita, enfatizando a avaliação docente da produção textual do aluno, especificando a orientação para a reescrita. Evidentemente, faz-se necessário expor o arcabouço teórico basilar para as atividades que serão propostas.

Para principiar a discussão, é importante declarar aquilo que se faz essencial a todo trabalho com a língua: a maneira como a concebemos. Afinal “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2009, p. 39). A considerada aqui é a interacional pela constatação de que a língua é mais que representação ou instrumento, mas forma de ação ou

interação (KOCH, 2004, p. 7). Adotando a concepção interacional, conseqüentemente consideramos o ato de escrever como produção textual, no qual, segundo Koch e Elias (2014, p. 34)

Tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Acreditar nessa corrente implica em uma séria tomada de posição quanto à prática em sala de aula. Defrontamo-nos, de maneira incontestável, com a importância de uma prática que veja as aulas de língua materna com toda a amplitude que deve ter, com foco não na transmissão de conhecimentos mecanicistas, mas na construção de um sujeito social e historicamente *construindo-se* em interação com o seu meio.

Nesse contexto, é essencial enfatizar que o indivíduo, como elo de uma cadeia, produz sua interação verbal de forma não-aleatória, em negociação permanente. Nas palavras de Bronckart (2012, p. 45):

A ação humana em geral se apresenta, do ponto de vista externo, como um recorte social operado pelas avaliações coletivas e, do ponto de vista interno, como um produto da apropriação pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação.

Chegamos, então, a um ponto imprescindível: se o indivíduo é um sujeito parte de seu meio, construindo-se e aprendendo diariamente a negociar em suas interações verbais, como ver a produção textual como mais uma tarefa para dar-se uma nota ou observarem-se aspectos gramaticais e ortográficos, anulando a força da autoria do aluno, o seu discurso? Não dá.

Nesse momento, é preciso considerarmos o trabalho do professor em duas perspectivas: a primeira, referente à visão pedagógica sobre avaliação (aqui, a avaliação escolar); a segunda, referente à condução propriamente dita do trabalho com a produção textual.

Sabemos que produzir um texto não é visto como uma das atividades mais prazerosas pela maioria dos alunos, uma vez que demanda esforço, reflexão e domínio de aspectos linguísticos importantes. Por outro lado, a correção também não é fácil para o professor por ser considerada trabalhosa. Mas avaliar é necessário e constitui-se um dos pontos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, pois tem como função “auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória” (LUCKESI, 2008, p.25).

Silva (2008, p.11) reforça e, ao mesmo tempo, amplia essa concepção quando afirma que “o papel da avaliação é acompanhar as relações de ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos”. As palavras desse autor chamam atenção para o caráter dialógico da avaliação: o professor pode verificar se houve ou não aprendizagem para intervir da maneira necessária, auxiliando o aluno na reflexão a respeito de seu desenvolvimento no processo. É um momento para dar respostas e encaminhamentos a ambos, professor e aluno. Esse deve ser o sentido da avaliação formativa. Nas palavras de Méndez (2002, p.63) “quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados”.

A validade dessa teoria repercute em vários aspectos do ensino de língua materna e, inclusive, na forma como podemos avaliar o aluno. Implica em pensarmos que o texto, seja de que gênero textual for, é um objeto construído e pensado para obter determinado efeito comunicativo. Por isso precisa ser repensado e até reconstruído, afim de que se alcance o efeito esperado. Nesse ponto entra o professor como mediador, não apenas corretor apontado o certo e o errado, sem deixar brechas para que o aluno repense as estratégias linguísticas mais adequadas para melhorar sua expressão. Uma avaliação mediadora não é aquela que pune. É a que conduz o aluno a um aprendizado no qual ele terá autonomia, contribuindo para seu crescimento. (HOFFMANN, 2008). Certamente é a mais adequada dentro de um processo que valoriza o aprendizado em si, sem a urgência de medir, classificar.

Chama-nos a atenção o fato de que esse deve ser um processo dialógico por excelência (entrando em cena a segunda perspectiva mencionada), em contraste com o que pode ser chamado de monológico, pois no que tange à correção da produção textual, podemos considerar a existência de uma prática monológica e dialógica. Nesse sentido

Quando a correção se dá de forma resolutiva, o texto do professor é *monológico*. Ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (aluno), que é, assim, destituído de voz (...). Por outro lado, quando a correção se dá nas formas indicativa, classificatória, ou textual-interativa, ao contrário, o professor pressupõe explicitamente essa presença do *outro* em seu discurso, trazendo-o para dentro dele (RUIZ, 2013, P. 80).

Para esclarecermos esses contrapontos, Ruiz (2013), baseando-se nos tipos de correção elencadas por Serafini (1980), elencadas na citação anterior, explica que a correção monológica é aquela em que professor dá as respostas apenas para o aluno copiar na reescrita. Enquanto que a dialógica implica todas as outras em que ele indica o tipo de alteração a ser

feita, seja por meio de códigos ou de pequenos bilhetes, levando o aluno a investigar e a refletir.

Essa é uma postura importante no processo, pois sua característica deve ser a de reflexão, diferente da tendência da identificação de erros para classificar o aluno. “A avaliação é dinâmica e passível de alterações, estando sujeita a versões variadas (mas não infinitas), culturalmente situadas, no decorrer do processo interacional” (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

Sendo assim, a avaliação precisa ser feita de maneira equilibrada, “sem o ranço de quem vê apenas o que corrigir, e consistente, sem a visão complacente e populista de aceitar qualquer coisa que o aluno escreve” (ANTUNES, 2009, p.176).

O caráter dialógico da prática docente pressupõe a ideia de que aprender a escrever é um processo de idas e vindas, visando uma tomada de consciência a respeito do produto e do aprimoramento, renovados a cada texto:

Avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação. Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados (MARCUSCHI, 2007, p. 76).

Considerar esse ponto de vista é reconhecer o caráter dialógico latente na relação de ensino e aprendizagem da produção textual, independente do gênero que se trabalhe.

Toda a problemática discutida é o que justifica a proposta de trabalho a ser sugerida. Escolhemos a configuração do projeto por ele ser um paradigma de ensino que, sendo desenvolvido durante o ano letivo, dará significado e sinergia ao currículo, resultando em um produto. A intenção é dar lugar à memorização, ajudando na fomentação do ensino de produções textuais que, tendo objetivos práticos para o aprendiz, proporcionará um aprendizado mais efetivo para incentivá-lo a produzir melhor e a aprimorar suas produções, pois “o pensamento tem sua origem numa situação problemática” (DEWEY, 1979, p. 68).

A escolha dessa metodologia para as aulas de língua portuguesa está ancorada nas reflexões de Lerner (2002), que aponta as seguintes contribuições da adoção do que ela chama de “Projetos de produção-interpretação”:

Permite que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento e uma finalidade compartilhada (...); favorece o

desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos (...) que conseqüentemente estarão dispostos a revisar suas produções e fazer delas um meio eficaz para cumprir com os objetivos propostos (...) e é possível criar um novo equilíbrio entre o ensino e o controle, quando se reconhece que este é necessário, mas tentando evitar que prevaleça sobre aquele (2002, p. 22-23).

Esse é o viés pretendido para esse trabalho, corroborado pelos autores citados no decorrer do texto. Tais reflexões tomarão forma na proposta a ser apresentada, demonstrando de forma concreta um modo de desenvolvermos práticas que ajudem a fomentar o crescimento das habilidades linguísticas do aluno durante as aulas de língua portuguesa.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

Apresentar uma proposta de trabalho, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de fomentação de práticas sociointerativas com o texto escrito que visem ao aprendizado da escrita como sendo resultado de um processo recorrente de planejamento e reflexão a respeito da construção da textualidade, por meio da prática da revisão e da reescrita.

3.2. Objetivos específicos

- Trabalhar o texto escrito na perspectiva dos gêneros textuais;
- Demonstrar a importância de considerar a situação de comunicação a fim de produzir textos adequados a ela;
- Proporcionar ao aluno o desenvolvimento da sua consciência autoral sobre o texto, fomentando práticas de revisão e reescrita do texto;
- Elaborar, em conjunto com os alunos, um livro com a coletânea dos principais gêneros produzidos durante o ano.

4. PASSOS METODOLÓGICOS

A seguir, discriminaremos as fases para o desenvolvimento da nossa proposta.

4.1. Motivação

Para iniciar os trabalhos, podemos levar para os alunos a crônica “Minha última crônica”, de Fernando Sabino. Esse texto auxilia na contextualização do papel do escritor como observador do cotidiano, crítico de seu ofício. O professor deve fazer a leitura em voz alta para os alunos, introduzindo, a seguir, uma discussão para ativar a compreensão do texto (pode ser de maneira oral ou escrita).

Ao final da parte de compreensão da crônica propriamente dita, deve-se introduzir uma conversa com a seguinte pergunta: você já imaginou escrever um livro? Como seria? Após as discussões o professor apresentará o projeto para a turma.

4.2. Apresentação da proposta para o aluno

A proposta é a criação de um livro de coletânea dos melhores textos escritos durante o ano por cada aluno da turma.

Dos gêneros textuais trabalhados durante o ano letivo (considerando que sejam trabalhados mais de um gênero textual por bimestre), deverá ser escolhido 01 por unidade para entrar na coletânea. O critério de escolha pode ser do professor ou do próprio aluno. Caberá a ele decidir qual será aquele que, segundo sua avaliação, ficou mais bem elaborado.

A quantidade é uma sugestão para turmas numerosas. Pensamos nisso por dois motivos: 1) os textos deverão passar por uma revisão final e criteriosa a ser feita pelo docente, que, sabemos tem outras atividades para desenvolver em suas aulas, portanto, o acúmulo de trabalho seria menor; 2) muitas páginas podem acarretar um custo financeiro maior. Nós faremos sugestões de alguns gêneros. Entretanto, o professor pode optar por inserir outros, ampliando os números de sugestões dadas ou substituindo-as, se julgar apropriado.

Os gêneros sugeridos, seguirão os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, utilizado pela rede em todo estado. São gêneros destinados à leitura e/ou escrita no 9º ano, trazendo o equilíbrio entre a produção literária criativa e a produção de gêneros do cotidiano, de atuação social:

- 1º bimestre: Artigo de opinião.
- 2º bimestre: Conto.
- 3º bimestre: Poema.
- 4º bimestre: Carta de reclamação e de Carta de solicitação.

- Gênero extra: Biografia dos alunos participantes do livro.

Para esses gêneros elencados, elaboramos sequências didáticas que se adequam à proposta de trabalho apresentada nesse projeto. O professor pode e deve sentir-se livre para trocar ou acrescentar outros que julgue mais adequados para a sua turma.

4.3. Organização das tarefas

É interessante separar equipes para desenvolver as seguintes tarefas.

- Produção de um texto de apresentação para o livro;
- Produção de uma apresentação para cada capítulo;
- Layout do livro: a essa equipe, caberá a responsabilidade de coordenar a criação da capa, as decisões sobre a parte de formatação interna e a escolha das imagens a serem utilizadas. Em diálogo com o professor, essa equipe trará as sugestões e liderará as escolhas. Eles devem marcar reuniões para apresentar as propostas, pedir sugestões para os demais colegas para assim tomar as decisões finais.

Vemos que, dessa forma, cada aluno terá participação em todos os capítulos do livro de forma individual, além de colaborar, com seus colegas de equipe, com a elaboração do livro como um todo.

4.4. Sugestões de sequências didáticas

I – ARTIGO DE OPINIÃO

1. O professor deve escolher um artigo de opinião que julgue interessante para os alunos e distribuir cópias para todos. Deve-se fazer a leitura em voz alta, mesmo que seja proposta uma leitura individual antes. Após a leitura, inicia-se a etapa de discussão e de compreensão do artigo. Pode-se questionar o tema, a relação entre título e texto, que posicionamento o autor toma diante da problemática e quais os argumentos utilizados para defender seu ponto de vista e até promover um debate sobre o assunto.
2. Aprofundar da compreensão do artigo com questões escritas que enfatizem características do gênero, a sequência textual predominante, estrutura, público alvo, suporte de publicação, variedade da língua e grau de formalidade empregados, identificação de informações e possíveis inferências. É indispensável a posterior

correção com a turma, pois nesse momento o professor poderá fazer as avaliações e os esclarecimentos necessários.

3. A seguir, deve-se fazer a sistematização do gênero, falando-se a respeito de suas características e aprofundando o estudo sobre a estrutura de construção desse gênero que está na ordem do argumentar (basicamente: introdução e tese, desenvolvimento, conclusão).
4. Após esses esclarecimentos, faz-se a apresentação da proposta de produção textual, contextualizando o tema com a seguinte notícia:

Lei proíbe uso de eletrônicos nas salas de aula de Macaé, no RJ

*A legislação vale para as escolas da rede municipal de ensino.
Na rede particular, lei também vale para turmas de educação infantil.*

O uso de aparelhos eletrônicos nas salas de aula, bibliotecas e outros espaços de estudo das escolas municipais de Macaé, no interior do Rio, está proibido. A lei, que também se aplica às instituições privadas de Educação Infantil, foi sancionada na última sexta-feira (8) pelo prefeito Dr. Aluizio. A utilização de equipamentos como celulares, *tablets* e similares será permitida apenas para fins pedagógicos, sob a orientação e supervisão do profissional de ensino.

"Na próxima reunião de diretores das escolas municipais, semana que vem, o assunto será trazido para pauta a fim de que os diretores orientem os professores para o cumprimento da lei. A aplicação da lei trará ganhos significativos para o processo de aprendizado, já que a distração dos alunos com troca de mensagens e redes sociais, por exemplo, prejudica a retenção do que está sendo ministrado. A iniciativa coíbe ainda os que usam o celular para troca de respostas em prova", afirma o secretário de Educação, Guto Garcia, acrescentando que os pais não precisam ter receio quanto à comunicação com os filhos, uma vez que o uso dos aparelhos será permitido durante os intervalos.

O descumprimento às normas previstas implicará na adoção de medidas estabelecidas no regimento da respectiva escola ou da secretaria de Educação. Os aparelhos de telefonia celular poderão ser utilizados somente durante os intervalos e dever permanecer desligados durante todo o horário das aulas.

A estimativa da Secretaria de Educação é de que, no mínimo, 90% dos alunos tenham pelo menos um dispositivo eletrônico, como o celular. Guto Garcia comemorou a publicação da lei como sendo uma importante ferramenta para o aumento da qualidade do ensino na cidade, já que, segundo ele, o uso de equipamentos eletrônicos é um dos principais problemas enfrentados pelo professor dentro de sala de aula.

Para o professor da Escola Municipal Leonel de Moura Brizola, Luiz Vidal, a lei é favorável para o aprendizado do aluno. "O aluno acaba perdendo o foco na sala de aula e, com isso, o professor também, pois sempre precisamos, por várias vezes, interromper as aulas. Os aparelhos eletrônicos desviam a atenção do aluno do trabalho didático desenvolvido pelo professor. Quando não é para fins pedagógicos, o uso do celular está sendo um câncer", dispara o professor de História do 6º ao 9º ano.

<http://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2015/05/lei-proibe-uso-de-eletronicos-nas-salas-de-aula-de-macaeno-rj.html>

Tema: O uso de aparelhos eletrônicos, em especial, celulares e *smartphones* deve ser proibido em sala de aula?

Promover debate em sala de aula discutindo-se prós e contras, antes de encaminhar a produção escrita.

5. Será a primeira versão do artigo. O professor precisa deixar claro os critérios a serem seguidos como: adequação ao gênero, abordagem do tema, clareza quanto ao ponto de vista apresentado e argumentos para defendê-lo, título adequado e atendimento à variedade padrão da língua.
6. Sugestão para estudo de análise linguística: concordância verbal.
7. Leitura de outro artigo. Nesse caso o professor pode optar por fazer exercício de compreensão oral ou escrita, para não tomar muito tempo.
8. Aprimoramento do artigo de opinião produzido: encaminhamento da revisão e reescrita mantendo-se os mesmos critérios estabelecidos anteriormente.
9. Socialização das produções com a turma. Será feita avaliação coletiva dos textos. Os colegas deverão analisar o texto lido pelo colega, observando se o ponto de vista defendido ficou claro, se houve algum trecho confuso e se ele consegue convencer o leitor/ ouvinte por meio dos argumentos utilizados. Antes de iniciar essa etapa, é de suma importância falar sobre o respeito para com o texto do colega e a opinião defendida por ele. A intenção não é julgar o colega, mas avaliar se ele conseguiu defender bem o seu ponto de vista, em detrimento de qual seja seu posicionamento diante da polêmica. É uma boa forma de exercitar a criticidade do aluno e seu comportamento em grupo ao escutar e manifestar-se polidamente.

Professor:

A sugestão de conteúdos para análise linguística, nessa e nas outras sequências didáticas, tem o intuito de abrir espaço para o aprofundamento a respeito de um tópico gramatical.

A importância desse procedimento está na oportunidade de agregar ao ensino de gramática o caráter de aprendizado prático em relação ao que pode estar sendo uma dificuldade pertinente no tocante ao uso da variedade padrão da língua, bem como à ampliação do aprendizado de mecanismos que auxiliem o estudante no aprimoramento de seus textos.

II – CONTO

1. Apreciação do gênero: levar os alunos à biblioteca da escola ou levar livros de coletânea de contos para a sala de aula. Deixar os alunos à vontade para ler aqueles que ele desejar.
2. Roda de conversa: o professor deverá pedir para que cada aluno mostre o(s) livro(s) que leu, fale qual o conto de que mais gostou, fazendo uma síntese do enredo. Ao

- final, o professor pode fazer uma breve apresentação sobre o gênero (características, tipos mais conhecidos).
3. Análise de conto: selecionar um conto de mistério para ser lido e analisado pelos alunos. É importante fazer uma leitura dinâmica, para dar mais vida à narrativa e envolver os alunos. Pode-se trabalhar questões escritas que o ajudem a compreender melhor os aspectos ligados à estrutura do gênero, ao desenvolvimento da narrativa e mecanismos linguísticos que achar relevante. As respostas dos alunos devem ser socializadas e a correção feita pelo professor oralmente.
 4. Apresentação da proposta de produção de texto (primeira versão): Conto de mistério. O aluno deverá criar um conto que tenha seu enredo baseado em um fato misterioso, intrigante, sobrenatural ou não.
 5. Sugestões para estudo de análise linguística:
 - a) A descrição como enriquecimento da narrativa;
 - b) Tipos de discurso: discurso direto e indireto.
 6. Produção da versão final: devolver os textos aos alunos para que eles procedam à revisão e reescrita das produções, de acordo com as intervenções feitas e mais os seguintes critérios: o conto possui um título instigante? Há algum aspecto confuso? O desenvolvimento do conto adequa-se ao esperado para a estrutura do gênero? Foram utilizadas descrições como ferramenta para enriquecer o texto? O tipo de discurso escolhido está bem aplicado? A linguagem está adequada à norma padrão?
 7. Socialização dos contos com a turma.

III – POEMA

1. Contextualizando: perguntar aos alunos se eles gostam de poemas, se conhecem algum poeta famoso e quem gosta de escrever (será que alguém declamaria um?).
2. Vídeo com declamações de poemas.
3. Leitura: escolher um poema para ser lido e analisado em sala de aula. Para aprofundar o conhecimento, trazer perguntas que envolvam a compreensão da mensagem, da linguagem característica desse gênero e das peculiaridades quanto à estrutura do gênero (versos, estrofes, sonoridade, dentre outros). Correção das questões oralmente com a turma.
4. Proposta de produção de poema (primeira versão): escrever um poema cujo título pode ser “Ser jovem”.

5. Sugestão para estudo de análise linguística: denotação e conotação, uso de metáforas.
6. Revisão e reescrita da versão final do poema para socialização com a turma.

IV – CARTAS DE RECLAMAÇÃO E DE SOLICITAÇÃO

1. Contextualização do gênero: quem produz, em que situações, qual o suporte e atualização do gênero para o e-mail.
2. Apresentação de um dos dois tipos de carta para análise.
3. Apresentação da proposta de produção (primeira versão): escrever uma carta para o secretário de educação reclamando a respeito de problemas existentes na escola e/ou solicitando melhorias. Deve-se orientar o aluno para sempre argumentar sobre a dimensão do problema ou a relevância das modificações solicitadas, inclusive ilustrando seu ponto de vista.
4. Sugestão para estudo de análise linguística: colocação pronominal.
5. Revisão e reescrita da carta para chegar à versão final.
6. O professor deve recolher as produções e prepará-las para a etapa seguinte.
7. Socialização com a turma: o texto deverá circular com uma ficha anexa. É uma ficha simples com espaços delimitados para três comentários. As cartas circularão entre os alunos que as lerão e escolherão aquelas para escrever seu comentário. As regras são as seguintes:
 - a) Cada texto deverá ter três comentários devidamente assinados por quem os fez. O aluno comentará aquele que desejar, mas, ao final dessa atividade, todos os textos deverão ter os três comentários.
 - b) Ao comentar, o aluno pode observar os seguintes critérios: o texto atende à proposta? O colega pronunciou-se com clareza? Argumentou bem em favor da sua demanda? Por quê? Há algum aspecto a mais que chame a atenção e deva ser comentado?
8. O objetivo dessa atividade é aguçar a criticidade do aluno a respeito do seu texto e do texto do outro. Ao final da atividade, o professor pode promover uma discussão sobre o saldo dessa etapa, perguntando aos alunos como eles sentiram-se comentando o texto do colega e tendo seu texto comentado e se os comentários ajudá-los-ão a melhorar seus textos.
9. O aluno modificará o que for necessário e entregará ao professor as duas versões juntamente com a ficha.

4.5. Sobre a avaliação do texto escrito do aluno

A construção do texto é um processo. Elementos contextuais e cotextuais precisam ser alinhados em harmonia para a concretização de uma mensagem coesa e coerente. Por isso, o trabalho revisivo é importante. Sempre pode ficar um fio solto nessa tessitura, ainda mais no caso de jovens aprendizes. Nesse momento, entra o professor como orientador e leitor crítico do texto do aluno para ajudá-lo na busca do aprimoramento de sua escrita. Não caberá ao docente ditar palavra por palavra aquilo que deve ser escrito, desvalorizando a autonomia e a busca do aprendiz por um estilo próprio. A maneira como são feitas as intervenções devem auxiliar o aluno a aprender a como utilizar os mecanismos linguísticos, sem anular a autonomia de um indivíduo que está amadurecendo sócio e historicamente.

Por isso, recomendamos que o professor dê prioridade às formas de correções dialógicas (RUIZ, 2013), a fim de que o aluno habitue-se a pensar seu texto, bem como a ficar atento a questões estruturais e notacionais.

O professor pode elaborar uma ficha com símbolos que indiquem erros ortográficos, de acentuação gráfica, paragrafação, concordância, coerência e socializá-la com o aluno para que ele compreenda o que deve ser feito sempre que tais símbolos apareçam em seu texto. Isso não impede que o aluno converse com o professor, caso a dúvida permaneça.

Os bilhetes textuais interativos podem e devem ser utilizados sempre que o professor sentir a necessidade de explicar ou comentar melhor algum ponto que aguçou sua atenção ou para chamar a atenção quanto a deslizos muito recorrentes no texto. Vejamos que, nos dois casos, estabelece-se um diálogo com o aluno: é o professor-leitor experiente orientando o aluno-autor a melhor expressar-se.

O professor também não pode ter medo de estabelecer uma conversa presencial com o aluno. Ler o texto com ele e fazer intervenções orais são importantes, especialmente durante a construção da primeira versão do texto. Esses momentos podem ser alternados com outros nos quais o professor leve os rascunhos dos alunos para avaliar e casa.

Nessas interações, o professor observará a presença de problemas recorrentes nos textos de vários alunos e não pode perder a oportunidade de ensiná-los sobre eles em momentos oportunos. Devem ser momentos para agregar conhecimentos aos que o aluno já possui, além dos tópicos de análise linguística sugeridos nas sequências didáticas. Isso é a avaliação formativa: o professor ativo, observador das dificuldades dos seus alunos encontrando estratégias para que ele progrida.

Chamamos a atenção para a nossa preocupação de, nas sequências didáticas sugeridas, variarmos o modo de avaliação dos textos dos alunos entre momentos nos quais a revisão pode ser feita de forma mais restrita entre o aluno e o professor com outros de forma coletiva, com a participação crítica dos colegas. A intenção é proporcionar dinamicidade e interação, aspectos importantes e indispensáveis ao processo de aprendizagem, os quais ajudam no despertar do aluno para a reflexão quanto a sua autoria e à necessidade de pensar em mecanismos que tornem seu texto mais eficaz.

Para finalizar, não podemos esquecer a importância de permitir e criar condições para que o aluno reescreva seu texto dentro de um prazo. Todo texto deve ser aprimorado, pois o professor não pode aceitar qualquer coisa que o aluno escreva. O aluno precisa compreender que deve chegar a um patamar desejável.

Precisamos lutar contra a acomodação. Se conseguirmos estabelecer regras de trabalho em sala de aula, os alunos acabarão adaptando-se às condições estabelecidas. Não estamos dizendo que será fácil e que atingiremos a todos os alunos de forma unânime. O importante é a mensagem ser passada. Quem sabe, se cada vez mais professores aderirem a essa luta, poderemos tornar esses procedimentos, e o que eles propõem, regras que ajudem grande parte dos educandos a desenvolver de forma verdadeira sua competência linguística, especialmente no domínio da língua escrita.

4.6. Sobre os procedimentos

O desenvolvimento do aluno como autor crítico da sua escrita, ficará assegurado pela configuração do projeto, pois a formatação das atividades obrigará a instituição da revisão e da reescrita de cada texto, realizada durante o processo de produção. Por isso, é de imensa importância o professor sempre enfatizar o significado da construção e da publicação de um livro, mesmo em âmbito restrito, porque outras pessoas terão acesso a ele, apreciando-o, identificando-se com ideias e opiniões, admirando a capacidade dos colegas autores.

Ao final de cada produção, o aluno deverá digitar seu texto e enviá-lo ao professor.

Professor:

Eis uma ótima oportunidade de trabalhar com o aluno como utilizar as ferramentas digitais como editores de textos e correspondência eletrônica. Embora nosso jovem esteja bem ambientado ao uso da internet e da informática, nem todos têm intimidade com esses mecanismos, já que a maioria tem mais interesse pelas redes sociais.

4.7. Sobre edição e publicação do livro

O professor irá reunindo todos os textos digitados e avaliará se há a necessidade de mais alguma alteração. Aproximando-se o final do ano, é o momento de decidir como será feita a edição, impressão, definir data e organizar a sessão de autógrafos para o lançamento do livro. Sugerimos que no último bimestre, seja escolhido um só texto, a fim de não acumular muito trabalho, impossibilitando a dedicação de todos à finalização do livro.

Será produzido um material considerável. Assim, é imprescindível contar com a ajuda financeira da escola para a confecção dos livros. Se não for possível fazer algo mais elaborado, colorido, com papel especial, deve-se fazer a opção por algo mais simples, mesmo (preto e branco, encadernação em espiral). Certamente, isso não tirará a satisfação de ter-se um objeto palpável impresso e fruto de muito esforço.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (et. al.), **Português no ensino médio e formação do professor**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2012.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 4ª edição. Coleção atualidades pedagógicas, volume 2. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1979.
- GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira e BAZARIM, Milena (Orgs.), **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. 2ª ed. Pontes Editores, 2013.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2013.
- _____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto 2015.
- _____ e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, Elizabeth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, Elizabeth e SUASSUNA, Lívia (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1980.

SILVA, Janssen Felipe. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe, HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, M. Teresa (Org), **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.



UFPG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE B – INSTRUMENTO 1

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

01. Com que frequência você costuma trabalhar a produção de textos escritos com seus alunos?

02. Você encontra alguma dificuldade para desenvolver essa atividade?

Sim	Não

➤ Se sim, qual (is)?

03. Normalmente, que procedimentos você usa para encaminhar uma atividade dessa natureza? Descreva-os.

04. Existe orientação para revisão e reescrita do texto do aluno, antes da entrega do texto definitivo?

Sim	Não

➤ Caso exista, de que forma você o faz?

05. Você costuma corrigir todos os textos que encaminha para o aluno produzir?

Sim	Não

06. Que aspectos você costuma observar, chamar a atenção do aluno ao corrigir o texto dele?

Adequação ao Gênero	Estrutura	Ortografia	Estrutura gramatical	Acentuação	Coerência	Pontuação

Outros:

07. Costuma fazer alguma anotação no texto do aluno?

Sim	Não

➤ Se sim, qual (is)?

08. Após a correção, há retorno desse texto para o aluno?

Sim	Não	Ocasionalmente

09. O que normalmente ocorre em seguida?

10. O modo como você corrige a produção textual do aluno pode ajudá-lo a escrever melhor? Por quê?



UFPG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE C – INSTRUMENTO 2

TEXTO I

EDAC – Escola Dom Antônio Campelo

Petrolina, 09 de novembro de 2015

Prezados Srs. Pais, sras. Mães e/ou responsáveis,

A direção da nossa escola preocupa-se muito. Por isso, chamamo você para um importante reunião. Precisamos no dia 20 de abril, às 20 horas, por que sem sua participassão nada poderemos decidir. Por isso, nós convidamos, já que o assunto interessa. Sem certas medidas, as propostas desta escola não funcionaram.

Atenciosamente,

A Direção



UFCC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE C – INSTRUMENTO 2

TEXTO II

O futuro repetindo o passado

Já não existe adolescente como meio século atrás, donde a lei era mais rigorosa, pais possessivos, com dom de atribuir regras a serem cumpridas. A lei que tinha como, castigo a não liberdade de diversão.

Ao decorrer dos anos, os jovens foram se entregando inteiramente ao mundo, recolhendo não só a parte suja que ele oferece mundo também é vida, ensina um jovem a lidar, nos momentos de franqueza e de tristeza, oferece uma grande liberdade de expressão e alegria. Ninguém se conheceu quando não conhece o mundo.

O futuro repete o passado, recordações que muitas vezes trazem leis que lembram os tempos em que pouco se tinha liberdade e expressão um jovem não só precisa do mundo como também necessita de seus conhecimentos.

A falta de liberdade feriu toda uma geração, que não sabia como lidar nos momentos de sofrimento e tristeza.

Adaptado de <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u518.jhtm>



UFCC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE C – INSTRUMENTO 2

TEXTO III

Veludinha

*Era uma terça peguei minha capanguinha minha espingardinha
com os chunbos*

*E fui para o galinheiro, os frangos fizeram um banzé e não se
calaram até descobrir que eu estava ali atoa*

Derepente olha aí! uma manadinha de pardaís voltou oba!

Adaptado de:

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.



UFPG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE C – INSTRUMENTO 2

TEXTO IV

O avião pegou fogo mas nenhum dos tripulantes tiveram ferimentos graves as 36 pessoas que estava no avião conseguiram sair e o piloto e o co-piloto ficou preso nas ferragens o Bombeiro chegou para apagar o fogo do avião mas a agua deles acabaram e todos as pessoas pegaram um balde e pegou agua numa piscina que ficava perto do local do acidente.

Eles conseguirão apagar o fogo e tirou o co-piloto e o piloto que estava preso nas ferragens.

Ninguém sabe direito o motivo da queda do avião mais à uma possibilidade de ser erros de pilotagem.

Adaptado de:

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.



UFPG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE D – INSTRUMENTO 3

QUESTIONÁRIO – ALUNO

01. Esse texto está adequado para a situação em que deverá ser lido?

Sim	Não

02. Existe alguma modificação que você faria para melhorá-lo? Quais? Por quê?

Sim	Não

Adequação ao Gênero	Estrutura	Ortografia	Estrutura gramatical	Acentuação	Coerência	Pontuação

03. Você costuma escrever textos em sala de aula com regularidade? Se sim, qual?
Se não, por quê?

Sim	Não

04. Quando termina, você costuma revisá-lo, como fez com o texto?

Sim	Não

05. Se sim, como o faz, atentando para que critérios?

06. O professor o orienta a fazer isso? De que forma?

Sim	Não

07. Depois que você entrega seu texto definitivo, como é feita a correção?

08. Como seu texto corrigido é devolvido (há observações, marcações, algum tipo de lembrete)?

09. Após a devolução do texto corrigido, o professor costuma dar alguma orientação para você refazê-lo?

Sim	Não

Você o faz?

Sim	Não

10. A correção que o seu professor faz pode ajudá-lo a escrever melhor? Por quê?



APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Revisão e reescrita do texto escrito: uma proposta de ensino pautada em uma perspectiva dialógica**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Juliane Aparecida da Silva Dias**, a qual pretende descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com o texto escrito na sala de aula, com vista na apresentação de uma proposta de intervenção.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e preenchimento de questionário. Todas as informações fornecidas serão registradas mantendo-se o total anonimato dos participantes da pesquisa, sob o risco mínimo de quebra desse anonimato através de algum dado contido na entrevista e/ou resposta ao questionário que eventualmente possa existir.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para com futuras pesquisas e ações no campo do ensino de Língua Portuguesa, buscando promover uma fundamentação acerca desse ensino que possa gerar novos processos de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, demonstrando que é possível aprimorar essa habilidade mediante o desenvolvimento de uma orientação para reescrita que respeite a dialogicidade e o caráter sociodiscursivo da língua. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por meio dos telefones **(74) 98802-0913** ou **(87) 3866-6511** (Escola Dom Antônio Campelo).

O Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande do Centro de Formações de Professores encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (083) 3532-2000 – Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n, Campus Cajazeiras, CEP: 58900-000 –

Cajazeiras – Paraíba. Esse termo está elaborado em duas vias sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Petrolina, ____ de _____ de _____.

**Assinatura do (a) participante ou
de seu responsável**

Assinatura do (a) pesquisador (a)



UFCC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



APÊNDICE F

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, JULIANE APARECIDA DA SILVA DIAS, mestranda do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, Unidade Acadêmica de Letras (UAL), responsabilizo-me pela condução do projeto de pesquisa intitulado **Revisão e reescrita do texto escrito: uma proposta de ensino pautada em uma perspectiva dialógica** e comprometo-me a assegurar que sejam seguidos os preceitos éticos previstos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares.

Responsabilizo-me também pelo zelo com o meu projeto de pesquisa, pelo fiel cumprimento das orientações sugeridas pela minha orientadora nas atividades de pesquisa e, junto com o meu(minha) orientador(a), pela entrega do relatório final ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande e pelos resultados da pesquisa para sua posterior divulgação no meio acadêmico e científico.

Petrolina – PE, ___/___/_____.

Juliane Aparecida da Silva Dias

ANEXO
TERMO DE ANUÊNCIA

ANEXO A

ESCOLA DOM ANTONIO CAMPELO
AVENIDA 03 S/N – QUATI I
CEP: 56.314-530
PETROLINA – PE
FONE: (87) 3866-6511
E-mail: escolacampelo@yahoo.com.br

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para devidos fins de direito que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO ESCRITO: UMA PROPOSTA DE ENSINO PAUTADA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA**, que será realizada pela professora Juliane Aparecida da Silva Dias, aluna do PROFLETRAS (Mestrado profissional em Letras), sob a orientação da Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, pesquisa essa que terá o apoio desta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso e verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

Petrolina, 28 de dezembro de 2015.

Maria dos Prazeres F. L. de Macedo
Gestora

Maria dos Prazeres F. L. de Macedo
Gestora

Mat.252.268-3