

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA- UNIPAMPA

CURSO DE LETRAS

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O USO DAS ESTRATÉGIAS E
INTERVENÇÕES DO PROFESSOR NA GESTÃO DA REESCRITA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DO ALUNO**

Trabalho de Conclusão de Curso II

**Autora: Raquel Fernandes Pedroso
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Silva**

BAGÉ

2014

RAQUEL FERNANDES PEDROSO

O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O USO DAS ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES DO PROFESSOR NA GESTÃO DA REESCRITA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DO ALUNO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA como requisito obrigatório para a conclusão do curso sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Silva e sob avaliação das Professoras Doutoras Clara Dornelles e Kátia Moraes.

BAGÉ

2014

“Dedico este trabalho ao exemplo de dedicação e esforço que recebi de meus professores nesta Universidade especialmente a minha orientadora Silvana Silva, aos meus alunos da Oficina de Produção textual, fonte de informação e aprendizado constantes, aos meus colegas de curso, importantes na troca de opiniões e divergências construtivas e finalmente dedico este trabalho também a minha infinita paixão pelo ensino de línguas e suas múltiplas manifestações.”

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo que buscou experimentar estratégias de intervenção úteis à reescrita na produção textual. Essas estratégias, que nascem de perspectivas teóricas bem diferentes, apresentam-se como ferramentas para o desenvolvimento da escrita. Trataremos aqui de duas estratégias de reescrita, tanto da estruturalista de Menegassi, que traz a intervenção do professor no texto do aluno através do uso de símbolos ou marcas textuais que orientem sua próxima reescrita, quanto da estratégia interacionista de Ruiz, na mesma perspectiva de reescrita, porém usando-se do “bilhete orientador”. Além disso, trataremos também da possibilidade de união dessas duas estratégias para benefício ou não de nossos alunos durante os processos de produção. O uso dessas estratégias foi analisado durante a pesquisa a partir da observação dos textos de uma aluna participante de Oficina de Produção Textual e os resultados comprovam a eficácia das duas estratégias quando utilizadas simultaneamente.

Palavras-chave: Intervenção docente. Reescrita. Texto.

SUMÁRIO

Introdução	5
1. Fundamentação Teórica.....	6
1.1 A questão da importância da reescrita: por que reescrever, para que e como avaliar?	6
1.2 A questão das estratégias linguísticas de reescrita: as operações linguísticas dentro do planejamento da escrita.....	11
1.3 A questão das estratégias discursivas de reescrita: o bilhete orientador dentro do planejamento da escrita.	15
1.4 A questão da gestão de reescrita: as operações linguísticas e o uso do bilhete orientador podem conversar?.....	23
2. Metodologia	25
2.1 Procedimentos metodológicos.....	26
2.1.1 Análise da reescrita partindo do estratégia linguística.....	27
2.1.2 Análise da reescrita partindo da estratégia discursiva do “Bilhete orientador”.....	30
3.1.3 Análise da reescrita partindo da mescla das duas estratégias.....	34
Considerações finais	38
Referências	41

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos o tema da Produção textual, foi importante perceber a quanto a reescrita é fundamental no processo de construção da escrita pelo indivíduo. Entendemos, portanto que se a escrita é historicamente o retrato da identidade de um sujeito, é nela que se deve constatar o entendimento desse mesmo sujeito do mundo que o cerca, e do reconhecimento do mundo para com este sujeito. Nesse sentido, a forma com que é tratada a escrita, mais precisamente a produção textual dentro da escola, precisa seguir a função motivadora de construção e não de simples utilitário para correções gramaticais, como tradicionalmente se percebe na escola.

Com o intuito de centralizarmos a questão da reescrita no processo de produção textual, faremos uma abordagem do tema a luz das teorias propostas por vários autores entre eles e em especial Renilson Menegassi e Eliane Ruiz que tratam da reescrita com propostas interessantes de mediação entre aluno, texto e professor, trazendo também uma reflexão importante sobre como e para que avaliar.

Desta forma, este trabalho organiza o tema produção textual através da reescrita em itens que tratam de suas estratégias linguísticas e discursivas, do bilhete orientador como proposta interativa e por fim traz reflexões acerca da gestão de todos esses fatores. Como objetivo de experienciar essa metodologia dentro da sala de aula, elaboramos uma proposta de ensino, que se realizará em uma oficina de Produção textual, oferecida para alunos de sexta e sétima séries do ensino fundamental. A partir desta sequência didática, aplicaremos as propostas aqui tratadas no intuito de alcançarmos melhores respostas acerca das dificuldades e progressos que podem ser apresentados pelos alunos na utilização destes métodos de reescrita. Esta coleta, fruto da sequência didática proposta, nos servirá para a análise de dados. Em especial para este trabalho dentre os textos analisados, escolhemos uma aluna como referência para análise. Baseando-nos em relatos gerados por conversas entre professores desta e de outras escolas públicas deste município em cursos de formação oferecidos pela rede de ensino, os parâmetros utilizados para esta escolha foram os de que esta aluna informante retrata a realidade de boa parte dos alunos integrantes da rede pública.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como finalidade geral apresentar de forma geral a história e a importância da escrita na sociedade, a partir das origens fenícias, bem como relembrar ao leitor, da forma mais clara possível, os vários processos estabelecidos no Brasil para o ensino da escrita, a importância dela, e como ela era e é tratada nos estabelecimentos de ensino (Raupp, 2004; Guedes, 2002). Além disso, esse capítulo tem como finalidades específicas apresentar diversas estratégias de intervenção do professor no texto do aluno, em especial as desenvolvidas por Menegassi (1998; 2001) e Ruiz (2000). Por fim, apresentamos um item (1.3) cujo objetivo é levantar questionamentos sobre as formas atuais que percebemos no ensino de escrita no Brasil.

1.1 A questão da importância da reescrita: por que reescrever, para que e como avaliar?

A humanidade não se reconhece sem a escrita, desde sempre foi da escrita a missão de validar sejam os pensamentos, seja a cultura ou a necessidade do homem de criar registros, armazenar dados, enfim, de preservar sua história. Fato importante para nossa civilização foi a adoção do alfabeto fenício arcaico pelos gregos em aproximadamente VIII a.C.

Os gregos incorporaram neste alfabeto alguns sons vocálicos, e o alfabeto grego clássico que conhecemos é composto de 24 letras, vogais e consoantes. Deste alfabeto origina-se o alfabeto etrusco que junto com o alfabeto gótico da Idade Média (também originário do alfabeto grego clássico) dá origem ao nosso alfabeto latino, que dominou o mundo ocidental devido à expansão do Império Romano. (TRINDADE, 2009, p.1 apud Higounet, 2003).

Mesmo que a escrita fosse então utilizada por poucos e reconhecida sua importância por uma minoria que mantinha o poder sobre as decisões da sociedade, foi no séc.XVIII que ocorreram mudanças drásticas graças à Revolução Industrial, onde a escrita passa a ser realmente considerada sinônimo de sucesso. No Brasil a língua portuguesa começa a escrever sua história por volta do séc XVII.

Em meados do século XVII, o português ensinado nas escolas era apenas instrumento para a alfabetização de alguns privilegiados, não era ainda componente curricular, já que não se configurava na língua dominante, isso

porque, durante muito tempo, a língua portuguesa foi suplantada por outra língua – a língua geral – que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, e pelo latim, no qual se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.” (Raupp, 2004).

Neste contexto, a língua portuguesa só tornou-se componente curricular em fim do séc. XIX com as reformas pombalinas, e então além de ler e escrever, os indivíduos deveriam reconhecer também os termos formais da língua. Lança-se mão neste momento do uso polêmico do ensino de gramática nas escolas. Com a decadência do latim, foi somente no séc. XX que a gramática começa a ter mais autonomia, no entanto ainda constitui-se uma área do conhecimento alheia a língua brasileira.

Subsidiada por uma concepção de língua saussuriana – exterior ao indivíduo – a gramática torna-se uma concepção adequada ao modelo de ensino dirigido aos alunos das camadas privilegiadas, cujo objetivo era “conhecer/reconhecer o sistema linguístico. (Raupp, 2004, apud Soares, 1998, p.55).

Nos anos 50, com o aumento das possibilidades de acesso à escola, rompe-se com a educação privilegiada ao provocarem-se mudanças nas disciplinas curriculares, bem como nos objetivos da instituição escola. Apesar de nos anos 60 o ensino voltar-se para as habilidades da leitura ainda havia primazia da gramática no ensino da língua portuguesa, aliás o que se vê até hoje, mesmo que de forma melhor maquiada. Quando em 70 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/ 71 provocou uma radical mudança, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as demais disciplinas curriculares, começou-se a exigir da disciplina de português a sua utilidade para a comunicação, seus objetivos passaram a ser pragmáticos e utilitários e o ensino da repetição era a regra para os professores que seguiam fielmente o livro didático da norma

Foi necessário esse pequeno retrospecto para que o leitor deste trabalho percebesse o quanto é jovem a concepção que temos hoje sobre o ensino da língua portuguesa, haja vista que somente nos anos 80 representariam um marco para o ensino de língua materna.

Não somente o ensinar é foco de estudos, mas o aprender passa a ser foco de interesses. É nessa década que a Linguística chega à escola desdobrada em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da Língua Materna. Instaura-se uma “concepção que vê a língua como enunciação e discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a

utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. (Raupp, 2004, apud Soares, 1998, p.59).

As reformas educacionais e o surgimento dos PCNs trazem para a sala de aula o que deveria ser, dentro deste contexto, uma nova visão para o ensino da língua. Se a princípio a escrita era utilizada somente para o registro de informações importantes e era reservada a uma elite seleta, nos dias de hoje seu papel deveria ser completamente diferente e isto seria pré-requisito básico na formação do ser. O papel da escrita na formação do sujeito é muito mais profundo do que se pensa, era preciso então que o ensino da língua visasse à compreensão do indivíduo por ele mesmo e pelo mundo que o cerca, bem como a compreensão do mundo do indivíduo pelo seu próprio conhecimento sobre a língua.

Em versão preliminar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1995 defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna. Uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes-leitores/escritores) que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua. (Raupp, 2004)

Logo, é nesse cenário que deveria se encontrar o ensino da língua portuguesa; no entanto na maior parte das escolas brasileiras ainda perpetua-se a utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática. Já comprovadamente a escrita do texto pelo sujeito favorece sua percepção e inserção no mundo e sobre tudo na realidade que o permeia. Não existe, porém, uma língua acabada ou enquadrada onde o aluno deva se alicerçar para depois desenvolver sua capacidade criativa, o texto escrito apenas como produto de uma tarefa qualquer exigida pelo professor não se caracteriza como texto de seu “autor-sujeito”, ou melhor, é aqui que defendemos a reescrita, pois é na reescrita, e assim sendo na releitura de si mesmo, que o sujeito se reconhece como autor de sua própria história e desenvolve a capacidade autônoma e crítica sobre sua própria realidade. A reescrita sempre se justificará na necessidade que nós sujeitos temos de nos ler e reinventar.

Dentro do processo de escrever o texto estão o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, que tem como ponto de partida a relação entre a leitura da palavra escrita – e nesse momento ele está lendo a palavra que escreveu – no entendimento do mundo, que dá sentido à palavra escrita e sofre inflexões provocadas pelo entendimento do que a palavra escrita foi capaz de dizer sobre o mundo. (Guedes, 2002, p.15).

A reescrita é imprescindível no aprendizado da redação. Para Eliane Donaio Ruiz, o professor deve incorporar ao ensino essa prática "absolutamente comum entre os escritores (...), seja simultaneamente ao ato da escrita, seja posteriormente a ele" (de *Como Corrigir Redações na Escola*, Editora Contexto, p. 24). Se ela não acontece, a correção se limita à exposição dos problemas, sem que o aluno seja convocado a compreendê-los e os resolver.

O processo de reescrita permite ainda que o aluno reflita sobre a sua produção, ajustando o que se tem a dizer ao objetivo comunicativo que deseja alcançar, ao gênero que deseja utilizar. (Mangabeira, Costa e Simões, 2011, p. 293-294). O professor precisa compreender que o processo de escrita passa pelas fases de planejamento, execução e revisão e a fase aqui chamada de execução subdivide-se em ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA, e desse processo depende a oportunidade que o aluno terá de perceber, por intermédio da orientação do professor, quais mudanças serão necessárias para as melhorias linguísticas de sua produção textual.

É preciso distinguir o conceito entre correção e revisão (Ruiz, 1998): correção é o trabalho que o professor, visando à reescrita do texto do aluno, faz neste mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção, para alguma infração textual. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. Reconheço não apenas a existência, mas também a importância, de outras estratégias interventivas, orais ou escritas, realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles. Entretanto, para os fins da presente análise, estarei considerando apenas as intervenções escritas realizadas no texto do aluno, vulgarmente chamadas de "correção", que visam a alguma infração textual. “- Revisão é o ato” do aluno de, a partir dessas orientações antecedidas pelo professor, reler e encontrar em seu próprio texto essas discordâncias sobre o que ele diz na sua escrita e o que gostaria de ter dito, é o ato, portanto de rever sua produção e até reestruturá-la.

Avaliar, neste caso, precisa ser um processo antes de tudo de tolerância e minucioso trabalho de reconhecimento das estruturas linguísticas encontradas pelos alunos nas suas primeiras produções. Ter consciência disso facilitará o trabalho do professor quando das orientações pertinentes à futura reescrita do texto de cada aluno. “O autor é o primeiro leitor de si mesmo.” (Ruiz, 1998).

Em pesquisa feita por Menegassi em 1996 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em uma turma de primeiro ano do Curso de Letras, especificamente através da (na) disciplina Língua Portuguesa I, sendo esses alunos em sua maioria advindos de escolas públicas e detentores de hábitos de leitura e iniciantes no I semestre do curso aqui citado, constatou-se que mesmo o professor tendo dividido sua metodologia em três etapas: 1ª) Comando escrito do professor para a execução da tarefa, antecedido de discussões a cerca do assunto empregado, bem como escolha livre do tema pelo aluno. 2ª) etapa realizada a partir das correções e observações do professor, nos textos continham nessa etapa. Os bilhetes orientadores aos alunos. A 3ª etapa consistia na revisão e reescrita dos textos pelos alunos à luz das orientações lidas nos bilhetes.

Foi verificado que os alunos não obtiveram o resultado desejado já na primeira fase da 3ª etapa, ou seja, foram necessárias outras intervenções e futuras reescritas para que os textos pudessem então estar aptos a uma avaliação final por parte do professor. Esta 3ª etapa também pareceu à pesquisa feita por Menegassi, como a etapa mais interessante do processo de produção textual, pois provocou nos alunos indagações importantes para o desenvolvimento de suas competências. Esta pesquisa trouxe resultados importantes para confirmar o quanto o processo de reescrita é essencial na produção de textos e o quanto cada etapa de reescrita é essencial para melhorar o produto final de cada aluno.

1.2 A questão das estratégias linguísticas de reescrita: as operações linguísticas dentro do planejamento da escrita

Sabendo que a reescrita é parte integrante da produção textual, e que as estratégias linguísticas de reescrita são de fato importantes para que o aluno possa

melhorar seu próprio texto, fazemos nesta seção uma apresentação destas estratégias linguísticas seguindo os padrões de Fabre apresentados por Menegassi (1998).

Aqui demonstraremos que o processo de reescrita de um texto produzido por um aluno, nada mais é do que seu próprio processo construtivo, onde cada um dos procedimentos utilizados nessas construções carrega um peso de percepções e competências. Entra nessa execução de produção textual a proposta do professor que precisa ser clara e objetiva, e deve respeitar o curso dessa produção de reescrita, orientando para que este procedimento provoque no aluno as ligações cognitivas necessárias para o desenvolvimento do seu texto.

Disso também depende o uso das estratégias linguísticas a que o professor precisa ter conhecimento e que seriam "táticas", "escolhas" do falante com relação ao modo como ele se utiliza da linguagem.

Também sabemos, de acordo com Ruiz (1998), que as estratégias linguísticas estão mais diretamente ligadas à linguagem em sua acepção estruturalista/formalista. Sendo assim relacionam-se aos níveis ortográficos através da utilização de grafemas, aos morfológicos através das unidades morfológicas e do uso das palavras adequadas nos níveis léxicos e sintagmáticos, visto que a noção de sintagma não se refere somente as palavras, mas aos grupos de palavras e as relações de sentido entre elas.

Essa é uma definição generalizada do que chamamos aqui de "estratégias textuais e linguísticas." Porém, existem várias estratégias que um aluno pode adotar dentro de cada uma destas categorias (por exemplo, na escrita narrativa de um texto de suspense, o aluno poderá adotar um determinado grupo de palavras associadas a este sentimento, palavras essas que farão o esperado leitor perceber o clima misterioso do tema suspense). Isto é uma estratégia linguística discursiva, e para determinar qual tipo de estratégia está sendo usada, é preciso fazer uma análise caso-a-caso, ou seja, é preciso dados reais de escrita.

Também podemos oferecer outro exemplo, como quando o aluno quer demonstrar ênfase por determinada ideia ou opinião e, para tanto, decide durante sua reescrita, excluir ou acrescentar uma determinada palavra ou mesmo determinada pontuação, pontos de exclamação ou mesmo interrogação são de fato muito usados neste processo. Ainda podemos pensar no sentido que a vírgula pode oferecer durante a construção de determinada frase e na variedade de sentidos que uma oração teria a partir do uso dessas vírgulas.

Essas estratégias constituem uma gama de informações que, no momento da reescrita são resgatadas pelo aluno e, portanto precisam ser atenciosamente percebidas e analisadas pelo professor para fim de orientar o aluno a construir o texto que de fato transmita a mensagem que este aluno deseja transmitir.

Se partirmos dessa ideia e discutirmos as fases de produção de texto e revisão, perceberemos que nelas encontram-se níveis e subníveis de processamento de informações que são permeados pelo conhecimento e recursos cognitivos a que o aluno já dispõe e necessariamente se utiliza deles ao ter a oportunidade de revisar seu texto e reescrevê-lo.

A partir dos conceitos da linguística sobre a aquisição da escrita, sabemos que os “erros” cometidos pelas crianças nos diversos momentos do processo de aprendizagem do sistema de escrita da língua fornecem informações importantes sobre o processo de apropriação da representação escrita. (Costa, 2009, p.87).

Com isso afirmamos ser indispensável perceber o processo de execução como moderador antes de avaliação, para que o aluno possa ser avaliado pelas competências que possui e nunca pelas que lhe faltam, já que as que lhe faltam poderão então ser construídas no decorrer dos processos de reescrita e leitura. Também devemos lembrar que conforme afirmação de Menegassi (1998):

Esses modelos foram criados com fim ilustrativo, para explicar um processamento cognitivo que muitas vezes não obedece rigidamente às etapas sistematicamente propostas; são apenas referências visuais para a compreensão dos modelos teóricos, servindo como apoio didático. Caso assim não sejam vistos, eles servirão possivelmente de estímulo a um treinamento mecânico da escrita, devido ao modo como as etapas são propostas. Um leitor desavisado, sem tal consciência, que no caso pode ser um professor, fará interpretações equivocadas, tendendo a compreender a escrita como um conjunto de etapas rigidamente estabelecidas. (Menegassi, 1998, p.23).

Menegassi (2001) afirma que a literatura aponta tipos de operações linguísticas recorrentes e encontradas no momento específico da reescrita e cita Fabre como sistematizador desses processos de reescrita ao encontrar as quatro operações linguísticas utilizadas no decurso da revisão. São elas: a de supressão, a de acréscimo e substituição, e ainda constatou que dentro da operação de substituição, que também era a mais utilizada pelos escritores, ainda encontrava-se o deslocamento.

As operações conforme Menegassi:

- a) **Adição**, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) **Supressão**: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) **Substituição**: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) **Deslocamento**: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento. (Menegassi, 2001, p.51)

Estas quatro operações ocorrem com diferentes intensidades e acontecem simultaneamente durante o processo de revisão e reescrita, o que torna difícil suas delimitações, ou o quanto cada uma delas é usada com mais frequência durante a revisão do texto.

Em pesquisa feita por Menegassi, são analisados os exemplos de revisões sugeridas e atendidas pelos alunos em trinta textos coletados com acadêmicos do primeiro ano do curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá.

Os textos foram coletados em duas situações:

- 1^a) os alunos produziram seus textos em situação natural de sala de aula;
- 2^a) os alunos, a partir dos comentários oferecidos pelo professor, revisaram e reescreveram seus textos, resultando na segunda versão.

As 92 sugestões atendidas pelos alunos são apresentadas especificamente no QUADRO 1.

	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento	Total
<i>Grafema</i>	10	09	6	-	25 (27,18%)
<i>Palavra</i>	3	20	9	-	32 (34,78%)
<i>Sintagma</i>	3	5	1	-	09 (9,78%)
<i>Oração</i>	2	9	-	-	11 (11,96%)
<i>Sentença</i>	1	3	1	-	05 (5,43%)
<i>Parágrafo</i>	-	7	-	-	07 (7,61%)
<i>Texto</i>	-	-	-	3	03 (3,26%)
Total	19 (20,65%)	53 (57,61%)	17 (18,48%)	3 (3,26%)	92 (100%)

A detecção mal definida ou a diagnose bem-definida, nesse caso, é decorrente dos comentários oferecidos pelo professor; se forem

imprecisos, confusos, mal elaborados, poderão causar uma má detecção do problema, ou, simplesmente, a informação de que existe um problema, mas este não é apresentado precisamente. Por outro lado, se os comentários são claros, objetivos, o problema será diagnosticado com certeza, possibilitando que as reformações necessárias sejam realizadas. (Menegassi, 2001, p.53)

Menegassi ainda afirma dados importantes ocorridos no processo de reescrita e revisão:

As operações de substituição e acréscimo são as mais sugeridas pelo professor e as mais atendidas pelos alunos, corroborando os achados de Fiad (1991) e Brassart (1991). Dentre os níveis linguísticos, o grafema e a palavra foram os mais sugeridos para revisão. Dentre as operações linguísticas, a substituição de palavra apresenta um maior número de ocorrências (20), seguida pela operação de acréscimo de grafema (10), ou seja, são níveis ligados mais a questões de estrutura linguística. Cavalcanti & Cohen (1990) e Cohen & Cavalcanti (1991) destacam que o foco dos comentários feitos por professores normalmente estão voltados a pontos como vocabulário, gramática, ortografia e pontuação, ou seja, estão direcionados mais a aspectos do nível de grafema e de palavra. Nesse sentido, os dados do QUADRO 1 demonstram coerência com a literatura encontrada. (Menegassi, 2001, p.53).

Tendo percebido que a operação linguística de substituição foi a mais utilizada e atendida pelos alunos, Menegassi também faz um comentário importante que decorre dos resultados dessa pesquisa: o de que o aluno tende a seguir as preferências do professor e do quanto as questões referentes ao trato do ensino de línguas devem ser analisadas com moderação.

A postura do professor é a de um profissional com formação mais tradicional na questão do trato do ensino de língua, já que deixa transparecer sua preferência pelos níveis citados. Esse direcionamento leva à reflexão de que os alunos “também terão preferência” por algumas operações e alguns níveis no momento da revisão e até mesmo da reescrita. É certo que uma dosagem equilibrada de comentários sobre estruturação interna de ideias e sobre estrutura linguística, nesses dois níveis, seria mais adequada. Nesse sentido, Fathman & Whalley (1991:186), comentando os resultados de suas pesquisas, ressaltam que “estudantes podem aperfeiçoar suas escritas em situações em que comentários de conteúdo e forma são oferecidos simultaneamente”, apresentando uma tendência mais atual de avaliação de textos. (Menegassi, 2001.p.54).

A partir das experiências apresentadas por esta pesquisa podemos então chegar à conclusão que estratégias como as de adição e deslocamento favorecem as construções nos níveis lexicais e morfológicos, pois contribuem com a costura que dá sentido ao texto. Já as estratégias de supressão que são em geral as mais fáceis de serem usadas pelos alunos, bem como a de substituição, que muitas vezes é dispensada a favor da primeira, podem contribuir muito mais para melhorar o nível sintagmático. Constatamos ainda que os alunos seguem a tendência do professor: se o professor exigir mais correções no nível gramatical, o aluno seguirá essas correções; se o professor exigir mais correções no nível discursiva, o aluno também seguirá essa tendência.

1.3 A questão das estratégias discursivas de reescrita: o bilhete orientador dentro do planejamento da escrita

De acordo com Menegassi (2002), sabemos que as estratégias dizem respeito especificamente à construção do texto oral ou escrito, considerando aqui que o texto é uma tessitura de linguagem que se enquadra em determinada esfera e gênero, que detém sentido para o falante e para o interlocutor, e que depende de certas características (como coesão e coerência) para ser adequadamente construído e apropriadamente chamado de texto, e que as estratégias discursivas dizem respeito à linguagem enquanto discurso, ou seja, interação, envolvendo sujeitos, contexto, condições de produção e apropriação. Quando mencionamos interação estamos falando da tríplice entre aluno, texto produzido pelo aluno e o professor:

Essa relação pressupõe que “a interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes” (Leffa, 2003, p. 175), isto é, o texto produz mudanças no aluno e no professor; o aluno produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto. Não que se delimite aqui que as mudanças sejam visíveis, ao contrário, seus aspectos cognitivos podem ser observados a partir das discussões que se processam da interlocução que se estabelece entre os três participantes. Se essas interações forem orientadas na direção de se produzir novos sentidos, sempre pela mediação do professor, e não de sua simples interferência, certamente o aluno aprende e desenvolve estratégias que lhe possibilitem trabalhar com o texto, sem necessariamente ter receio de produzir mudanças em seus pensamentos e atitudes. (Menegassi, 2004, p.106).

Esta interação possibilita a apropriação do texto escrito pelo autor, neste caso o próprio aluno, pois à medida que as orientações do professor não interferem nas ideias inerentes a cada aluno, cada produção torna-se única e guardará características particulares de cada autor. O aluno então reforça sua participação através da sua reescrita e firma-se ativamente como sujeito produtor de sua própria criação, um sujeito que reconhece aquilo que compartilha. Lembramos que o professor orientador precisa estabelecer essa interação de forma a não interferir no significado das construções do texto, e respeitar aquilo em que o aluno espera expressar no seu enunciado. “Essa interação parte do princípio de que o professor, na ponta inferior do triângulo, porta-se como um mediador do diálogo, não como um condutor de leitura.” (Menegassi, 2004.p.108), este ato favorecerá as condições de produção e obviamente a apropriação, termo discutido anteriormente.

O professor ao fazer seu planejamento deve sempre considerar os conhecimentos e recursos cognitivos a que o aluno já possui para então frente a eles explorar sua capacidade de usá-los. Isto faz toda a diferença se ao tratar de produção textual o professor tem como objetivo a evolução do processo linguístico do aluno e das suas relações com a língua materna. Sobre a reescrita e citando o tema do bilhete orientador temos as seguintes afirmações:

(...) o processo de reescrita permite que se estabeleça entre o professor e o aluno uma relação que vai muito além da mera avaliação, vai além de uma correção indicativa que considera apenas os aspectos metalinguísticos do texto, se trata de uma correção interativa, na qual o professor se posiciona como leitor interessado, e volta seu interesse principalmente para o que o aluno quer dizer, comunicar, ao invés de atentar somente para a correção das formas metalinguísticas que utiliza para esta tarefa. (Mangabeira, Costa e Simões, 2011, p. 294).

E ainda:

O trabalho de reescrita incitado pelo bilhete-orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros (...). (Mangabeira, Costa e Simões, 2011.p. 293-294).

Logo, o bilhete orientador constitui-se num auxiliar da reescrita, pois determina ao aluno o rumo que este poderá tomar, ele tem uma função importante à medida que oferece esse “feedback” que mostra a importância do texto do aluno para quem lê (neste caso também o professor) e propõe novas formas de correção de cada texto, o bilhete constitui-se de uma forma de interação entre as orientações da professora, a proposta pedagógica que cerca a tarefa de produção textual e as percepções que o aluno fará acerca de seu próprio texto a partir destas orientações. O bilhete orientador deve dirigir-se ao aluno de forma progressiva, ou seja, compreende-se que devam constar nele tanto as observações favoráveis de forma incentivadora quanto as críticas construtivas, orientadas com o objetivo de facilitar sua compreensão do que o professor espera que seja a melhoria de seu texto.

O professor, por intermédio do bilhete orientador, deve mediar o processo de apropriação do gênero produzido pelo aluno e sua produção deve ser vista como um processo de avanço gradativo, visto que o aprendizado se dá a medida crescente e nunca por retrocesso. Essa é uma visão conciliadora, que acreditamos, admite que o aluno não desaprenda neste processo, pois ele vai acumulando novas informações e conhecimentos à medida que revisa e reescreve.

Assim constatamos que o enunciado do bilhete orientador é a segunda orientação do processo de escrita, já que a primeira orientação e também a principal foi o enunciado (oral ou escrito) da tarefa. Ruiz trata do bilhete orientador como “*Correção textual interativa*”.

Além de constatar, no corpus, a existência dessas três categorias mais gerais de correção propostas por Serafini (1989), encontrei, também, outra espécie de intervenção, não prevista pela autora em sua tipologia, que chamarei de correção textual-interativa. Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho). (Ruiz, 1998, p.67).

Logo, de acordo com Nascimento (2009):

O bilhete orientador é considerado aqui como um gênero catalisador, no sentido de Signorini (2006), ou seja, como um gênero que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e

atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes” (p. 08). O bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos, como a correção indicativa, na qual o professor marca os supostos problemas do texto do aluno, a correção resolutive, em que o professor refaz (ou “conserta”) palavras e trechos considerados problemáticos e a correção classificatória, na qual o professor usa um símbolo ou abreviação para cada tipo de problema. (SERAFINI apud RUIZ, 2003).

Em suma, através do bilhete é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos. O bilhete constitui-se então de um dizer ao aluno, de uma proposta que assume através da sua forma de recado de orientação, ser possível ao educando fazer ele mesmo mudança na sua escrita de forma a expressar melhor aquilo que em tese pensou já ter dito. Eis uma ferramenta prática, porém complexa de unidade entre escrita e enunciado, entre enunciação e apropriação na produção textual do aluno. Vale ressaltar que ao identificarmos o aluno como sujeito na construção de seu texto, estamos concordando que é dele, a contribuição central de reflexão:

A teoria da enunciação caracteriza-se por considerar o sujeito como centro de reflexão da linguagem, distinguindo enunciado (o já realizado) de enunciação (ato de produzir o enunciado). O que interessa, portanto, é o processo, isto é, as marcas do sujeito naquilo que ele diz. A consideração de formas da língua que se definem a partir do seu uso pelo sujeito, levou ao estudo da subjetividade na linguagem, onde o locutor se apropria dessas formas, instituindo-se como eu e definindo seu interlocutor como tu. Em direção distinta, aparece a enunciação como fenômeno social, em vez de individual, na relação entre sujeito e sociedade. Aqui, a palavra é dialógica e é determinada tanto por quem a emite quanto para quem é emitida. (Giacomelli, 2009, p.2).

Se essa comunicação efetiva acontece por meio de um acordo de cooperação entre interlocutores então ainda podemos mostrar exemplos de bilhetes orientadores favoráveis ou não a esse processo.

Exemplo 1) Bilhete orientador que não proporcionaria um bom desempenho na tarefa da reescrita.

Exemplo 1⁵

1a. versão	
<p>Estava um dia lindo, quando resolvi fazer uma viagem. Então A arrumei a bagagem, e partii segui viagem. Quando estava lá em cima, (...)</p>	
(I. / Marta - T17 - Fig.49-51)	
<p>OBS.: Desnecessariamente, a professora I. rejeita <i>Então</i>, um marcador perfeito de continuidade textual (sobrepondo um <i>A</i> maiúsculo em <i>arrumei</i>, para iniciar o parágrafo) e propõe <i>partii</i> como alternativa a <i>segui viagem</i> (que, contudo, não quer dizer o mesmo). A substituição proposta para <i>Então arrumei a bagagem, e segui viagem</i> é <i>Arrumei a bagagem e partii</i>. Talvez, essa intervenção se explique pela repetição de <i>viagem</i>, por Marta, o que, entretanto, se resolveria atentando-se somente para esse aspecto.</p>	

Fig.1(Ruiz, 2002.p.48)

Exemplo 4

1a. versão	
<p>título: "O mundo dá várias voltas" Todos são iguais perante a lei, cofio As pessoa têm um jeito de falar, de comer, entre outras, e não podemos desrespeitar-las estas pessoas, pois não temos nenhum direito a isso. Quando formos mexer, ou chingar, outra pessoa, sempre teremos que pensar se nós gostaríamos de ser chingados O. Devemos considerar as pessoas de igual para igual, ou seja, gente como a gente, para assim sermos chamados de pessoas civilizadas.</p>	
O	
Conc	<p>No mundo, existem muitas desigualdades sociais entre as</p>

Fig.2(Texto do aluno) (Ruiz, 2002.p.50).

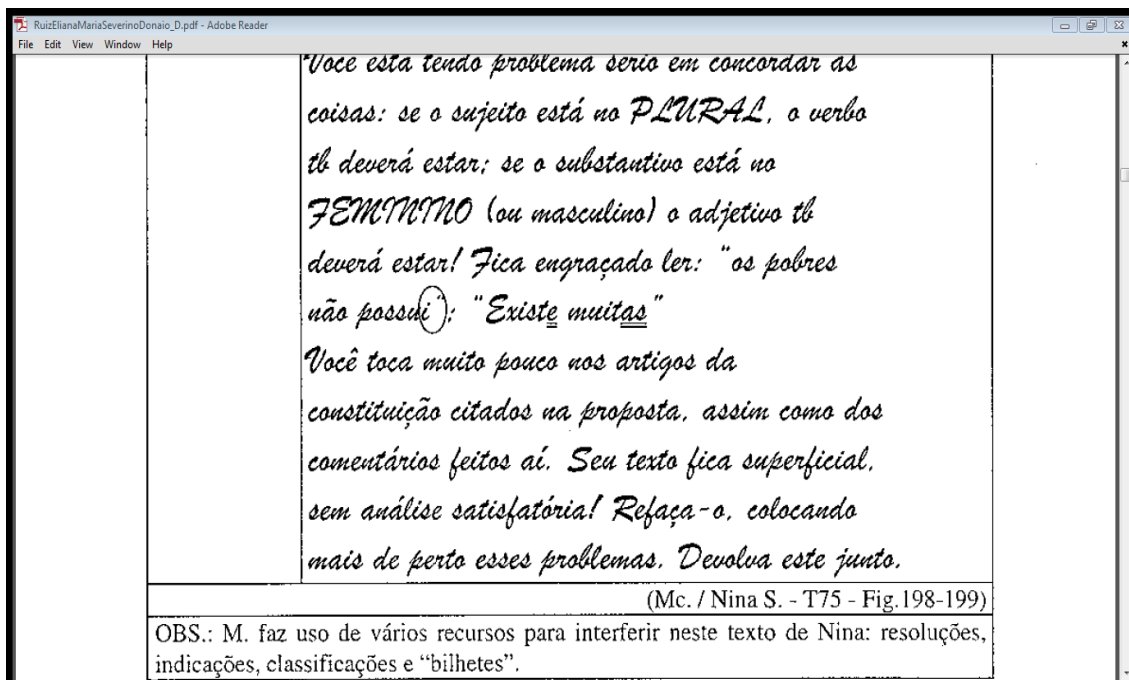


Fig.3- Continuação da fig.2 (bilhete dentro do texto do aluno). (Ruiz,2002.p.52)

As figuras 1 e 2 mostram exemplos de interferência muito usados nas correções textuais de professores, nestes casos são usados recursos de marcação por meio de símbolos, supressão de termos usados nas orações e outras marcas indicativas.

Se analisarmos essas considerações feitas pelo professor acerca destes pequenos textos perceberemos que de fato apenas a marcação por meio de símbolos não oferece ao aluno uma proposta de releitura que lhe proporcione efetiva colaboração na construção de uma reescrita, aliás marcações desse tipo já desqualificam a primeira produção e em alguns casos apontam desnecessariamente para "erros ortográficos" que poderiam ser revistos naturalmente ao longo do processo.

Também em Ruiz encontraremos melhores exemplos de correção textual-interativa, bilhete orientador:

Fig.4

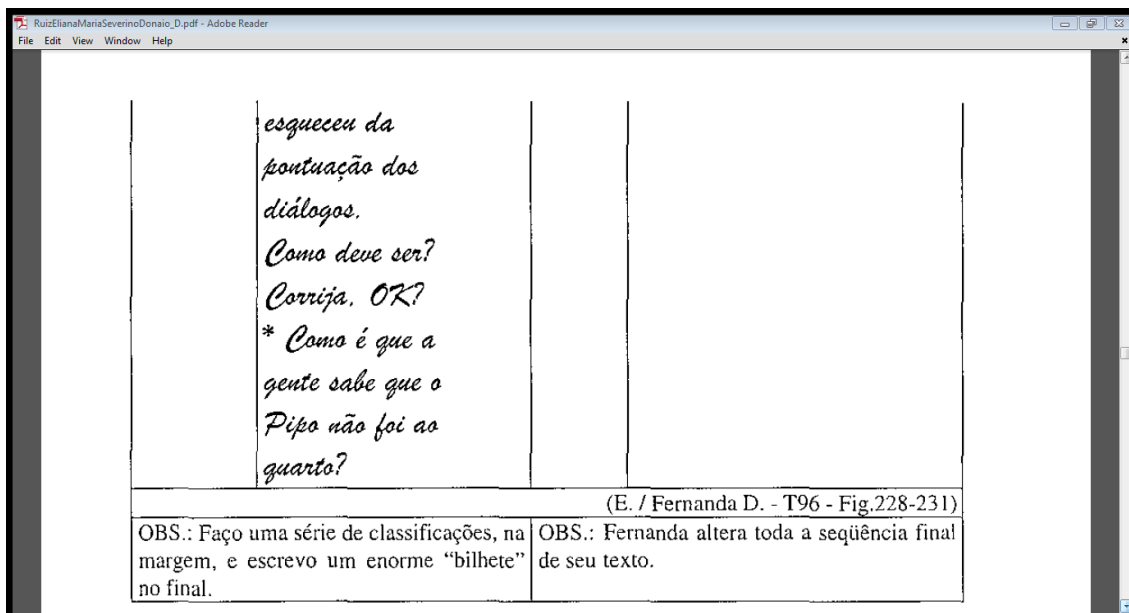
Exemplo 137

	1a. versão	2a. versão
PDD P P	(...) Pipo vai pegar meu livro. No quarto, escuro.	(...) -- Pipo, vai pegar meu livro no quarto escuro?
PDD* = coer	Você não vai. A mãe eu tenho medo.	-- Você não vai? -- Como foi o teatro?
PDD A O	Tá bom, Tati pega lá meu livro.	-- Mãe, foi engraçado. -- Pipo, vai pegar meu livro no quarto escuro?
PDD P	Já estou indo mãe. Quando Tati entrou sentiu uma coisa e rolou um barro.	-- Tá bom, já estou indo. Quando viu não aguentou e não foi.

Fig.5

<p> δ PDD PDD P </p>	<p> E saiu correndo e disse um fantasma no quarto escuro Quando viu era a beiriga azul. Você tentou contar a conversa entre as personagens, mas </p>	<p> L Aqui você tem de dizer que ele não foi, senão fica estranho, certo? </p>
--	--	---

Fig.6



As figuras 4,5 e 6 constituem continuação uma da outra, logo fazem parte do mesmo texto já com bilhete orientador. (Ruiz, 2002.p.156 e 157)

O caso citado revela, portanto, como pode ser grande o efeito de uma correção dessa natureza (o "bilhete" não codificado), quando se trata de chamar a atenção do aluno para a organização de seu texto como um todo, levando-o a rever a própria escrita. Com certeza, essa força é muito maior que a de um simples sinal colocado na margem, seja este qual for. O exame da revisão que Nelzita faz em resposta à intervenção de L é revelador de como lhe pareceu significativo todo o trabalho da professora. Essa é a força do caráter dialógico de um "bilhete" desse gênero, que focaliza os níveis interfrástico e textual da redação; além do que somente uma correção desse tipo permite que a professora expresse, na segunda versão, sua percepção de que a sua mediação não só surtiu efeito, como também obteve aprovação por parte da aluna. Você também não gostou? é o mais genuíno atestado da interlocução que se processa por escrito nesse tipo de correção. (Ruiz, 2002.p.172).

Ao defender o bilhete orientador, Ruiz deixa claro que não se trata apenas de uma convenção de prática pedagógica, mas alerta tratar-se também de uma ferramenta importante que pode proporcionar uma interação "além-sala de aula", uma proposta que pode facilitar a comunicação entre professor, texto e aluno. O bilhete orientador tem essa responsabilidade, pois parte do princípio de interesse do professor pelo dizer do aluno, e conseqüentemente da resposta do aluno a esse genuíno interesse, por isso é facilitador na construção do conhecimento da escrita.

1.4 A questão da gestão de reescrita: as operações linguísticas e o uso do bilhete orientador podem conversar?

À medida que um professor parte do princípio de que suas aulas devam ser planejadas e que seus métodos de interação com os alunos devam surtir os efeitos desejados, dentro do tempo que lhes é oferecido no ambiente escolar, é fácil pensar que sim, é possível utilizar o bilhete orientador como facilitador desta comunicação entre docente/texto produzido/ aluno, mas e como devemos resolver o problema do tempo hábil em sala de aula para atender a todos os alunos de forma adequada? Será que existe um planejamento de aulas ou uma sequência didática que possa oferecer meios favoráveis a esta interação?

Na realidade escolar em que vivemos, existe um cenário de número expressivo de alunos por professor, e dentro de uma sala de aula que deveria proporcionar tanto a comunicação via professor e aluno, quanto à de alunos com alunos. A avaliação dos textos produzidos requer do professor um tempo particular a fim de promover as releituras dos textos e poder então, a partir dessas análises, oferecer a cada aluno um bilhete orientador particular que lhe proporcione o desenvolvimento da continuação do seu trabalho, isso demandaria a disposição do professor em envolver-se na questão da aprendizagem de forma mais efetiva, disso dependeriam horas fora do ambiente de trabalho para a releitura e avaliação de textos ou mesmo produções de bilhetes. Não seria mais eficaz que o sistema de ensino oferecesse a este professor a diminuição de sua carga horária de trabalho a fim de proporcionar mais tempo para seus planejamentos dentro da escola? E será que este tipo de ajuste resolveria o problema?

É preciso, portanto prever essas releituras feitas pelo professor e seus alunos no decorrer do processo. Se cada aluno é o sujeito detentor de uma produção especial e específica, espera-se do professor que ele igualmente pense no seu planejamento, como proposta que possa alcançar, de igual maneira, a todos os seus alunos independentemente do estágio de competências desenvolvidas em que este se encontra. Mas o que fazer então com muitos alunos que naturalmente tem maior dificuldade em efetivar suas produções?

Unida a todos esses questionamentos ainda temos que discutir uma ideia, a de qual é a melhor forma de um professor interferir nos textos dos alunos sem, contudo modificá-los a ponto de apagar as características particulares de cada texto e de seu

autor? Basta acenarmos com uma nova proposta e esperar que os professores a sigam? Claro que não, e a prova disso é que a maioria dos professores atuantes já está convencida de que a reescrita é essencial para a produção textual, no entanto ainda utiliza o caminho mais fácil que continua sendo o de usar os textos produzidos para corrigir regras gramaticais e por fim acabam por aceitar como produto de avaliação final o que seria apenas o primeiro rascunho de um texto.

Questões como essa serão levantadas e levadas em consideração na hora do planejamento e da execução da fase de coletas de dados deste trabalho de pesquisa, momento em que se espera, possamos encontrar soluções viáveis e prósperas que de fato auxiliem no ensino da língua portuguesa e no desenvolvimento da linguagem escrita dentro das escolas de nosso país.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada em nosso trabalho foi uma pesquisa qualitativa de campo acerca do tema Reescrita na Produção Textual, e foi realizada, por meio da prática de uma oficina de produção textual para alunos de ensino fundamental, que é ministrada por esta acadêmica dentro do projeto *Mais Educação* oferecido pelo Estado na EEEM Professor Leopoldo Maieron- CAIC, na cidade de Bagé, com o intuito de observarmos a maior incidência possível de benefícios que as práticas de reescrita podem causar nas produções textuais e na apropriação da escrita por estes alunos. Suas produções, desde os rascunhos até o produto final, serviram para análise de dados e futuras constatações para a conclusão deste trabalho.

Com o intuito de motivar a produção textual que seria usada nesta pesquisa, foi oferecida uma proposta de produção que pudesse proporcionar ao mesmo tempo uma contextualização de histórias que faziam parte da vida destes autores adolescentes, bem como que o assunto abordado nas escritas pudesse proporcionar a estes mesmos alunos prazer durante os processos de produção.

O primeiro passo é definir os objetivos de aprendizagem de forma realista e consciente. Objetivos não podem ser tão desafiadores que não possam ser cumpridos nem tão medíocres que não valham a pena cumprir. Para determinar se um objetivo é estimulante e desafiador, mas ao mesmo tempo suficientemente realista, é preciso que o professor e os alunos trabalhem juntos na tomada de decisão. (Irala e Silva, 2012, p.70)

Partindo deste princípio, os alunos deveriam colher entre seus conhecidos ou mesmo parentes mais velhos, histórias fictícias ou não, que trouxessem um fundo de mistério e suspense, e como tal merecem ser contadas a outras pessoas.

Esse projeto foi efetivado na oficina de produção textual aqui já citada e contou com a participação de aproximadamente 40 alunos, matriculados regularmente em quatro turmas do ensino fundamental desta escola. Sistematizando os critérios de avaliação das escritas, usaremos os critérios de Menegassi, que apontam a adição, supressão, substituição e deslocamento, bem como também utilizaremos o bilhete orientador aliado a estas propostas de reescrita. Em outros dois momentos à parte, analisamos separadamente os textos da aluna aqui nomeada de informante, frutos de sua

participação; contamos com três produções, a primeira contextualiza sua opinião a partir de um determinado assunto e propõe uma reescrita usando apenas a estratégia estrutural proposta por Menegassi, a segunda produção faz parte do projeto de produções de textos efetivado com a oficina, assim como foi relatado primeiramente e do qual ela fez parte juntamente com os outros alunos. Esta segunda produção foi reescrita sob a perspectiva de duas etapas, a primeira usando apenas o bilhete orientador como mediador e todas as outras reescritas necessárias deste mesmo texto usando a mescla das duas estratégias, estruturalista e bilhete orientador.

2.1 Procedimentos Metodológicos

Trataremos destas avaliações para fins de revisão, e justifico que não desejo deixar de usar o termo revisão, visto que, neste caso, REVISÃO significa releitura, tanto do aluno produtor quanto do professor avaliador e não correção, logo as primeiras observações oferecidas pelo bilhete orientador serão sempre as de contextualização, e uso da linguagem escrita primeiramente com o propósito de compreensão do leitor. Estes parâmetros de observação são muito úteis quando o objetivo do professor não se atém ao único emprego das regras formais da língua escrita, como pontuações ou erros ortográficos. Logo, esses parâmetros foram aqui priorizados por perceber que as deficiências para a escrita nestes alunos ultrapassam o não conhecimento do uso formal da escrita, da pontuação ou ortografia. Nestes casos em específico a falta de habilidade na escrita também é gerada por uma falta de prática do uso da escrita para transmitir uma determinada mensagem a um determinado leitor. Assim o uso da escrita torna-se meramente reprodutivo e nunca uma construção autônoma.

Os três critérios de leitura aqui utilizados para desenvolver a reescrita desses textos são baseados primeiramente na estratégia de Menegassi (1998), que assume as possibilidades de reescrita através de supressão, adição (acréscimo), substituição e deslocamento motivadas a partir de marcações feitas pelo professor no texto do aluno; a segunda estratégia diz respeito à prática do bilhete orientador ou como é chamado por Ruiz (1998), *Correção textual interativa*, esta é responsável por mediar as reescritas por meio de bilhetes ao final do texto do aluno; e por fim a terceira estratégia que será experimentada nesta pesquisa tratará da mescla dessas duas primeiras estratégias e seu uso a partir dos benefícios de cada uma delas (Silva, 2013).

2.1.1 Análise da reescrita partindo do método estrutural

Esta primeira análise trata de explorar qual o benefício que uma avaliação baseada apenas em uma revisão estruturalista e auxiliada por símbolos pode ser ou não capaz de transmitir a um aluno a compreensão adequada para o desenvolvimento de suas reescritas.



Minha opinião sobre amor
 I amor para mi e muita Benito para outras
 nem tanto ~~por~~ alguns mais não deixam por que
~~se~~ denho ~~se~~ meda que a ~~fil~~ fila vai ~~mar~~
 com a namorada mais alguns não gostam
 porque ficam ~~se~~ ~~se~~ brigando mais ralam
 isso não e amor amor, e sair com a namorada
 ir ~~por~~ ~~centra~~ se divertir beijar in pra praço
 e amor eu acho muito bonito se um dia
 eu namora eu não ia brigar tanto com
 a meu namorada, se eu brigar não vai ser todos dias

└...=incluir

TM & © CN (14)

20/10/2014.



Nome: Daniela Costa Marques

Turma: 6º

Oficina: Leitura e Produção Textual

Minha opinião sobre amor

O amor para mim é muito bonito para outras nem tanto (algumas mães não deixam por que temem)? medo que a filha vá morar com o namorado mas algumas não gostam por que ficam brigando mais valem. Isso não é amor, ~~é~~ para mim é sair com o namorado ir para o cinema se divertir, beijar ir para praça o amor eu acho muito bonito se um dia eu namorasse eu não ia brigar tanto com o meu namorado, se eu brigar não vai ser todos dias

Texto II- Reescrita da Aluna Informante

Nos textos acima veremos que a aluna ao reler a sua primeira produção e constatar as observações do avaliador, não faz distinção de exatamente onde precisaria promover modificações em seu texto de forma a desenvolver um melhor uso de sua

linguagem escrita. Na primeira linha da primeira escrita (Texto I), a aluna mostra claramente a influência da forma oral da língua, prática comum já que nos habituamos a excluir na oralidade alguns fonemas, neste caso o pronome “mim”, o substantivo “filha”, o verbo “morar” perdem as terminações, aqui estas palavras foram marcadas no intuito de orientar a aluna a rever sua escrita. Na terceira linha ainda na primeira escrita (Texto I), uso o símbolo do ponto de interrogação (?) para propor a aluna que reveja sua construção no que diz respeito à concordância do verbo “Ter” com relação ao substantivo “mães tem medo”, o que claramente causou confusão a aluna, visto que se o substantivo esta no plural- como o verbo não estaria? Aqui percebo que marcações como essas não dão conta de explicar as regras de concordância não internalizadas pelo aluno. Notaremos que na reescrita (Texto II) a aluna segue efetivando o mesmo processo de não concordância, o que nos demonstra que apenas o símbolo ou marcações expostos no texto, não a auxiliou a desenvolver essa competência linguística. A compreensão das modificações necessárias para construir as sentenças aceitáveis a uma produção de texto que respeite as regras do uso da linguagem escrita nas construções textuais precisará ser incentivada também de outra forma. Logo se entende que isto ocorra por que um aluno pouco acostumado ao uso da linguagem escrita na produção de texto, não saberia interpretar sinais de aviso recorrentes de marcações em sua própria produção, não que este aluno não saiba como se expressar, mas a dificuldade estaria exatamente em adequar sua expressão oral às táticas de escrita necessárias para a formalização de seu discurso. Se o que não desejamos é o uso da produção textual apenas para fins de correções ortográficas então entende-se necessária uma participação mais interativa? Essa forma mais interativa propiciaria ao aluno a compreensão dos processos que permeiam o seu discurso? Esperamos poder abranger essas questões no próximo item.

2.1.2 Análise da reescrita partindo do método do “Bilhete orientador”

Esta primeira produção foi de fato um marco entre a aluna Informante e sua aquisição de escrita; tratava-se da primeira mostra, que em geral é o produto avaliado pelos professores quando estes impõem a tarefa de produção textual. A reescrita neste caso foi ainda mais importante do que nos outros casos, pois tratou de resgatar uma

auto-estima perdida desta aluna frente a qualquer perspectiva de construção que ela poderia ter tido em algum momento de sua vida escolar.

- Oi mãe ~~O meu Tio~~
 O meu Tio me contou que ele foi lá no meu avô
 e o meu avô ~~me~~ pediu para ele levar os outros cavalos na
 campo, e ele saiu uma luz forte vindo perto dele, ele saiu
 correndo e ~~disse~~ ^{contou} para o meu avô, disse que ~~ele~~ ^{o meu avô} não deve
 dizer que não colocou os cavalos porque ele ficou com medo,
 e ele ~~foi~~ ^{então ele foi} para a casa e ~~prometeu~~ ^{prometeu} não ir mais no meu avô de
 mais. Eu acredito nessa história. Ele disse que ficou
 com muito medo, e no outro dia ele ~~pagou~~ ^{com tal} e disso ~~para~~
~~para~~ ^{para} a minha avó, ela acredita
 ele ficou ~~tal~~ ^{tal} alegre que ~~prometeu~~ ^{prometeu} que ~~ele~~ ^{ele} nunca sairia.

Nome: _____
 Turma: _____
 Escola E. E. M. Leopoldo Mairion - Taic

Dani
 Lembra o que conversamos? Preciso saber
 um texto que eu possa compreender. Que tal falar
 e reforçar este trabalho comigo em casa.
 Bjs
 Jaqueline Penissi

Texto I- Aluna Informante (Bilhete Orientador)

O texto aqui apresentado foi o oferecido por esta aluna após pisoteá-lo e julgar-se incapaz de concluir a tarefa. Após ser desamassado e receber o primeiro bilhete orientador, este texto foi devolvido à aluna com a certeza do desejo de receber sua reescrita. Aqui tratou-se apenas do resgate de um escritor, esperava-se que na segunda reescrita poder-se-ia tratar dos produtos da linguagem escrita.

No segundo texto abaixo apresentado, observa-se a nova tentativa e alguns frutos da reescrita.

Nome: Daniela Costa

Turma: 60

Escola: E.E. Leopoldo Kairam Coic.

O meu tio medroso

O meu tio me conta que ele foi lá no meu avô
e ele pediu para pegar a caixa e então ele foi lá e viu
uma luz forte e ele saiu correndo e foi lá no meu avô e ele
contou a história para ele só que ele não acreditou e foi para
casa dele e ^{prometeu} ~~prometeu~~ que não iria mais no meu avô de noite
e no aniversário ele foi lá e contou para o minha avó ela
acreditou ele ficou tão alegre pensou que estava ganhando.
Eu acreditei nessa história que ele contou para mim

Oi Dani:

Está bem melhor, vamos lá não desista,
Junte-se, você me contou a história só precisa
organizar as palavras para que um leitor possa
entender o seu conto.

Lembra o que conversamos? É uma história de
mistério e suspense, você precisa ler e produzir
esses efeitos no texto. Usar a linguagem do mistério.
Lembra? Também evite as repetições, explique
onde ele foi? Para facilitar, siga os sinais que
fiz no seu texto.

Bjs.
Reguel

PanAmericana

Texto II- Reescrita Aluna Informante (mesclando os dois métodos).

Já nesta reescrita a proposta das marcações como foram feitas nas linhas 2, 3 e 6, tenta orientar a aluna a utilizar de outras formas de expressão ou figuras de linguagem

que auxiliem na velocidade e desenrolar de sua narrativa, o uso de metonímia é uma ferramenta importante neste caso, porém como transmitir a um aluno a importância de utilizar-se deste processo somente com a marcação imposta ao texto? Neste caso o bilhete torna-se aliado e produz o efeito desejado no momento em que fazendo uso de uma linguagem simples e desenvolvida pelo professor para o entendimento do aluno, a orientação faz-se possível. Notemos que a orientação (Texto II) não parte apenas do bilhete orientador, nem tão pouco apenas das marcações, também não é dada ênfase em um ou outro método, mas claramente poderemos observar que a união das duas estratégias favoreceu uma terceira reescrita, agora fundamentada em uma explicação mais clara. Nesta reescrita, percebe-se também o empenho da aluna em mostrar uma produção apresentável e utilizar da escrita formal como aliada a sua produção, quando tenta organizar os fatos e impor a sua linguagem escrita formas de visualizar a narrativa, mesmo as repetições de termos como “foi lá”, demonstram a tentativa de expressar um fato recorrente na narrativa. Os erros ortográficos aqui não são considerados. Agora a reescrita poderá seguir o curso desejado a fim de proporcionar a aluna o reconhecimento do objetivo do uso da linguagem escrita para a apropriação de seu discurso.

2.1.3 Análise da reescrita partindo da mescla dos dois métodos

Nas reescritas apresentadas a seguir já podemos perceber que, com a ajuda do bilhete orientador e das marcações essenciais no texto produzido, a aluna conseguiu se apropriar da língua de forma a expressar na sua construção a sua própria identidade e promoveu os efeitos necessários para que sua narrativa obtivesse o carácter de suspense, concluindo a tarefa de construir um texto narrativo de suspense, tarefa que ela julgava ser incapaz.

O meu Sio medroso

O meu Sio me contou que ele foi lá no meu avô e o meu avô pediu para ele bratar a outros cavalos no campo, lá ele viu uma luz forte vindo perto dele, ele saiu correndo e contou para o meu avô, só que meu avô não acreditou. Ele não escolheu a cavalos porque ele ficou com medo, então ele foi para a casa dele e ele prometeu que não iria mais no meu avô de mais - eu acredito nessa história. Ele disse que ficou com muita medo, e só no outro dia ele se contou para a minha avó, ela também acreditou e ele ficou muito alegre. Depois pensou que até estar sambando.

Nome: Daniela Costa Marques

Sucesso: 60

Escola: E.E.E.M. Leopoldo Haieran

Ótima sim! Este é um texto de suspense!
 Está muito bom. Ainda existem algumas polvorinhas em que você escreveu como se estivesse usando a oralidade, lembra o que conversamos? Tomei a liberdade de marcá-las no seu texto, ainda espero a última reescrita, agora cuidando a ortografia. OK!

Bf. Paquel.

PanAmericana

Texto III- Reescrita aluna Informante

Nesta reescrita, percebe-se claramente que, após a união dos dois métodos, a aluna apresentou melhores resultados. Tomemos como exemplo o segundo parágrafo do bilhete orientador do Texto II, nele é esclarecido ao aluno qual tipo de linguagem este deve utilizar, e de maneira simples e concisa ainda incentiva o aluno a produzir os efeitos esperados, neste caso, efeitos de narrativa de suspense. A resposta a essa

estratégia foi apresentada no Texto III, onde poderemos notar que as marcações apenas orientaram quanto à localização da revisão e, ao unir-se ao bilhete, a estratégia mesclada propiciou a aluna rever suas táticas de escrita, pois, já nas linhas 4 e 6, ela utilizou a palavra medo, inclusive dentro do contexto ainda deu ênfase ao sentimento, através da expressão de intensidade “muito” medo.

/ /

O meu Tio medroso

O meu Tio me conta que ele foi lá no meu avô e o meu avô pediu para ele levar o burro cavalo no campo, lá ele viu uma lagartixa vindo perto dele, ele saiu correndo e cantou para o meu avô, só que meu avô não acreditou. Ele não colocou o cavalo porque ele ficou com medo, então ele foi para a casa dele e ele prometeu que não iria mais no meu avô de noite. Eu acredito nessa história. Ele disse que ficou com muito medo, e só no outro dia ele a contou para a minha avó, ela também acreditou e ele ficou muito alegre. Depois pensei que ele estava sanhaudo.

Mame! Daniela Costa Marques
 Turma! 60
 Escala! E.E.E.M. Zespaldas Maieran

PanAmericana

Texto IV- Reescrita final aluna informante (mesclando os dois métodos)

Um dado interessante é o de que a aluna, mesmo tendo o hábito da leitura, apresenta deficiências na produção textual, pela falta da prática da reescrita ou mesmo pela ausência de um ensino que proporcione a contextualização da teoria com o uso da linguagem escrita. Julgo que o resultado principal desta estratégia foi exatamente essa apropriação do texto pelo aluno, onde a união dos dois métodos foi importante tanto para abrir espaço para ampliar o processo criativo da aluna quanto, para o professor, a partir desta prática, de oferecer com o bilhete orientador um meio de efetivar sua orientação, visto que as palavras “guardadas” no bilhete podem ser revistas pelo aluno no momento da reescrita.

Sendo assim, percebo nesta prática de revisão e reescrita melhor eficiência e ótima ferramenta em sala de aula, pois foi experimentada com todos os outros alunos da oficina e com esta prática obtive os melhores resultados. Inclusive criamos um Blog que guarda as produções finais referentes a este processo de pesquisa, que está disponível para consultas no link: (<http://www.misteriosgauchos.blogspot.com>)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos permitiu, inicialmente, estudarmos mais a fundo três estratégias úteis a favorecer a reescrita de textos escolares por alunos do ensino fundamental; assim foi possível com esta pesquisa perceber as variáveis que podemos encontrar dentro de sala de aula, as quais são responsáveis pelos processos de apropriação ou não de um autor, neste caso o aluno, de sua construção textual. Além disso, esse trabalho nos permitiu inicialmente conhecer um pouco da história e da importância do ensino da escrita na escola.

Por meio de vários autores entre eles e principalmente Menegassi e Ruiz, pudemos nos aprofundar nos estudos dessas estratégias de reescrita, nos pontos favoráveis e não favoráveis desses métodos, e como eles poderiam ser utilizados para orientar com sucesso um processo de construção textual, processo este efetivado pelo aluno no momento em que ele recebe a tarefa de construção de um texto, e as possibilidades de escrita que este é capaz de criar a partir do momento em que recebe as orientações de reescrita de seu professor. A pesquisa aplicada foi de extrema significância para compreender todo o processo que permeia este encontro do autor com sua criação, e indiscutivelmente do valor que este processo de apropriação possui para o desenvolvimento de um aluno livre e consciente de um saber adquirido pelo prazer proporcionado pela escrita.

Concluo com estas observações que tanto o bilhete orientador quanto as marcações no texto propostas por uma estratégia linguística são úteis quando usadas de forma conjunta. Ambas são ferramentas auxiliares a um professor que propicie espaço para a reescrita nos planos de produção textual de seus alunos. As duas estratégias de reescrita conciliadas e adaptadas geram então uma terceira estratégia que orienta de forma mais eficaz as reescritas propostas: se uma aponta a direção, a outra efetiva o esperado do aluno para o próprio aluno, enfatizando novamente que sempre se deve tomar o cuidado de nunca construir um bilhete orientador que descaracterize a construção particular de cada aluno visto que não basta para este aluno trabalhar com saberes “decorados”, é preciso assimilá-los.

Mesmo que questões como a da aquisição da linguagem escrita e outras como as que levantamos nesta pesquisa, sempre tenham participado de minha rotina profissional, já sendo eu uma profissional atuante em sala de aula, confesso que

observar minuciosamente estes textos a partir das perspectivas das teorias propostas por estes autores me conduziu a uma importante reflexão de como um professor comprometido e apropriado dessas teorias pode desenvolver com seus alunos uma nova proposta de ensino da língua materna dentro da escola, passando a perceber o texto do aluno como parte integrante do processo de aprendizagem e não apenas como fruto de uma tarefa “obrigatória e sem propósito”, palavras de alguns alunos sobre a tarefa de produção textual quando iniciei esta pesquisa.

Mesmo com todos estes resultados alcançados, acredito que ainda é necessário estudar formas de efetivar a reescrita na prática de outros professores; acredito interessante estudar qual o responsável pelo fenômeno que estabelece sobre estes, a inabilidade de utilizar-se desses métodos de produção de texto para o ensino de língua portuguesa, pois o que percebo é a ideia equivocada de que a produção de texto só pode ser trabalhada com verdadeira atenção se esta for relegada ao lugar de “oficina”, logo, separada da disciplina de língua portuguesa. Por que mesmo os professores que compreendem a importância dos processos de produção textual continuam oferecendo aos seus alunos conceitos formais da escrita da língua portuguesa, separadamente, sem contextualizá-los em um texto? Por que este tipo de atividade se propaga entre os docentes? Por que mesmo os professores há pouco tempo formados parecem seguir exemplos como estes?

Também acredito importante para futuras pesquisas compreender se os processos de aquisição da linguagem escrita para a produção textual no ensino médio sofrem as mesmas dificuldades enfrentadas no ensino fundamental, visto que este é um processo gradativo e como tal pode sofrer as consequências de um ensino fundamental que não trabalhe as competências linguísticas do aluno.

Talvez reconhecer esses fenômenos em futuras pesquisas dentro da escola possa nos oferecer meios mais eficazes de pôr fim a uma cultura de reprodução e memorização e abrir mais espaço dentro da sala de aula para os processos de assimilação, apropriação e criação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes Acesso em junho de 2014.

CONCEIÇÃO, Rute I. **Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.1, p. 115-130 143, jan./jun. 2011.

COSTA, Iara B. **LINGUISTICA III.** Curitiba, PR: IESDE. 2009.

GIACOMELLI, Karina. **A ENUNCIÇÃO EM BENVENISTE E BAKHTIN: EXCLUSÕES SAUSSURIANAS.**

Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/063.htm> Acesso em julho de 2014.

GUEDES, P. C. **DA REDAÇÃO ESCOLAR AO TEXTO- um manual de redação.** ed.1ª. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

IRALA, Valesca. SILVA, Silvana. **ENSINO NA AREA DA LINGUAGEM- PERSPECTIVAS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA.** Ed.1.Campinas,SP. Mercado de Letras.2012

MANGABEIRA, Andréa B.; Costa, Everton; Simões, Luciene. **O BILHETE ORIENTADOR: UM GÊNERO DISCURSIVO EM FAVOR DA AVALIAÇÃO DE TEXTOS NA AULA DE LÍNGUAS.** IN: *Cadernos do IL.* Porto alegre, junho 2011, n.42. p.293-307.

MENEGASSI, Renilson José. **DA REVISÃO À REESCRITA: OPERAÇÕES E NÍVEIS LINGÜÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO.** 1998. 265f. Tese (doutorado)- Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Federal paulista. Assis, 1998.

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

MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. In:**

Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/rmenegassi5.pdf>

NASCIMENTO, Cecília. **O BILHETE ORIENTADOR DA REESCRITA COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM. IN:**

Faculdade de Costa Rica Disponível em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/EL_V38N2_08.pdf

RAUPP, Eliane S. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA. IN:** Portal Periódicos da UEPG Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/544/545>

RUIZ, Eliana M.D. **COMO SE CORRIGE REDAÇÃO NA ESCOLA.** 307f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998.

SILVA, Silvana. Formas do discurso e intervenções do professor no texto do aluno. IN: **O HOMEM NA LÍNGUA: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA SOB AS PERSPECTIVAS LINGÜÍSTICA E ANTROPOLÓGICA DA ENUNCIACÃO.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras. UFRGS. 2013, p. 1-54. Disponível em: www.sabi.ufrgs.br. Acesso em 20/08/2014.

TRINDADE, Ana P. **O PROCESSO HISTÓRICO DA ESCRITA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO. IN:** Planeta Educação.

Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/processo_historico_da_escrita.pdf
Acesso em 13/06/2014

VIANA, Chico. **REESCREVER É VIVER. IN:** Revista Língua. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/76/reescrever-e-sobreviver-250903-1.asp>

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 5ª a 8ª séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Resolução CNE/CP nº 1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/tipo-norma>. Acesso em: abril 2014.