

## **A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: ESCRITA E REESCRITA**

Allana Cristina Moreira MARQUES<sup>1</sup>  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisete Maria de Carvalho MESQUITA<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Acreditamos, tal qual os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (1997, 1998, 1999 e 2002), que a produção textual deve ser considerada como um processo contínuo. Nesse sentido, a volta ao texto, a revisão e a reescrita são de fundamental importância, pois, por meio delas, o aluno é levado a refletir sobre o processo de aprendizado da escrita. Apesar disso, essas práticas são pouco comuns nas aulas de Língua Portuguesa (LP), ou quando acontecem são mal orientadas e o aluno não entende o porquê de voltar ao texto, desconhecendo a importância desse processo. Tendo em vista essa situação, este estudo buscou investigar como tem se dado o ensino de produção textual nas aulas de LP nas escolas da rede pública de ensino na cidade de Uberlândia - MG. Para isso, i) selecionamos os participantes da pesquisa; ii) aplicamos questionário aos professores; iii) assistimos aulas em que os professores solicitaram a produção textual; e, por fim, iv) analisamos as produções textuais produzidas pelos alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino, Língua Portuguesa, Produção textual, Reescrita.

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia e participante do Programa de Iniciação Científica (UFU – CNPq). Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2160, Santa Mônica, MG, Brasil. E-mail: lanacrismm@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Orientadora. Professora adjunta IV do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2160, Santa Mônica, MG, Brasil. Email: elismcm@gmail.com

## ABSTRACT

We believe that, according to *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), (1997, 1998, 1999 e 2002), the textual production has to be considered as a continuous process. On this basis, the student's revising the text and his rewriting it are extremely important once, by means of these techniques, he/she is lead to reflect about the learning process of writing. Despite that, these practices are not very usual in the classes of Portuguese Language (LP), and, when they are held, they are very badly guided and the student doesn't understand the reason of revising the text, not being able to recognize the importance of this process. As this situation is so, this research investigated how the teaching of textual production has been guided in classes of LP in public schools of the city of Uberlândia – MG. To achieve this goal, i) we selected the participants of the research; ii) we applied questionnaires to the teachers; iii) we watched classes in which the teachers asked their students to make textual productions; and iv) we analyzed the textual productions produced by the students.

**KEYWORDS:** Teaching, Portuguese language, Textual production, Rewriting.

## 1. INTRODUÇÃO

Em consonância com pesquisas que direcionam a reescrita como importante processo nas aulas de produção textual e com os PCN (1997, 1998, 1999 e 2002), acreditamos que a prática de retorno ao texto é de fundamental importância para a formação do aluno, já que por meio dela é possível que o aluno reflita sobre os seus próprios erros e tente superá-los, garantindo um melhor desempenho em suas próximas produções.

Apesar das contribuições da reescrita textual nas aulas de LP, podemos afirmar que a produção textual não tem sido vista como um processo contínuo, ou seja, por vezes, os professores solicitam a produção textual, mas após a correção do texto, não pedem aos alunos a reescrita, ou, quando solicitam, não deixam claro quais os objetivos de reescrever o texto, levando os alunos a corrigirem apenas os erros gramaticais marcados durante a correção.

Partindo dessa situação, esta pesquisa, a fim de investigar o processo de escrita e reescrita nas aulas de LP e com base nos estudos desenvolvidos por SOUSA (2008),

GUEDES (2009), KOCH & ELIAS (2011) e nas diretrizes dos PCN (1997, 1998, 1999 e 2002), principalmente, visa a perceber como a reescrita tem sido concebida pelos professores, como ela tem sido orientada e como ela contribui para a melhoria dos textos dos alunos. Para isso, guiamo-nos pelas seguintes questões:

- I. Ao se solicitar a reescrita de uma produção textual, os alunos realizam um trabalho de reescrita, de fato, ou apenas corrigem os erros superficiais apontados pelo professor?
- II. O professor, ao perceber que os erros persistem na primeira reescrita, solicita uma segunda reescrita ou encerra o processo com apenas uma reescrita?
- III. Após o processo de reescrita, há melhoria nos textos produzidos pelos alunos?

### **1.1. DIVERSOS OLHARES PARA A ESCRITA**

Ao observarmos as diferentes esferas de atividades humanas, encontramos poucas que não sejam relacionadas de modo direto ou indireto à escrita. Isso nos mostra como a escrita conquistou, ao longo de tempo, espaço em nossa sociedade e se tornou um importante meio de difusão de ideias, de informações e de interação. Atualmente, a escrita tem sido objeto de vários estudos que procuram entender melhor sua origem, seu desenvolvimento, sua função, sua estrutura, seu funcionamento, etc. Por esse motivo, ela pode ser vista sob várias perspectivas. Soares (1995) distingue duas importantes perspectivas pelas quais se podem estudar as relações entre língua escrita, sociedade e cultura: i) uma perspectiva diacrônica e ii) uma perspectiva sincrônica.

Sob o primeiro ponto de vista, buscam-se os elos entre o processo de desenvolvimento da escrita e o processo de desenvolvimento da sociedade, de modo a relacionar a escrita aos momentos históricos de sua emergência e desenvolvimento. É dessa perspectiva que podemos entender, de forma geral, como se deu o processo de escrita em diferentes períodos da história da humanidade. Sob o segundo ponto de vista, volta-se para o estudo da escrita em seu papel atual, buscando compreender qual sua função nas sociedades modernas.

Embora a escrita possa ser vista ainda sob vários outros pontos de vista, neste estudo, privilegiaremos as perspectivas apontadas acima, uma vez que objetivamos relacionar o surgimento, o desenvolvimento e o papel da escrita na sociedade atual, o que, posteriormente, nos possibilitará, sob a perspectiva do ensino e aprendizado de língua, entender seu papel e o seu processo no ensino de LP. Nesse sentido, trataremos, brevemente, em um primeiro momento, da história da escrita, uma vez que o nosso principal objetivo é compreender questões atuais relativas à escrita, a fim de entendermos como ela conquistou o lugar que ela ocupa hoje tanto na esfera social quanto na escolar. Posteriormente, buscaremos compreender como tem se dado o ensino da escrita, enquanto produção textual, em escolas públicas brasileiras.

### **1.1.1. A ESCRITA SOB UMA PERSPECTIVA DIACRÔNICA**

Em seu estudo sobre a história da escrita, Fischer (2009) afirma que por muito tempo se acreditou, na Europa, principalmente, que a origem da escrita era providência divina. Outros atribuem a invenção da escrita aos sumérios, durante o quarto milênio a. C.. Há ainda aqueles que acreditam que a invenção da escrita tem origens diversas, ou seja, se deu em diferentes lugares em momentos distintos. A diversidade de opiniões e as várias tentativas de traçar um percurso histórico que dê conta, de modo preciso, do surgimento da escrita evidenciam a impossibilidade de afirmarmos precisamente quando e onde se deu esse acontecimento. Apesar disso, com o avanço dos estudos sobre essa temática é possível evidenciar algumas das primeiras formas de escrita.

Durante um longo período, antes do surgimento da escrita, a humanidade se utilizou de vários meios para registrar informações ou transmiti-las. Um dos primeiros processos mnemônicos que se tem notícia, segundo Fischer (2009), é o registro com nós, utilizado pelos incas. Por meio de nós em cordas era possível registrar quantidades numéricas ou tipos de mercadorias, por exemplo. Outro processo mnemônico extremamente antigo são os entalhes. Esse processo consistia na utilização de cascas de árvores, pedras, ossos, para transmissão de alguma informação. A pictografia foi outra importante forma primitiva de escrita; com ela foi possível um avanço em termos de transmissão de ideias e pensamentos. O “registro de contas”, outro processo mnemônico, era utilizado no Oriente Médio antigo, pela sociedade suméria. Tratava-se de um sistema de contabilidade para administração das riquezas, que utilizava símbolos

gráficos gravados em tabuletas de argila. Assim, para cada símbolo era atribuído um significado e um nome. (FISCHER, 2009).

De acordo com Fischer (2009), esse “sistema de fonetização”, que ligava a representação gráfica a uma representação fonética e um significado, criado pelos sumérios, difundiu-se nas regiões vizinhas dando origem a escritas primitivas diferentes. É o caso da escrita cuneiforme e da escrita egípcia.

A escrita cuneiforme, que segundo o autor consistia em símbolos grafados em tabuletas de barro com um buril, foi a mais importante escrita primitiva desenvolvida no Oriente Médio. “O buril, com a ponta triangular, podia seguir três direções, e tanto o buril como a tabuleta, se pequenos, movimentavam-se nas mãos simultaneamente”. (FISCHER, 2009, p. 49). Essa escrita era completa, pois foi capaz de transmitir quaisquer pensamentos. Era bastante simples e se adequava às necessidades daquele momento histórico, como registro de contas, listas, textos literários, etc.

O sistema de escrita desenvolvido no Egito utilizava-se de hieróglifos, segundo Fischer (2009), uma espécie de símbolos, que, por serem poucos, eram acompanhados de outros elementos, os determinativos, que ajudavam a identificar o sentido, e os complementos fonéticos, que auxiliavam na identificação dos sons. Com o tempo, viu-se a necessidade de simplificação dessa escrita devido às necessidades imediatas da contabilidade e grafar os hieróglifos exigia tempo. Por volta de 2.200 a. C., os egípcios, no intuito de deixarem apenas o essencial, eliminaram os hieróglifos e começaram a escrever apenas com o alfabeto consonantal, que consistia nos complementos fonéticos e determinativos. (FISCHER, 2009).

Com esse avanço em direção à escrita completa, os egípcios, em meio ao forte fluxo do comércio daquela região, acabaram por influenciar os povos vizinhos, os cananeus, que, posteriormente, influenciariam os fenícios.

Segundo Cagliari (s/d), a escrita utilizada pelos fenícios era bastante simplificada e após passar por grandes modificações, no século XI a. C. apresentava 22 letras apenas. Com base nessa escrita, vários outros sistemas de escrita se desenvolveram, como o árabe, o hebraico, o aramaico, o talmúdico, o púnico e, principalmente, o grego.

A partir do contato com os mercadores fenícios, os gregos se apropriaram do sistema utilizado por eles, criaram as vogais e, com isso, o alfabeto completo. Apesar disso, “nem gregos nem fenícios “criaram” o alfabeto como então muitos afirmam”

(FISCHER, 2009, p. 78), pois o alfabeto é fruto do empréstimo do sistema de escrita dos egípcios.

Com a expansão do comércio grego, a escrita desenvolvida por eles também passou a influenciar outros povos. Segundo Fischer (2009), a influência mais significativa ocorreu na Península Itálica, por volta de 775 a. C.. Os etruscos, habitantes do norte e do centro da Itália, começaram a tomar empréstimos da cultura grega, dentre eles o alfabeto grego. A escrita etrusca deixou de ser usada quando o latim, que também foi resultado de influências, prevaleceu. O latim tomou emprestado o sistema de escrita dos próprios etruscos, adaptando-o as suas particularidades, e os utensílios usados para a inscrição. Com o domínio dos romanos sobre a Grécia, a escrita latina passou a ser influenciada diretamente pelo grego.

Segundo Furlan (2006), o latim foi veículo de comunicação e dominação. “Desde o século IV a.C, o Império já alcançava a Europa, a Ásia e a África, tendo realizado conquistas como as da Sicília, Sardenha, Península Ibérica, Gálias, Cartago, norte da África, Macedônia, Grécia, Bretanha, Dácia e Mesopotâmia.” (FURLAN, 2006, p. 20-21). Com o surgimento da Igreja, o latim ganhou mais prestígio, pois, segundo Fischer (2009), essa língua foi o maior meio de divulgação do cristianismo. A partir da difusão do império latino, o latim substituiu a língua dos povos dominados, com exceção do grego, dando origem, séculos mais tarde, a línguas românicas ou neolatinas.

Quanto ao surgimento da escrita no Oriente, há quem afirme que foi um acontecimento não relacionado ao surgimento da escrita no Ocidente. Apesar disso, muitos estudos apontam alguma relação entre esses dois acontecimentos. Sob esse ponto de vista, afirma-se que pelo menos a ideia de escrita disseminou da Mesopotâmia para o centro-norte da China. Segundo Fischer (2009), a língua e escrita chinesas desempenharam o mesmo papel no Oriente que o latim no Ocidente. Enquanto o latim disseminou o cristianismo, a língua chinesa foi responsável por difundir o budismo. Assim, toda escrita desenvolvida na Ásia tem como origem a escrita chinesa. Foi com base nessa escrita que outras se tornaram possíveis, como a vietnamita, a coreana, a japonesa, entre outras.

Além das escritas que aqui elencamos, várias outras se desenvolveram ao longo da história em diferentes lugares. Apesar disso, poucas das primeiras escritas persistiram e continuam sendo utilizadas atualmente. Com o tempo, as escritas foram ganhando novas versões e se adequando às necessidades da sociedade.

### **1.1.2. A ESCRITA SOB UMA PERSPECTIVA SINCRÔNICA**

Como apontado anteriormente, sob uma perspectiva sincrônica podemos entender qual a importância e o papel da escrita nos dias atuais. Ao observarmos o mundo ao nosso redor, vemos que a escrita tem importante função no desenvolvimento das mais diversas atividades humanas, o que nos permite dizer que ela, certamente, é uma das mais significativas invenções do homem. De modo sincrônico, a escrita pode ser ainda analisada sob diversas dimensões teóricas - antropológica, sociológica, psicológica ou psicolinguística, sociolinguística, linguística, textual, literária, política, entre outras - como exemplifica Soares (1995).

Tendo em vista essa diversidade de possibilidades de análises, é sob a perspectiva do ensino e aprendizagem de língua que trataremos, a seguir, a escrita. A partir dessa perspectiva, esperamos mostrar como o processo de escrita adquiriu, em cenário escolar, importância ao longo dos anos, representando hoje um dos principais objetivos do ensino de LP.

#### **1.1.2.1. A ESCRITA NO UNIVERSO ESCOLAR**

Ao observarmos a história do surgimento do ensino no Brasil, percebemos o importante lugar ocupado pela escrita. Isso porque, o intuito dos primeiros sistemas educacionais brasileiros, criados pela Igreja, era o ensino dela para a disseminação do catolicismo, na tentativa de evitar a dispersão dos ideais protestantes que surgiam na Europa. O ensino propiciado pela igreja tinha fins apenas religiosos. A Igreja monopolizava esse ensino e, conseqüentemente, o acesso à escrita, de modo que escrever foi durante muito tempo uma atividade restrita aos membros da Igreja e da mais alta sociedade. Ao longo dos anos, a educação no nosso país desvinculou-se da Igreja, mas a escrita, ou atividades ligadas a ela como a leitura e interpretação de textos, continuou a ter espaço em sala de aula.

Atualmente, pode-se dizer que todo o ensino está vinculado, de certa forma, ao ensino da escrita, uma vez que ela é um dos requisitos para a aquisição dos principais conteúdos ensinados na escola.

O trabalho com a escrita percorre todo o período escolar do estudante, a começar pelas séries iniciais, responsáveis por introduzi-lo ao mundo da escrita ou por levá-lo a

associar uma representação fonética e um significado a uma representação gráfica, até as séries finais, responsáveis por possibilitá-lo a lidar com a escrita num grau maior de complexidade, a lidar com a escrita enquanto produção e compreensão de textos.

O ensino da escrita, como grafia, não se liga diretamente a uma disciplina, é, basicamente, o principal dever das séries iniciais. Por meio desse ensino, o aluno aprende a reconhecer e grafar o alfabeto, a associar símbolo, som e significado. Com o tempo, ele passa a escrever suas primeiras palavras, frases e pequenos textos. É a partir de então que o ensino da escrita passa a ser o ensino da produção textual e, por conseguinte, responsabilidade do ensino de Língua Materna (LM).

A produção textual constitui uma das principais atividades desenvolvidas por esse ensino. Isso se deve ao fato de que, por vivermos em sociedade, a todo o momento somos levados a produzir textos, sejam textos com funções apenas fáticas, sejam textos mais elaborados e com funções distintas. É nesse sentido que o ensino de LM se justifica, pois, embora tenha domínio de sua língua, existem situações discursivas em que o falante não está preparado para atuar linguisticamente, ou seja, para produzir textos de acordo com seu contexto comunicacional, de modo eficaz. Assim, é dever desse ensino preparar o aluno para produzir textos e também saber reconhecê-los de acordo com as circunstâncias de interação ou comunicação.

O ensino de produção textual se justifica, ainda, pois essa atividade possui função de formar cidadãos que sejam capazes de agir criticamente na sociedade em que vivem. A escrita possibilitará que o aluno se comunique, interaja, argumente e critique. Afinal, é por meio de textos que será possível sua participação como cidadão ativo, reflexivo, autônomo e crítico em uma sociedade letrada.

#### **1.1.2.2. A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Para que possamos entender a escrita nas dimensões do ensino e aprendizagem de LM, faz-se necessário entendermos como ela tem sido concebida pelo universo didático. Segundo Koch e Elias (2011), a definição do que vem a ser a escrita depende de como concebemos sua produção e seu ensino. Nesse sentido, a escrita pode ter como foco a língua, o escritor ou a interação.

A escrita com foco na língua privilegia o uso das regras gramaticais, do uso adequado de vocábulos, tendo como modelo escritores consagrados. Essa concepção de escrita tem como base o uso correto do código.

Durante muitos anos, o ensino de LP no Brasil teve como objetivo o desenvolvimento da escrita com foco na língua. Segundo Bezerra (2005), no século XIX, quando o português passou a ser disciplina oficial na grade curricular dos brasileiros, privilegiava-se o ensino da norma culta e das regras gramaticais. A função da produção textual era, simplesmente, fazer com que o aluno colocasse em prática o uso correto das regras gramaticais, mostrando obediência à norma culta padrão. Apesar disso, as produções textuais dos alunos não apresentavam a apropriação dessas regras e o léxico rebuscado aparecia de modo inadequado, o que evidenciava a pouca eficácia desse ensino tradicional e a necessidade de mudanças.

A escrita com foco no escritor é entendida como representação do pensamento. Assim, o escritor é visto como “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33). Nesse sentido, a escrita é o produto do pensamento do escritor e não leva em consideração o processo desenvolvido pelo leitor.

Contrariamente a essa última concepção, a escrita com foco na interação tem como alvo um determinado leitor. O escritor produz o texto para dizer ou convencer o leitor de algo. Desse modo, a realização dessa produção textual exige do produtor diversas estratégias e a mobilização de conhecimentos. Nesse sentido,

a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34).

É essa concepção de escrita, interacionista ou dialógica, que o ensino de LP atualmente vem buscando desenvolver em sala de aula. Diversos estudos, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM) têm buscado desenvolver da competência discursiva, isto é, a capacidade de o aluno agir linguisticamente de acordo com a situação discursiva em que ele estiver inserido. É nesse sentido que autores como Marchuschi (2008), Dolz &

Schneuwly (2010) e Rojo (2010) apontam os gêneros do discurso como um objeto de ensino que permite desenvolver nos alunos tal competência, uma vez que os gêneros possibilitam trabalhar as atividades de produção textual, de leitura e de análise da língua de modo associado.

Desse modo, para além de levar os alunos a apenas a reproduzirem regras gramaticais, seguirem modelos no processo de escrita ou utilizarem de estratégias generalizadas, a perspectiva interacionista tem como intuito capacitar o aluno a produzir textos de acordo com suas necessidades, levando em consideração as diversas situações de comunicação que ele pode se inserir, situações mais formais ou situações informais. Dessa forma, o ensino da produção textual por meio dos gêneros se justifica, pois prepara o aluno para produzir textos orais e escritos, levando em consideração o contexto e as funções do gênero a ser utilizado, o que torna esse processo mais significativo e menos fragmentado ou descontextualizado para o aluno, garantindo, portanto, um aprendizado mais eficaz.

### **1.1.2.3. A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO UM *CONTINUUM***

No que tange às orientações específicas para o ensino da produção textual, os PCN (1997) afirmam que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (p. 47). Entende-se por escritores competentes aqueles capazes de selecionar o gênero a ser utilizado de acordo com suas necessidades discursivas; aqueles capazes de planejar, de sumarizar, de organizar de modo coeso e com coerência o que será dito, levando em consideração as especificidades de cada gênero; aqueles capazes de relacionar seu texto a outros, utilizando-se de paráfrases, referências, dentre outros recursos; como também aqueles capazes de revisar o seu próprio texto, de modo a detectar possíveis problemas que interfiram no processo de leitura e interpretação do leitor.

Mas, formar produtores competentes capazes de refletir sobre os seus próprios erros, de acordo com os PCN (1997), requer uma prática continuada com textos, ou seja, é necessário que os alunos entendam a provisoriabilidade do texto, a importância da revisão, o uso de rascunhos para a superação dos problemas textuais, como também da necessidade de reescrita de seus textos. Isso se deve ao fato de que por meio da reescrita, o aluno será capaz de analisar seu próprio processo de aprendizado, tornando-

se, portanto, artífice do seu conhecimento. Nesse sentido, a reescrita pode levar o aluno a uma autonomia na produção textual, capacitando-o a reconhecer seus erros.

Nesse sentido, o trabalho de produção textual como um processo é, sem dúvidas, enriquecedor, pois permite que o aluno após a produção textual: i) elimine problemas superficiais de escrita ou digitação; ii) verifique se a pontuação foi utilizada de modo correto; iii) reorganize as ideias do texto, como também, sua estruturação; iv) elimine termos ou frases desnecessárias para a compreensão do texto; esse processo permite também que o aluno após a correção do professor, v) busque solução para os problemas como ortografia, pontuação, estruturação de ideias, apontados pelo professor.

Dessa forma, é o professor quem deve determinar a reescrita do texto do aluno, de acordo com as necessidades dele. Isso significa que o professor deve solicitar nova reescrita, caso os problemas textuais dos alunos persistam. Assim, a correção do professor é de suma importância, pois é por meio dela que serão apontados os problemas encontrados no texto, para que, assim, o aluno possa superá-los e evitá-los numa próxima produção. É, nesse sentido, que podemos ressaltar, mais uma vez, a importância da reescrita após a correção do professor, pois o aluno, ao apenas verificar a correção do professor, dificilmente se apropriará dela, podendo repetir tais erros em outro momento. Mas com a reescrita, a possibilidade de aprendizado dos variados aspectos textuais é, certamente, maior.

Entretanto, para além de apenas solicitar a reescrita, faz-se necessário que o professor instrua o aluno a como reescrever o texto. Em um relato sobre sua prática com a produção textual, Guedes (2009) conta que, após a correção, as produções eram lidas em aula e discutiam-se as anotações realizadas na correção. Analisavam-se os textos que apresentavam inadequações e, em seguida, davam-se instruções para a reescrita desses textos. Desse modo, reescrever o texto não era uma atividade sem direcionamento, pois o aluno recebia instruções específicas de como reescrever o texto.

Esse autor, no intuito de direcionar um trabalho com a reescrita, afirma que ao produzirmos e também ao reescrevermos um texto, devemos levar em consideração quatro elementos: unidade temática, concretude, objetividade e questionamento. Sobre o primeiro elemento, o autor afirma que, ao produzirmos um texto, é imperativa uma seleção do que será dito, uma delimitação de tema. Não se podem abarcar vários assuntos em um texto. Assim, é indispensável escolher um e tratá-lo com profundidade, o que não acontece se abordarmos várias questões ao mesmo tempo. Sobre o segundo elemento, Guedes (2009) ressalta que o texto precisa ser concreto, ou seja, não

generalizado; é necessário tratar de assuntos específicos. Quanto à objetividade, adverte-se a necessidade de uma finalidade clara. E, quanto ao questionamento, o autor afirma que o texto precisa girar em torno de uma questão que é respondida na medida em que o leitor lê.

O trabalho do professor com relação à reescrita, portanto, é direcionar os alunos a uma análise do uso ou desuso dos elementos anteriormente apontados, mostrando como o texto pode ser melhorado. Considerar tais elementos, unidade temática, concretude, objetividade e questionamento, evita ainda que a correção do professor gire em torno dos problemas meramente gramaticais encontrados nos textos.

#### **1.1.2.4. DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZADO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E A NECESSIDADE DE SE REPENSAR ESSE ENSINO**

Procurando evidenciar os problemas que levam à má qualidade dos textos produzidos na escola, Herreira (2000) elencou os principais problemas apontados pelos professores como responsáveis pela baixa qualidade dos textos dos alunos, dentre eles destaca-se: a) falta de conteúdo por parte do aluno; b) falta de motivação do aluno; c) falta de organização do aluno para desenvolver o tema; d) falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno; e) falta de motivação por parte do professor; f) deficiência na formação universitária do professor.

Herreira (2000) afirma que, muitas vezes, os professores destinam a produção textual ao tempo que sobra das aulas, há vezes em que a ocasião para produzir textos é a falta de professor, os temas muitas vezes são escolhidos em função do calendário e os textos raramente voltam para as mãos do aluno. No que tange à falta de conteúdo por parte do aluno, a autora afirma que a falta de pesquisa e, portanto, a falta de conhecimento científico é um agravante ao produzir textos, uma vez que os alunos não têm conhecimento de mundo, não têm o que escrever. Além disso, não se dão ao trabalho de investigar, buscar informações e, assim, o conhecimento exposto nas produções são conhecimentos superficiais.

Os alunos não têm motivação para a escrita; escrever requer raciocínio, concentração e, por isso, é uma atividade chata, pois serve apenas para o professor ler e avaliá-los, “(...) falta objetivo para o aluno quando produz texto. Escreve por escrever, para o professor corrigir.” (HERREIRA, 2000, p. 16), não tem outra função, não há outro sentido, não há outra motivação para levar o aluno a produzir textualmente. Frente

ao pouco tempo destinado para escrever, os alunos se veem despreparados em organizar as ideias e colocar no papel, sentem dificuldade em se estabelecer e progredir tematicamente.

A falta de conhecimento da norma culta é outra causa apontada como responsável pela baixa qualidade dos textos. Para Herreira (2000), a constante preocupação em apontar como erradas questões meramente gramaticais nas produções textuais por parte de grande parte dos professores acaba por inibir o aluno na hora de produzir textos. A falta de criatividade na escolha do tema e na metodologia a ser aplicada no ensino de produção textual é ainda outro fator prejudicial para esse ensino. Há de se apontar também a falta de motivação dos professores que culpam os baixos salários, as condições de trabalho, a falta de tempo pelo baixo rendimento dos alunos.

Tendo em vista todos esses problemas elencados por Herreira (2000) no processo de produção textual, não é novidade dizer que a reescrita, direcionada pelos PCN, é um processo pouco comum nas aulas de LP.

Reescrever o texto é sempre uma atividade secundária, quando seria necessário que, desde as suas primeiras experiências de produção com a escrita, o aluno fosse levado a compreender que a construção desse artefato de linguagem (o texto escrito) não é obra do divino espírito santo. (SOUSA, 2008. p. 57)

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como um processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. (PCN, 1997, p. 51)

É mediante essa situação que o presente trabalho buscou investigar como a reescrita tem sido concebida por parte do ensino público brasileiro. Para isso, a fim de percebermos como os professores lidam com a reescrita e como ela é direcionada aos alunos, investigamos como tem se dado esse processo e como ele tem contribuído para a melhoria das produções textuais dos alunos.

## **2. METODOLOGIA**

O material que compõe o *corpus* da pesquisa é constituído por dois questionários<sup>3</sup> (um para cada professor) respondidos pelos professores participantes da pesquisa e 31 textos produzidos por 16 alunos matriculados no Ensino Médio<sup>4</sup>, na rede pública de ensino da cidade de Uberlândia - MG. Desses textos, 18 foram produzidos por nove alunos de um professor, que chamaremos de “professor A”, e 13 textos foram produzidos por sete alunos do outro professor, que chamaremos de “professor B”.

Em um primeiro momento, convidamos os professores a participarem da pesquisa; de três convidados, dois se dispuseram. Então, convidamos os alunos desses professores a participarem. Do professor A nove alunos aceitaram e do professor B sete alunos. Após a seleção dos participantes da pesquisa e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>5</sup>, assistimos às aulas em que as produções textuais foram solicitadas.

Quanto à coleta de dados, entregamos os questionários aos professores no dia em que foram convidados a participarem da pesquisa. Esses questionários foram respondidos por eles e entregues a nós posteriormente. Os textos produzidos pelos alunos do professor A foram coletados em dois dias. Por fazerem parte do projeto “Caderno Viajante”, sobre o qual trataremos a seguir, os textos eram produzidos de acordo com o número da chamada dos alunos. Desse modo, coletamos em um primeiro dia os textos que já haviam sido produzidos e, em seguida, os demais. Assim, de acordo com a proposta inicial dessa pesquisa e como o termo assinados pelos participantes, foram disponibilizadas a nós as cópias dos textos para análise e não os textos originais.

Quanto à coleta dos textos produzidos pelos alunos do professor B, os textos foram coletados pelo professor e as cópias deles foram entregues a nós em um único dia, tanto das produções iniciais quanto das reescritas.

Para a análise dos textos produzidos pelos alunos, analisamos como se deu o processo de reescrita, se os alunos corrigiram apenas os problemas apontados pelo professor ou se realizaram outras mudanças no texto. Para a análise dos textos produzidos pelos alunos do professor A, especificamente, observamos também se os

---

<sup>3</sup> O questionário aplicado aos professores está anexado ao final deste artigo.

<sup>4</sup> Optamos por realizar o trabalho com alunos do Ensino Médio por eles estarem na reta final do ciclo básico de educação, o que pressupõe uma capacidade maior para a de produção de textos.

<sup>5</sup> A assinatura desse termo, que garante a integridade dos participantes, é exigida pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos. Tanto os alunos quanto seus pais e os professores assinaram esse termo.

textos produzidos se adequavam às características dos gêneros propostos, resumo e texto de opinião.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1. O TRABALHO DE REESCRITA PELO PROFESSOR A

Ao ser convidado para participar desta pesquisa e questionado se trabalhava com a reescrita, o professor A, prontamente, aceitou o convite e nos informou que a reescrita é um processo comum em suas aulas. Também fomos informados que havia um projeto na escola chamado “Hemeroteca”, que neste ano (2012) recebeu o nome de “Caderno Viajante”. Esse projeto, segundo o professor, é um trabalho de reescrita a partir de reportagens. Os alunos a) escolhem uma reportagem; b) produzem um resumo da reportagem escolhida, trabalhando, desse modo, a produção de resumos, cobrada pelos vestibulares; c) produzem um texto de opinião sobre a reportagem lida, trabalhando o gênero texto de opinião.

Assim, por meio desse projeto, é possível trabalhar com a leitura e produção de três gêneros distintos, reportagem, resumo e texto de opinião. Para cada sala há, então, cinco cadernos que “viajam” entre os alunos.

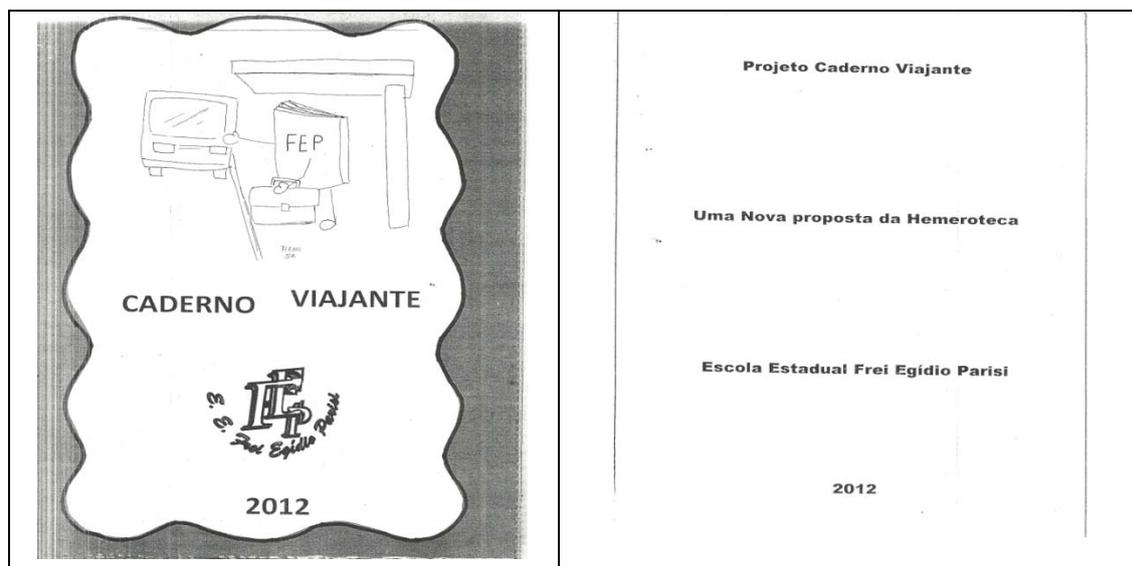


Figura 1 - Capa, contracapa do “Caderno Viajante”.

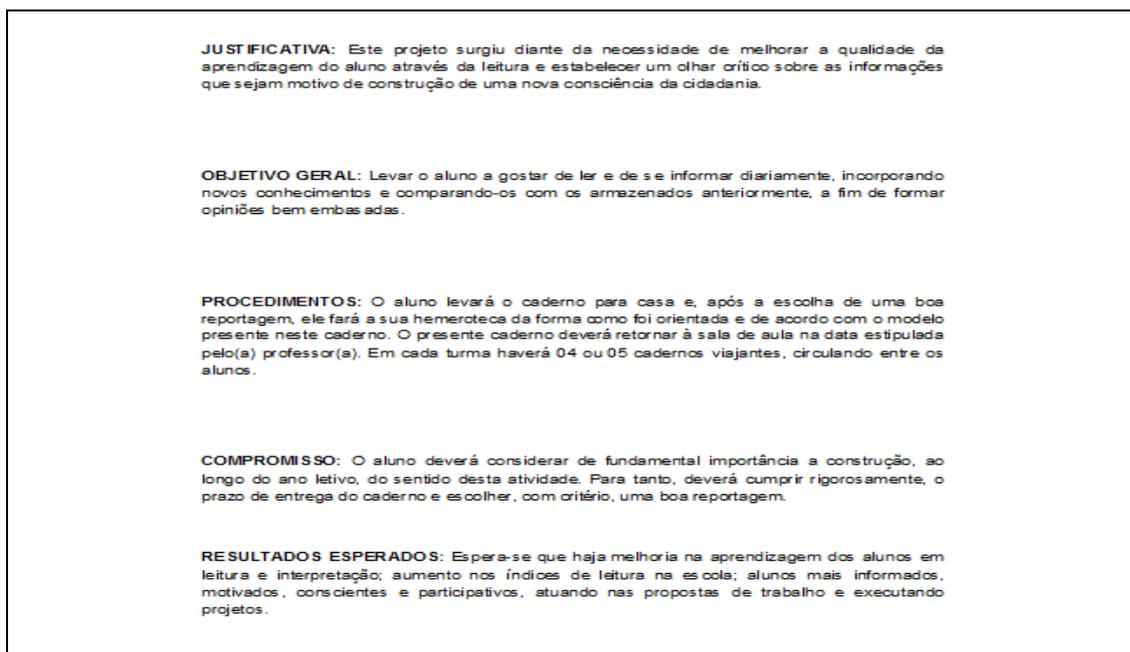


Figura 2 - Justificativa do projeto “Caderno Viajante”

A cada semana, cinco alunos levam os cadernos para casa e produzem os textos com base nas reportagens escolhidas. Os cadernos são entregues na mesma semana ao professor para que ele possa fazer a correção. Feito isso, o professor entrega os cadernos nas outras semanas para os próximos alunos. Segundo o professor, os cadernos voltam para os alunos para que eles possam verificar a correção. Assim, todos os alunos tem a oportunidade de ver os textos produzidos pelos colegas como também tem acesso à correção desses textos. Para auxílio na produção dos textos, os cadernos contam com um “modelo” que direciona como o trabalho deve ser realizado.

O projeto “Caderno Viajante” conta também com a colaboração de outros professores de áreas diferentes, como o professor de Física, por exemplo, nas turmas dos participantes da pesquisa. A participação desse professor restringi-se, pelo que foi observado por nós, à correção das produções textuais e à atribuição de nota, que vale tanto para a disciplina de LP como também para a disciplina ministrada por ele.

Pela descrição do projeto, percebemos que a concepção de reescrita do professor A difere da reescrita concebida pelos PCN. Isso porque, para as diretrizes nacionais de ensino, a reescrita é vista como parte de um processo, do processo de produzir textos. Nesse sentido, reescrever um texto é um trabalho de revisão do seu próprio texto, momento em que o aluno deverá procurar meios para superar os seus problemas textuais, principalmente após a correção feita pelo professor. Assim, a correção deve ser entendida como um direcionamento, um meio, uma instrução, uma orientação que o professor deve dar para o aluno reescrever o seu texto de modo satisfatório.

A reescrita é entendida pelo professor A como um processo de produção de um gênero, o resumo. Nesse sentido, a reescrita é restrita à produção de um único gênero textual, quando poderia ser também utilizada para se trabalhar com os mais diversos gêneros textuais, por exemplo.

Para sabermos como o trabalho do “Caderno Viajante” foi orientado e como a produção textual é solicitada, observamos a aula em que o professor A deu as orientações para a produção textual. O professor A reapresentou o projeto “Hemeroteca” e as novas características do projeto. Isso porque, nos anos anteriores, segundo o professor, cada aluno possuía seu próprio caderno. Agora, toda turma terá cinco cadernos, onde todos produzirão seus textos. Ao justificar o projeto, o professor A ressaltou a importância da leitura de temas atuais, porque é um dos principais aspectos cobrados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quanto à escolha da reportagem, o professor deixou aberto que qualquer reportagem e sobre qualquer assunto. O professor orientou, ainda, que os alunos deveriam produzir um resumo e um texto de opinião e deu rápidas orientações para a produção desses gêneros. Embora o professor tenha feito referência ao gênero “texto de opinião”, durante as aulas assistidas, o modelo apresentado aos alunos no caderno é intitulado como “ponto de vista” e por ser bastante simples e reduzido não tem algumas características do gênero, como o título e sequência de argumentos, o que, certamente, comprometeu a produção desse gênero por parte dos alunos.

### **3.1.2. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO PROFESSOR A**

A proposta da atividade do “Caderno Viajante”, então, baseia-se na escolha por parte de cada aluno de uma reportagem e na produção de um **resumo** e de um **texto de opinião** sobre o assunto abordado nessa reportagem. Embora as atividades estejam relacionadas, para análise, consideramos os textos produzidos separadamente e observamos a adequação dos textos a esses gêneros, uma vez que, uma das propostas do projeto, segundo o professor A, é possibilitar o aprendizado desses gêneros, tendo em vista as exigências do ENEM.

Para a produção dos textos, o professor A dá exemplo de um resumo e de um ponto de vista com base em uma reportagem e algumas orientações, que aparecem em

todos os cadernos. Nas orientações, o professor ressalta que os exemplos e informações superficiais não devem aparecer, como também o ponto de vista de quem está produzindo o resumo. Apesar dessas informações e das orientações dadas em sala de aula, os objetivos comunicativos, as características discursivas, funcionais do gênero **resumo** não foram apontados para os alunos, o que demonstra mais uma preocupação formal e estrutural do que uma preocupação com a função do gênero.

Para observarmos a adequação dos textos ao gênero resumo, guiamo-nos pelos seguintes aspectos: i) seleção das principais ideias apresentadas pelas reportagens; ii) clareza e objetividade; iii) coerência textual; e iv) adequação à norma culta da língua. Vale ressaltar que observamos aspectos como coerência, clareza, objetividade de modo geral, em todo o texto, e não *in loco*; quanto ao último aspecto analisado, consideremos adequadas à norma culta aquelas produções que não apresentam grandes problemas gramaticais e com baixo número dessas ocorrências. Assim, no quadro abaixo apresentamos a quantidade de produções textuais em que tais aspectos foram encontrados.

<b>Apresentação das ideias principais</b>	<b>Clareza e objetividade</b>	<b>Coerência e Coesão textual</b>	<b>Adequação à norma culta da língua</b>
6	9	9	7

Quadro 1 - Dados da análise dos resumos produzidos pelos alunos do professor A.

A análise nos possibilitou averiguar que a maior parte dos textos apresenta os elementos básicos de um resumo, mas também apresenta inadequações que poderiam ser corrigidas, caso houvesse um trabalho de reescrita, o que não aconteceu de fato. O professor A poderia ter levado os alunos a um questionamento sobre o que faltou nos textos, o que deveria ser acrescentado, o que deveria ser retirado, poderia tê-los questionado sobre se ao ler apenas o resumo o leitor encontraria respostas básicas para as perguntas: onde, como, quem, por que; o que, sem dúvidas, poderia promover melhoria dos resumos.

A produção nº 1A<sup>6</sup>, por exemplo, embora tenha apresentado todos os aspectos por nós considerados, expôs informações que não constavam do recorte da reportagem.

<sup>6</sup> Para identificação e referência às produções textuais do *corpus* de análise, enumeramos os textos produzidos pelos alunos do professor A de 1 a 10, seguidos de A, que identifica o primeiro professor, nº1A, por exemplo; e os produzidos pelos alunos do professor B também de 1 a 10, seguidos de B, que identifica o segundo professor, nº1B, por exemplo.

Nesse caso, era função do professor dizer ao aluno que em resumos, devemos considerar apenas as informações que neles constam e, como o aluno escolheu apenas um fragmento da reportagem, ele devia considerar apenas as informações contidas nele. A reportagem escolhida aborda uma pesquisa que afirma que quanto maior a distância entre trabalho e casa e, portanto, quanto maior o tempo dentro do carro, maior a probabilidade de problemas de saúde como pressão alta, problemas cardiopulmonares, entre outros. Embora, no trecho escolhido para o resumo não fica claro por que tais doenças são ocasionadas, o aluno apresenta tais motivos em seu resumo, como pode ser visto abaixo.

Maior trajeto entre casa e trabalho pode aumentar risco de obesidade, pressão alta e sedentarismo (Luiz Guarnieri/AE)

Quanto mais tempo uma pessoa passa dentro do carro para ir de casa ao trabalho, maior o risco de ela ter problemas cardiopulmonares, aumento de peso e outros males metabólicos. Essa é a conclusão de um estudo que será publicado na edição do mês de junho do periódico *American Journal of Preventive Medicine*. De acordo com a pesquisa, desenvolvida na Universidade de Washington, nos Estados Unidos, adultos que percorrem mais do que 15 quilômetros nesse trajeto diário já têm risco aumentado para pressão alta.

**Resultados** — A equipe descobriu que as pessoas que enfrentavam as maiores distâncias entre casa e trabalho realizavam menos atividade física. Elas também apresentaram capacidade cardiopulmonar mais fraca, maiores IMC, circunferência abdominal e pressão arterial mais alta. Segundo o estudo, os indivíduos que dirigiam mais do que 25 quilômetros foram menos propensos a praticar a recomendação mínima de exercícios físicos diários e candidatos em potencial à obesidade. De acordo com a coordenadora do estudo, Christine Hoehner, é possível afirmar que o tempo gasto em longos deslocamentos leva a pessoa a não praticar atividades físicas e, conseqüentemente, à diminuição da capacidade cardiopulmonar. No entanto, pesquisadores lembram que, até quando as pessoas se exercitavam, aquelas que passavam maiores períodos no carro demonstraram maior IMC e circunferência abdominal. Segundo Hoehner, longas distâncias acarretam menor gasto calórico total, o que já é capaz de prejudicar a saúde — independentemente das atividades realizadas fora do carro.

Figura 3 - Fragmento da reportagem usado para a produção do resumo nº 1A.

Devido ao "sedentarismo" que ocorre ao ficar em um carro por longos períodos, por exemplo, ao voltar do trabalho para casa, a pessoa tende a estar sujeita a pressão alta (devido ao nervosismo), à insuficiência cardiopulmonar e obesidade (devido à falta de exercícios físicos e a exposição ao ar poluído).

Figura 4 - Trecho do resumo nº 1A.

Outro problema constatado nos textos produzidos pelos alunos é a restrição de informações presentes nas reportagens. Na produção nº 7A, por exemplo, o aluno omitiu vários aspectos apresentados pela reportagem, resumindo apenas os três primeiros parágrafos.

<b>Recicla recebeu 25,2 milhões de declarações de IR</b>
<b>Previsão ficou pouco acima do esperado.</b> <b>Prazo para entrega terminou às 23h59 desta segunda-feira (30).</b>
O número de declarações de Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF) 2012 recebidas pela Receita Federal (RF) superou a estimativa inicial do órgão. Ao todo, foram recebidos 25.244.722 documentos.
A previsão da Receita era de receber 25 milhões de declarações. O prazo regular para entrega terminou às 23h59 desta segunda-feira (30).
Quem perdeu o prazo está sujeito a uma multa por atraso – cujo valor mínimo é de R\$ 165,74.
De acordo com a Receita Federal, o sistema do Imposto de Renda usado no período entre 1º de março e 30 de abril deste ano saiu do ar à meia-noite e um novo programa só ficará disponível a partir das 8h da próxima quarta-feira (2). O Fisco explica que esta substituição é necessária para que, a partir de quarta, o novo programa já inclua o cálculo das multas.
Depois de liberado, o contribuinte deve baixar os programas IRPF 2012 e Receitanet e, uma vez preenchida a declaração, transmiti-la usando o Receitanet. O preenchimento, os dados necessários e as fichas disponíveis seguem sendo os mesmos.
Para quem vai entregar a declaração em disquete ou pendrive, é necessário levá-lo a uma unidade da Receita Federal, já que o Banco do Brasil e a Caixa Econômica não recebem as declarações em atraso.

Figura 5 - Reportagem usada para produção do resumo nº 7A.

*Resumo: O número de declarações de Imposto de Renda deste ano superou as expectativas da Receita Federal. Foram mais de 25 milhões. Quem perdeu o prazo para a entrega do IR vai pagar uma multa de pelo menos 165 reais, mais esse valor pode chegar até 20% do imposto devido.*

Figura 6 - Resumo nº 7A.

Para a análise dos **textos de opinião** produzidos, consideramos os seguintes aspectos apontados por Dolz e Schneuwly (2010) como necessários para a estruturação discursiva do texto: i) ponto de vista claro<sup>7</sup>; ii) utilização de uma sequência de argumentos; iii) articulação dos argumentos a uma conclusão; e iv) adequação à norma culta.

<b>Ponto de vista claro</b>	<b>Utilização de uma sequência de argumentos</b>	<b>Articulação dos argumentos com uma conclusão</b>	<b>Adequação à norma culta</b>
4	4	4	8

Quadro 2 - Dados da análise dos textos de opinião produzidos pelos alunos do professor A.

Com base na tabela acima, podemos perceber que dos **nove** textos produzidos pelos alunos do professor A, apenas **quatro** apresentam podem ser classificados como textos de opinião. Em todos os textos os alunos mostraram um posicionamento favorável à reportagem, mas **cinco** deles não souberam argumentar e esclarecer o porquê de tal posicionamento. Os alunos, de modo geral, apenas reafirmavam e parafrazeavam o que já havia sido dito pela reportagem. Os textos de opinião **nº 2A, nº**

<sup>7</sup> Refere-se à opinião dada com um mínimo de sustentação.

**3A, nº 6A, nº 7A e nº 9A** foram escritos em poucas linhas, em um único parágrafo, o que impossibilita uma sequência, uma progressão dos argumentos e uma conclusão articulada com os argumentos. Isso nos permite dizer que os alunos não obtiveram êxito quanto à produção desse gênero, uma vez que o texto de opinião requer a exposição de um encadeamento de argumentos que fundamentem o ponto de vista do produtor a respeito do tema discutido; uma conclusão que reforce os pontos abordados; além de um título que desperte interesse no leitor. Entretanto, nenhuma das produções apresentou título, a maioria delas não apresentou uma sequência de argumentos, como também uma conclusão articulada a esses argumentos.

Se compararmos as produções dos resumos com as produções dos textos de opinião, percebemos que os alunos apresentaram maior dificuldade para produzir esse último gênero, provavelmente, se deva à falta de uma orientação mais detalhada para essa atividade tanto na aula em que o trabalho com “O Caderno Viajante” foi explicado quanto nas orientações dispostas nos cadernos.

Na correção da produção nº 9A, o professor A considera a necessidade de mudanças no processo de produção textual. Ele aconselha o aluno a “melhorar da próxima vez”, pois não houve posicionamento e argumentação no texto.

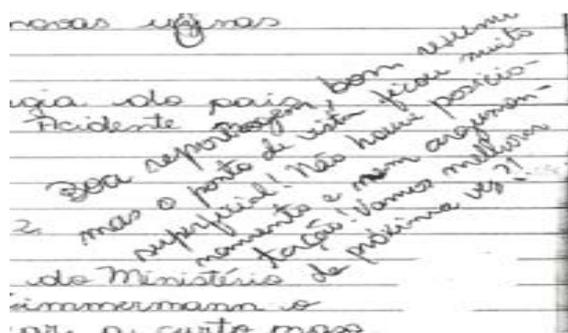


Figura 7 - Correção do professor A na produção nº 9A.

Mas, o que garante que isso será possível se o aluno não sabe como deve proceder para “melhorar” o seu texto. Ao produzir o texto dessa forma, é óbvio que o aluno pensa que expôs sua opinião, seu posicionamento. Desse modo, é preciso que o professor oriente melhor o aluno quanto ao modo de se fundamentar a opinião com base em argumentos sólidos. Segundo os PCN “a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função” (PCN, 1997, p. 51).

Em resposta ao questionário, o professor A afirma que a produção textual é o foco de seu trabalho e que após a correção dos textos trabalhados, o aluno é convocado ao módulo II para atendimento e resolução dos problemas textuais apresentados. Além disso, ele afirma que acredita no papel da reescrita, pois dá orientações para os alunos sobre esse processo. Para ele, “a atividade de reescrita faz com que o aluno repense a sua prática textual e aprenda com a correção” e ainda “se todos compreendessem a importância dessa atividade para a melhoria de sua produção textual, não teríamos tantos problemas”. No entanto, contrariando as respostas que constam do questionário, em nenhum momento, esse professor solicitou a reescrita dos textos em análise.

### **3.2. O TRABALHO DE REESCRITA PELO PROFESSOR B**

Para a análise das sete produções iniciais e seis reescritas do professor B, buscamos investigar se na reescrita, os alunos apenas “consertaram” os erros apontados pelo professor B ou se eles fizeram uma reescrita de fato. Isso nos possibilitou confirmar a hipótese inicial desta pesquisa, de que nas raras vezes em que o trabalho com a reescrita está presente nas salas de aula, é um trabalho pouco orientado e que se resume na troca dos elementos problemáticos pelas opções dadas pelo professor. Isso aconteceu com **cinco** dos **seis** textos reescritos, pois apenas em uma das reescritas o aluno trouxe novos argumentos, informações e reestrutura o texto. Nos demais textos analisados, constatou-se que a reescrita é sinônimo de “passar a limpo”, e o aluno apenas acata o que foi proposto pelo professor.

A simples substituição do que consta em seu texto por aquilo que foi sugerido pelo professor é evidente e pode ser vista na produção abaixo:



## Amor, simplesmente AMOR!

Poderia começar dizendo o que é o amor, mas talvez o amor não possa ser explicado com palavras. Alguns pensam que o amor é um sentimento relacionado somente ao namoro ou ao casamento, mas na verdade o amor é mais que isso, o amor está em toda parte.

O amor envolve todo e qualquer laço de afeto e carinho, sendo assim presente em nossas amizades, em nossa família e até mesmo depositado em outras pessoas que conhecemos, entretanto talvez o amor também esteja nos olhos de quem se vê, em simples relações cotidianas.

O amor nem sempre acaba em alegria; nem mesmo a morte impede o amor de estar presente, o amor não tem dimensões, é irreversível, paciente, prestativo, não busca seu próprio interesse, não ignora da raiva, ele se renova a cada dia para provar que o impossível pode se tornar possível, que dificuldades são apenas pequenos obstáculos e que não importa a imensidão do universo, ele é pequeno para quem sabe sonhar.

Que seja belo, que seja imenso, que seja difícil, que seja amor!

Figura 9 - Reescrita nº 1B.

O aluno troca o “mas” pelo “mais” na quarta linha do primeiro parágrafo apenas porque o professor apontou e o “mais” da primeira linha do mesmo parágrafo aparece da mesma forma na reescrita, apesar das orientações dadas quanto ao uso do advérbio “mais” e da conjunção “mas”.

Outra questão observada é que quando o professor apenas pede “refaça” ou “encontre uma conclusão para o seu texto”, ou seja, quando os problemas não são meramente sintáticos, mas atingem a coerência do texto, os alunos apenas retiram as partes com problemas. É o que acontece, por exemplo, na reescrita nº 3B. Na correção, o professor solicita que o aluno refaça o último parágrafo, mas não explica a ele o porquê da refacção ou como refazer. Então, o trecho com problemas textuais é simplesmente retirado do texto.

Tema: Diferenças na sociedade  
Ninguém é igual a ninguém.  
Pitir e Chané

Hoje em dia, em nossa sociedade ocorre diversos conflitos com relação aos valores. O preconceito é um deles mais frequentes e discutidos, assim como o bullying, que hoje está com evidência no nosso dia a dia.

O preconceito já vem de muitos anos atrás, com os escravos, se até hoje esse tipo de preconceito está sendo muito discutido na sociedade, assim como de classes sociais, que são os pobres, pois causam diversas questões mais para outras partes, para quem afeta a justiça, pois quando o bandido é de um caso ou de outro, tanto para quem recebe a justiça, pois pode causar vários problemas psicológicos, assim como:

O bullying é muito discutido nas escolas, e vem acontecendo cada vez mais com frequência. É o ato de agredir pessoas com palavras, ameaças ou até mesmo agressões físicas, visando o agredido com medo, vergonha e causando muitos problemas psicológicos.

Bom, então precisamos pensar muito bem antes de falar, não expelir a ninguém... pois ~~preconceito~~ preconceito não está errado, mas sim, tem alguém chegando.

Figura 10 - Produção inicial nº3B.

Em nossa sociedade ocorre diversos conflitos com relação às diferenças. O preconceito é o mais evidente e dentro os tipos de preconceitos o mais discutido é o bullying, o qual não é um preconceito da realidade, mas um preconceito que já vem de tempos da escravidão. Indiscutivelmente os seres vivos vivem interdependentes por não termos "formal obrigações" de trabalhar nem ganhar nada em troca. Os poderosos usam o poder, se relacionam os menos poderosos... na verdade usam os menos poderosos. Depois que a primeira tribal surgiu na lei Aurore, eles começaram a ter um pouco mais de respeito mas mesmo assim até hoje o bullying está muito em alta. Hoje em dia o bullying em nossa sociedade está igual anteriormente, porém também nos incluídos da sociedade, até mesmo em alguns casos.

O bullying é muito discutido nas escolas, com isso os educadores vem se interessando sobre o assunto e por isso que parece ~~conhecido~~ todos estão conscientizados sobre o assunto.

Figura 11 - Reescrita nº3B.

Embora tais problemas tenham sido verificados, a reescrita do texto nº3B, contrariamente às demais produções, sofre maiores mudanças. O aluno reescreve o texto apresentando dados que na primeira produção não haviam sido apresentados. Por se tratar das diferenças na sociedade, o aluno fala sobre o preconceito. Na primeira produção ele apenas afirma que o preconceito é um problema comum à sociedade desde a época dos escravos. Enquanto que na segunda produção ele acrescenta novos dados, uma vez que aborda a questão da abolição da escravatura.

Para melhor visualização dos dados levantados, apresentamos o quadro nº 3, que aponta o número de reescritas em que os aspectos abaixo foram identificados.

Correção apenas dos erros apontados pelo professor	<b>5</b>
Superação de todos os erros grafados na correção	<b>3</b>
Permanência de erros apontados pelo professor	<b>3</b>
Eliminação de palavras ou frases com problemas	<b>3</b>
Acréscimo de dados e informações	<b>1</b>
Aceitação das sugestões oferecidas pelo professor	<b>6</b>
Apresentação de novos problemas textuais na reescrita	<b>1</b>

Quadro 3 - Dados da análise das escritas e reescritas dos alunos do professor B.

Com base nos dados acima, é possível constatar que o trabalho de reescrita, no contexto considerado, não é totalmente satisfatório, uma vez que, os alunos, na sua maioria, corrigem apenas os problemas apontados pelo professor, sendo que, muitas vezes, tais problemas não sofrem mudanças na reescrita, permanecendo com problemas. Além disso, em **três** dos **seis** textos reescritos, os alunos eliminaram termos ou frases inteiras por não saberem como e o quê “refazer”. Isso demonstra a falta de um direcionamento maior na hora da correção. Em apenas uma reescrita o aluno reestruturou o texto e trouxe informações novas. A maioria dos textos que não tinha objetividade, clareza e coerência continuaram com esses problemas, pois, a correção do professor se baseou, principalmente, em aspectos gramaticais. Em todas as reescritas, os alunos acataram totalmente as sugestões dadas pelo professor, o que nos mostra que elas não funcionam apenas como sugestão ou ideia. E na falta de interesse em buscar outros elementos, o aluno acaba por simplesmente copiar o que foi dito pelo professor. E, por fim, observamos que um dos textos apresentou outros problemas gramaticais que não haviam sido apresentados na primeira produção. Dos **seis** textos reescritos, apenas **um**

não apresenta necessidade de uma nova reescrita, os demais apresentam os mesmos erros já alertados na correção ou outros problemas que se orientados adequadamente os alunos poderiam superar sozinhos.

A análise dos textos que compõem o corpus de análise nos mostra que a reescrita também deve ser considerada em etapas. Reescrever o texto uma vez não significa que todos os problemas textuais sejam superados, o que exige do professor uma nova postura frente a essa atividade. A reescrita exige orientação. Como apontado por Guedes (2009), na atividade de reescrita, o professor tem a função de questionar os alunos quais os elementos faltaram no primeiro texto, o que deve ser retirado, o que deve ser acrescentado e como isso deve ser feito.

As respostas ao questionário indicam que o professor B se mostra consciente de que o trabalho de reescrita realizado por ele não é muito válido. Para ele, quando a correção é assistida, ou seja, quando o aluno participa dela, a reescrita se torna mais produtiva, pois o aluno faz as modificações junto com o professor, mas quando a reescrita é orientada apenas pela correção, o aluno corrige o texto com base no que foi anotado pelo professor, quando não comete novamente os mesmos erros. O professor B ainda afirma que acredita nos benefícios da reescrita, mas não quando ela é entendida como sinônimo de “passar a limpo”. Apesar disso, observamos que o trabalho realizado por ele é justamente esse. Os alunos produzem os textos, ele corrige, solicita a reescrita, que se resume na mera troca dos elementos problemáticos pelos novos elementos apontados pelo professor, e finaliza a atividade mesmo quando os alunos permanecem com dificuldades.

#### **4. CONCLUSÃO**

Em consonância com os pressupostos teóricos aqui mencionados e com os PCN, consideramos a importância que a escrita adquiriu ao longo do tempo e a relevância do ensino dela por parte do ensino de LM. Assim como pesquisas que buscam melhorias para esse ensino, acreditamos que a produção textual deve ser considerada como um processo, que não se dá de uma vez, mas que requer um trabalho em etapas para a formação de escritores competentes e eficazes. Portanto, é necessário que os textos sejam entendidos como provisórios e os alunos aprendam a revisar o próprio texto. Mas, o trabalho de revisão de texto requer um ensino sistematizado para que o aluno assuma o papel de avaliador do seu próprio texto, como sugerem os PCN (1997). Além disso,

esse trabalho se justifica, pois é um momento de articulação da leitura, produção de texto e reflexão sobre a língua.

Na tentativa de investigar como tem se dado esse trabalho em salas de aula brasileiras, observamos algumas aulas, selecionamos e analisamos textos produzidos por alunos do Ensino Médio e que passaram pelo processo de correção de dois professores.

Observamos que, primeiramente, a reescrita é entendida pelo professor A como reescrever textos produzidos por outras pessoas. Nesse sentido, a reescrita é vista como parte do processo de produção de resumos, que, quando apresentam problemas textuais, não se solicita uma reescrita no sentido de revisão de texto para superação desses problemas. Nota-se então que esse professor não entende a reescrita como os PCN. Já o professor B considerada a importância da reescrita e faz uso dessa atividade em suas aulas, mas essa atividade, pelo que observamos, é pouco orientada e torna-se sinônimo de “passar a limpo”. Assim, esse trabalho torna-se sem sentido e não produz os resultados que poderiam produzir, como melhoria dos textos, autonomia por parte do aluno no processo de revisão e avaliação de seu texto.

Nesse sentido, torna-se clara a necessidade de revisão do conceito de reescrita por parte do professor A e da prática de reescrita do professor B, para que ela seja utilizada como uma importante ferramenta no processo de formação de bons produtores de textos.

## **5. AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, por ter me apoiado, com toda sua dedicação e sabedoria, no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - UFU/CNPq, pela Bolsa de Iniciação Científica que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço aos alunos e professores que se dispuseram a participar da pesquisa, sem os quais ela não teria sido possível.

## 6. ANEXO



Universidade Federal de Uberlândia



Instituto de Letras e Linguística

O questionário abaixo faz parte da pesquisa intitulada *A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio: Escrita e Reescrita*, que faz parte do programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Uberlândia e, no intuito de contribuir com melhorias no ensino de Língua Portuguesa, tem como objetivo investigar como tem se dado o trabalho com a reescrita textual em escolas da rede pública de Uberlândia.

1. Na sua prática como professor(a) de Língua Portuguesa, qual o espaço ocupado pelo trabalho com a produção textual?

---

---

---

2. Como é realizada a correção das produções textuais dos alunos?

---

---

---

3. Depois de feita as correções das produções textuais dos alunos e apontados os problemas, é solicitado a eles que reescrevam o texto? Caso não seja, por que não?

---

---

---

4. Você acredita que a reescrita auxilia no processo de formação de bons produtores de textos?

---

---

---

5. Caso você trabalhe com a reescrita, como esse processo tem contribuído para o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos?

---

---

---

## 7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2002.

BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

CAGLIARI, L. C. **A origem do alfabeto**. Disponível em: <<http://dalete.com.br/saber/origem.pdf>>. Acessado em 03 de janeiro de 2012.

DOLZ E SCHENNEWLY. **Os gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales**. 2 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FISCHER, S. R. **História da Escrita; Tradução Mirna Pinsky**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FURLAN, O. A. **Latim para o Português - Gramática língua e literatura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

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

HERREIRA, A. S. **Produção textual no ensino fundamental e médio: da motivação à avaliação**. Maringá. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, 2000.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Apresentação - Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros Orais e Escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. e BATISTA, A. A. G. (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas**. São Paulo: Mercado de letras, 2003.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura - Relações, dimensões e perspectivas**. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>>. Acessado em 09 de janeiro de 2012.

SOUSA, M. E. V. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: **Leitura, escrita e ensino**. Alagoas: UFAL, 2008.