



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

VALDIR ROQUE DE LIMA

**A REESCRITA TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA DE APERFEIÇOAMENTO DA
COMPETÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

VALDIR ROQUE DE LIMA

**A REESCRITA TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA DE APERFEIÇOAMENTO DA
COMPETÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Lima, Valdir Roque de.

A reescrita textual como estratégia de aperfeiçoamento da competência escritora no Ensino Fundamental Anos Iniciais / Valdir Roque de Lima. - Londrina, 2023.
140 f. : il.

Orientador: Flávio Luís Freire.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Produção textual - Tese. 2. Reescrita - Tese. 3. Ensino Fundamental - Tese. 4. Anos iniciais - Tese. I. Freire, Flávio Luís. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

VALDIR ROQUE DE LIMA

**A REESCRITA TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA DE APERFEIÇOAMENTO DA
COMPETÊNCIA ESCRITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Dissertação julgada e avaliada para a finalidade de obtenção do Título de Mestre em Letras e, ao final, aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em letras profissional - ProfLetras da Universidade Estadual de Londrina, Estado do Paraná - UEL.

Londrina, PR, 28 de julho de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues- UEL
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Sonia Aparecida Vido Pascolati - UEL
(Membro Titular)

Prof. Dr. Rovilson José da Silva - UEL
(Membro Titular)

A Deus, que nos criou e é fonte de energia de todo o universo. À minha esposa Nelci, aos meus filhos Rodrigo e Flávia e à minha neta Ana Júlia. Vocês não são apenas meus maiores incentivadores, mas minha força e a razão que me faz lutar a cada dia para me tornar uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Flavio Luís Freire Rodrigues (UEL), pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e experiências para o êxito deste trabalho de pesquisa, por ter me orientado através de um caminho seguro e sólido e acreditado em mim quando propus o tema da pesquisa. Os seus pensamentos e sugestões impregnaram este trabalho com experiências autênticas que, em sala de aula, permitiram aos alunos uma reflexão criativa frente à construção de seus textos. Por isso, tenho admiração e profunda gratidão.

À Profa. Dra. Sonia Aparecida Vido Pascolati (UEL), por facilitar a Literatura Infantojuvenil para o nosso aprendizado, durante o primeiro semestre do Mestrado. Seu profissionalismo despertou em mim a vontade de ensinar literatura e lutar por mais dessa disciplina nas salas de aula. As suas contribuições na banca de qualificação forneceram o direcionamento perfeito para melhorar significativamente este trabalho.

À Profa. Dra. Claudia Lopes Nascimento (UEL), cujas contribuições na disciplina “Texto e Ensino” deixaram mais leve o desenvolvimento da minha pesquisa, ensinando um novo olhar para o ensino envolvendo texto, na leitura ou na escrita.

Ao Prof. Dr. Wagner Lima (UEL), cuja aplicabilidade me fez romper a resistência pela fonética e fonologia, pela dificuldade de compreender.

À Profa. Dra. Maria José Guerra Figueiredo Garcia (UEL), na disciplina “Gramática, Variação e Ensino”, aprendi a navegar por diversas “águas” do ensino da Língua Portuguesa, assim como os vários autores, suas convergências e divergências de pensamento.

À Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima (UEL), na disciplina “Literatura e Ensino”, que propiciou meu crescimento no ensino da literatura, sempre com linguagem simples, porém extremamente didática. Isso foi essencial para compreender que ainda falta literatura nas escolas e nós, professores da educação básica, podemos mudar essa realidade.

Ao Prof. Dr. Rovilson José da Silva (UEL), pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, mas principalmente por aguçar minhas inquietações em busca das adequações da pesquisa e o incentivo para ensinar produção de texto aos modos do trabalho de pesquisa.

Quero também agradecer aos colegas do ProfLetras, cujas discussões, partilha de saberes e experiências fizeram este percurso ganhar um especial encanto.

Agradeço a todos da Secretaria Municipal de Educação de Londrina que propiciaram a realização da pesquisa. Em especial, à direção da Escola Noêmia Malanga, da cidade de Londrina – Paraná, que permitiu a utilização daquele espaço como campo de pesquisa, assim como os alunos participantes e os pais, que foram compreensivos e colaborativos, ao permitirem a divulgação de seus filhos no trabalho escrito.

À minha família, minha esposa Nelci, meus filhos Rodrigo e Flavia, minha Neta Ana Júlia, também aos meus irmãos Valdecir e Rosecléia, pelo amor incondicional e pela compreensão nas ocasiões que restringiram a minha presença em momentos importantes de suas vidas, para fortalecer minha dedicação a este trabalho.

Em memória: agradeço ao meu pai Alcebíades, minha mãe Eunice e meus irmãos, Valdemir e Roinete, por serem a base de minha existência e pelo amor que dedicaram a mim em vida.

A Deus, por me capacitar todos os dias e colocar anjos em minha vida.

“O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentido no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo”

(Geraldi, 1997, p. 102).

RESUMO

LIMA, Valdir Roque de. **A reescrita textual como estratégia de aperfeiçoamento da competência escritora no Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

A ideia da pesquisa aconteceu ao observar, na Escola Municipal Noêmia Malanga, de Londrina, a dificuldade e a resistência dos alunos em produzir textos. Diante disso, esta pesquisa buscou transformar o ensino de produção textual no ambiente escolar. Conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (1993), essa dificuldade decorre de a produção escrita ser realizada de forma desvinculada da realidade social do aluno, produzindo uma peça considerada pronta e acabada na primeira versão. Nesse sentido, este trabalho se ancora em pressupostos teóricos diversos, como a concepção dialógica e interacional de linguagem, proposta pelo círculo de Bakhtin, que compreende no texto/enunciado elemento de linguagem com significado real na interação, ou seja, na constituição de indivíduos enquanto sujeitos de discursos. Desse modo, a fim de minimizar a resistência dos alunos quanto à produção de textos, introduziu-se o processo da reescrita em suas produções textuais e, também, a reflexão de que não precisamos ser a origem de tudo o que escrevemos. Realizamos a reescrita de minicontos e notícias de jornal, respeitando cada etapa como parte essencial do processo. Assim, sob a orientação do docente, os alunos escolheram os textos-fontes para a escrita, com a mediação do professor motivando a reflexão para o estudante se colocar como sujeito de um novo dizer, imaginando um ou mais interlocutores em sua interação comunicativa. Logo, não foi mais um texto apenas para o professor atribuir nota, mas para o estudante ser autor do dizer, tendo alguém para interagir, mesmo que interlocutores imaginários. A intenção é que a produção em etapas passe a ser um processo natural: *planejamento, produção, revisão e reescrita*. Para tanto, buscamos pressupostos teóricos em fontes que favorecem o tema, como: Geraldi (1997; 2011), Passarelli (2004), Agustini (2019), Prestes (1991; 2002), Bakhtin (2010), Gompertz (2015), Ruiz (2020) e Fiad (1991; 1997a; 1997b; 2006). Com isso, pudemos mostrar a importância da mediação docente e suas contribuições nas adequações do texto do aluno, até a reescrita. Os resultados obtidos durante o processo da pesquisa nos possibilitaram perceber que: a) é necessário implementar a concepção de escrita em etapas; b) a reescrita de texto de outro autor encoraja o aluno; c) a produção textual com o objetivo da interação motiva o aluno; d) a mediação do professor, nessas etapas, é imprescindível, favorecendo a reflexão dos alunos sobre suas produções; e) é importante iniciar o trabalho de produção textual em etapas, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, valorizando a revisão e a reescrita.

Palavras-chave: Produção textual; reescrita; Ensino fundamental; anos iniciais.

ABSTRACT

LIMA, Valdir Roque de. **Textual rewriting as a strategy for improving writing skills in Early Years Elementary School**. 2023. 140 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters) - State University of Londrina, Londrina, 2023.

The idea of the research was based on the observation of the students' difficulty and resistance in producing texts, at the E.M. Noêmia Malanga in Londrina, motivated our research in order to transform the teaching of text production, in the school environment. Fiad and Mayrink-Sabinson (1993) infer that this difficulty occurs because the written production is performed in a way disconnected from the student's social reality, producing a piece considered ready and finished in the first version. In this sense, we anchored ourselves in various theoretical assumptions, such as: the dialogical and interactional conception of language, proposed by Bakhtin's circle, which understands the text/enunciation as a language element that presents real meaning in the interaction, that is, in the constitution of individuals as subjects of discourses. Thus, aiming to minimize the students' resistance to the production of texts, we introduced the rewriting process in their textual productions, also, the reflection that we don't need to be the origin of everything we write. We performed the rewriting of minitales and newspaper news respecting each stage as an essential part of the process. Thus, under the teacher's guidance, the students chose the source texts for their writing, with the teacher's mediation motivating the reflection for the student to place himself as the subject of a new saying, imagining one or more interlocutors in his communicative interaction, no longer a text just for the teacher to grade, but for the student to be the author of the saying, having someone to interact with, besides the teacher, even if it is imaginary interlocutors. The intention is that the production in stages becomes a natural process, planning, production, revision and rewriting. For this, we seek theoretical assumptions in sources that favor the theme, such as: Geraldi (1997; 2011), Passarelli (2004), Agustini (2019), Prestes (1991; 2002), Bakhtin (2010), Gompertz (2015). Ruiz (2020) and Fiad (1991; 1997a; 1997b; 2006). With this, we had the opportunity to show the importance of teacher mediation and its contributions in the adjustments of the student's text, until it reaches the rewrite. The results obtained during the whole research process allowed us to realize: a) that it is necessary to implement the conception of writing in stages; b) that the rewriting of another author's text brings encouragement to the student; c) that textual production with the purpose of interaction motivates the student; d) that the teacher's mediation, in these stages, is essential, favoring the students' reflection on their productions; e) that it is important to start the work of textual production in stages, still in the early years of elementary school, valuing the revision and rewriting.

Keywords: Textual production; rewriting; Elementary school; initial years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto de Edson Rossatto	36
Figura 2 – Engavetamento de veículos	49
Figura 3 – Texto "João gostoso"	53
Figura 4 – Texto em quadrinho de Edibar	72
Figura 5 – Borges: Quadrinho Quadrado	79
Figura 6 – Miniconto 1 - Sinal fechado	89
Figura 7 – Notícia 1 - PM à paisana	99
Figura 8 – Miniconto 2 - O Suicídio	111
Figura 9 – Notícia 2 - Morte da passarela	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira Reescrita. EC	47
Quadro 2 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda Reescrita. EC	48
Quadro 3 – Etapas da produção textual, da preparação à reescrita	66
Quadro 4 – Reescrita do miniconto “O suicídio”. Aluno T do 5º B	69
Quadro 5 – Primeira reescrita de “Claustrofobia”, do aluno DS, para análise da correção e revisão	71
Quadro 6 – Segunda reescrita de “Claustrofobia”, para análise da correção e revisão	76
Quadro 7 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno T	90
Quadro 8 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno T	91
Quadro 9 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno CR	92
Quadro 10 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno CR	93
Quadro 11 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno EC	94
Quadro 12 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno EC	95
Quadro 13 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno JC	96
Quadro 14 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno JC	97
Quadro 15 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno KH	98
Quadro 16 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno KH	98
Quadro 17 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita da aluna L	101
Quadro 18 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita da aluna L	102
Quadro 19 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita da aluna T	103
Quadro 20 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita da aluna T	104
Quadro 21 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita da aluna Y	105
Quadro 22 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita da aluna Y	106
Quadro 23 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita do aluno KF	107
Quadro 24 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita do aluno KF	108
Quadro 25 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita do aluno M	109
Quadro 26 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita do aluno M	110
Quadro 27 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita do aluno H	112
Quadro 28 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita do aluno H	113
Quadro 29 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita do aluno KM	114
Quadro 30 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita do aluno KM	115
Quadro 31 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita da aluna J	116

Quadro 32 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita da aluna J.....	117
Quadro 33 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita do aluno RH	118
Quadro 34 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita do aluno RH	118
Quadro 35 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita da aluna AC	119
Quadro 36 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita da aluna AC	120
Quadro 37 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno LO	122
Quadro 38 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno LO	122
Quadro 39 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno C	123
Quadro 40 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno C	124
Quadro 41 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno H	125
Quadro 42 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno H	125
Quadro 43 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita da aluna R	126
Quadro 44 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita da aluna R	126
Quadro 45 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno Iago	127
Quadro 46 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno Iago ...	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	22
1.1 A PERSPECTIVA DO PROJETO DIDÁTICO E AÇÃO INTERVENTIVA.....	23
1.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	24
1.1.2 Diagnóstico do problema	25
1.1.3 Intervenção - parâmetro de observação e produção	25
1.1.4 Coleta e análise dos dados.....	26
1.2 PERSPECTIVA DA ABORDAGEM TEÓRICA.....	26
2 PRESSUPOSTOS TEORICOS	29
3 REESCRITA TEXTUAL NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA DA LINGUAGEM.....	32
3.1 ENUNCIADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DA ESCRITA E REESCRITA	35
3.2 DIALOGISMO E AS RELAÇÕES INTERACIONISTAS NA ESCRITA E REESCRITA.....	38
4 O TEXTO COMO INSTRUMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	41
4.1 A MANIFESTAÇÃO ESCRITA NA COMUNICAÇÃO COM O “OUTRO”	42
4.2 TEXTOS DE FICÇÃO E NÃO FICÇÃO NA PROPOSTA DE PESQUISA	45
4.2.1 A ficção como texto-fonte na sala de aula	46
4.2.2 A não ficção como texto-fonte na sala de aula	48
4.3 TEXTO DO GÊNERO NOTÍCIA	49
4.3.1 Da notícia de jornal ao poema de Manuel Bandeira, um novo texto através da reescrita	51
5 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA, RELUTÂNCIA E DIFICULDADES..	56
5.1 A EXPECTATIVA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.....	56
5.2 A FUNCIONALIDADE DO TEXTO DE SALA DE AULA	62
6 ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.....	64
6.1 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM ETAPAS	65
6.1.1 Primeira etapa – Leitura do texto-fonte e planejamento da escrita.....	66
6.1.2 Segunda etapa – Primeira reescrita.	68
6.1.3 Terceira etapa – Correção e revisão	70

6.1.4 Quarta etapa – Segunda reescrita.....	75
6.2 O PROPÓSITO DA REESCRITA NA ESCOLA.....	77
7 O PROCESSO DE CRIAÇÃO A PARTIR DE TEXTOS DE OUTROS AUTORES	84
8 ANÁLISES DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NO PROJETO DIDÁTICO	88
8.1 MINICONTO “SINAL FECHADO”, ESTUDO DO GÊNERO E REESCRITA EM DUAS ETAPAS	89
8.2 REESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA EM DUAS ETAPAS - TEXTO “PM À PAISANA PERSEGUIDO PELO LADRÃO”	99
8.3 MINICONTO “O SUICÍDIO” – ESTUDO E REESCRITA DO GÊNERO EM DUAS ETAPAS	111
8.4 REESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA EM DUAS ETAPAS – TEXTO “A PASSARELA”.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

Com este trabalho de pesquisa, entramos na problemática da produção de textos de alunos, em grande parte capitaneada pela falta de motivação em escrever. Há uma indisposição enorme quando o professor propõe uma produção escrita, demonstrada sempre por perguntas como: Qual é o tema? Quantas linhas? Assim, as produções textuais na escola se iniciam com um assunto, quase sempre, imposto pelo professor que se segue por uma desanimada busca por repertório. Isso se justificaria porque o aluno não sabe o que dizer e se preocupa com quantas linhas pode utilizar para escrever aquilo que o professor deseja.

Esta pesquisa se trata de uma construção que trabalha a motivação de produção escrita, junto aos alunos do 5º ano da Escola Municipal Noêmia Malanga, por meio de dois gêneros textuais: notícia de jornal e miniconto, considerando a formação discursiva de alunos da periferia da região oeste, parte sul de Londrina, compreendendo Jardim Olímpico e suas adjacências. Nesse sentido, os estudantes analisaram e entenderam a possibilidade de também escreverem aqueles gêneros, de uma maneira que eles pudessem construir com seus interlocutores uma compreensão mais acessível, do ponto de vista do repertório vocabular e do lugar social. Portanto, poderiam interagir com seus interlocutores, sobretudo por afinidade discursiva. Isso promove a reescrita desses gêneros com as palavras e o discurso que melhor estabeleceriam uma comunicação com seu público.

O campo desta pesquisa foi a Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, situada na avenida Maratona, esquina com a Rua Ginástica Olímpica, entre os Jardins Maracanã, João Turquino, Olímpico e Parque Universitário, na cidade de Londrina, no estado do Paraná. Os dois primeiros bairros surgiram de invasões e assentamentos, portanto sem planejamento e falta de infraestrutura. Mas, gradualmente, essa realidade se modificou no decorrer dos anos. Atualmente, embora ainda enfrentem dificuldades e preconceitos, a comunidade já se firmou como atuante e conhecedora de seus direitos, acumulando inúmeras conquistas, como escolas, Unidade de Saúde e comércio básico diversificado. Porém, ainda continua com muita carência de políticas públicas, principalmente relacionadas ao lazer. Conforme dados coletados no momento de realização das matrículas que compõem o PPP (Projeto Político Pedagógico) de 2022 da escola, 60% das famílias vivem com até dois salários-

mínimos, incluindo benefícios do governo, como “bolsa família”. A Unidade Escolar funciona com 22 salas de aulas e 650 alunos, do P4 da Educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O pesquisador e professor da escola campo de pesquisa, é graduado em Letras, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e em Pedagogia, pela Faculdade de Wenceslau Braz. Atua no Ensino Fundamental da escola, tendo como atribuição ensinar produção de textos como reforço escolar para os alunos do 5º ano que apresentam maiores dificuldades no campo da escrita.

Promover a reescrita levando os alunos à valorização da afinidade discursiva com as pessoas destinatárias da sua comunicação, seja ficção ou não, provocou nesses estudantes o sentimento de pertencimento daquele discurso. Assim, mostraram o reconhecimento como sujeitos do discurso utilizado na produção textual, mesmo com o texto motivador de outro autor. Isso porque o texto reescrito tornou-se outro, a partir da inserção da marca de cada aluno que buscou no texto-fonte, “o que dizer”, “como dizer” e “para quem dizer”.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para a habilidade de produção escrita consideram que a produção textual dos alunos ocorra em etapas, do planejamento à reescrita, fazendo clara recomendação de

desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo, à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto (Brasil, 2017, p. 78).

Em conformidade, estabelecemos como objetivo geral promover a implementação da prática de produção textual, em etapas de procedimentos: *planejamento, produção, correção, revisão e reescrita*, o que chamamos de processo, desconstruindo a ideia de produzir texto como produto acabado, elaborado em etapa única. Os objetivos específicos são: estimular a escrita, com atenção às etapas do processo, do planejamento às reescritas; oportunizar ao estudante o reordenamento de seus textos, pela mediação do professor; incentivar o aluno na valorização da reescrita como etapa principal desse processo; oferecer metodologias capazes de contribuir para uma melhor intervenção/mediação do processo de escrita; e, por fim, contribuir com a aquisição de competência perceptiva dos estudantes quanto à necessidade de refação de seus próprios textos.

Buscamos ancorar o trabalho de pesquisa nas ações dos alunos na produção textual, como um processo, com um importante componente que é a reescrita de textos-fontes, por sua vez bem alicerçada em uma pesquisa bibliográfica com amplo suporte teórico. Com isso, adotou-se a reescrita na produção textual dos alunos para conseguirem ampliar suas visões da escrita em etapas de produção e, ao mesmo tempo, a busca da libertação de não escrever por não saberem como iniciar sua produção, ou seja, terem o que dizer.

Nesse mesmo caminho, cabe a desconstrução da ideia de sermos origem de tudo o que escrevemos ou dizemos. Importante passar a compreensão de que, antes de nós, outras pessoas já disseram textos semelhantes ao gênero que queremos produzir, pois “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 2006, p. 291).

Cada estudante precisa saber que temos repertório para dizer o que quisermos, e não precisa que aquele dizer seja exclusivamente nosso, mas podemos nos apropriar do que já foi dito por alguém e que esteja na medida certa para expressar o que queremos, com um propósito. É a descoberta da linguagem como lugar de interação humana, de modo que o sujeito que fala age sobre o outro sujeito e recebe a ação deste, de modo real ou imaginário. Com o aluno sujeito do seu dizer, tendo uma razão para tal, ocorre a consequente motivação para dizer. Assim, pode ser superado um dos problemas que dificultam a produção de texto entre alunos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, nosso trabalho de pesquisa tomou como foco a reescrita de textos, de ficção no gênero miniconto e não ficção no gênero notícia jornalística, considerando a visão de mundo do aluno que (re)constrói um texto que melhor dialogue com seu interlocutor ou a imagem construída desse interlocutor. Assim, estabelece um diálogo que faz do querer dizer algo, um enunciado, uma manifestação da linguagem materializada na forma escrita, sabendo o que, para quê e para quem dizer, ou seja, o propósito comunicativo e sua realização.

Sob mediação do proponente em sua prática de trabalho, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental reescreveram duas notícias de jornal e dois minicontos que serviram não apenas como modelo, mas como peça de motivação em sua produção escrita. A partir dessas produções, perceberam que podem produzir outros gêneros, desde que sejam sujeitos dele e tenham uma finalidade para isso. Sobretudo, saibam

que, respeitando o texto escrito como um elemento sujeito a idas e vindas, cuja reescrita traz a motivação pela consciência de ser uma forma de intertextualidade, considerando a relação que estabelece com texto anterior que o influencia ou é usado como referência da sua composição. Ou, então, da interdiscursividade, compreendendo como define Pêcheux (2009) como aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, ou seja, um já dito que volta através do Interdiscurso, tendo relação com o outro discurso proferido, que vai se (res) significando. Essa foi a estratégia para conscientizar os alunos de que eles não são a origem de todos os dizeres, e nem precisam ser inéditos em suas produções escritas.

O problema de resistência à produção de texto, objeto desta pesquisa, se encontra não só na escola Noêmia Malanga, local de trabalho do pesquisador e campo da nossa pesquisa, mas é um dilema de muitas escolas. Isso porque a produção de texto na forma assustadora aos alunos, como produto acabado, com tema quase sempre despreza a capacidade de dizer do estudante. Essa é uma metodologia já cristalizada no sistema de ensino de muitas instituições.

Diante disso, surgiu a iniciativa de motivar os alunos através da conscientização de que produzir um texto não deve ser visto como a criação de algo inédito. Vivemos em uma sociedade em que nos expressamos por intermédio de gêneros diversos, usados em nossas práticas sociais diárias, com suas estruturas e objetivos específicos. Mesmo com uma produção simulada, quando alguns alunos reescreveram uma notícia de jornal, dando outro enfoque informativo diverso do autor do texto original, conservaram o gênero. Tal produção simulada conceitua-se à medida que o aluno, através da reescrita, transforma o teor comunicativo, para interlocutores imaginários, conservando o gênero e o estilo.

Foi preciso convencer os estudantes de que não entraríamos na produção escrita enquanto produto acabado. Além de ser, de certa forma, compelido a escrever sem qualquer percepção do seu lugar de fala, sem amparo da realidade social, o aluno ainda não conta com a mediação do professor para o planejamento da escrita, revisão/correção e reescrita. Esta última etapa poderá ser realizada em quantas vezes o programa escolar permitir; mas deve ser feita pelo menos uma vez, o que já esclarece ao aluno outras possíveis inconsistências em seu texto.

A análise das práticas reais de escrita/reescrita indica, na maioria dos casos, que se trata de um processo lento, trabalhoso, repleto de idas e vindas, durante o qual

o texto escrito está sujeito a constantes reescritas. Assim deve ser o ensino com nossos alunos: a adoção de uma concepção de escrita enquanto processo, do planejamento à reescrita, podendo este último processo acontecer mais de uma vez. Isso porque uma primeira reescrita elimina muitas incongruências do texto, mas ainda deixa arestas que podem ser aparadas, independentemente do nível de ensino.

Nesse processo de reescritura a ser realizado pelos alunos, sob mediação do professor, os termos língua e linguagem são entendidos como defende Benveniste (2005). A língua é um sistema organizado em níveis e unidades, integrados pela forma e pelo sentido, o sistema da língua é interpretante dos demais sistemas semiológicos. Já a linguagem é constitutiva da natureza humana, não sendo, portanto, um instrumento fabricado pelo homem, mas uma faculdade simbólica atrelada à função de significar nas relações sociais, sempre considerando cada ambiente social, cada lugar de manifestação, assim como os sujeitos envolvidos.

Nessa modalidade de produção textual através da reescrita de texto de outros autores e da reescrita do próprio texto, vimos esses alunos como sujeitos na busca de melhorar sua competência expressiva através da reescrita, de modo que possam fazê-la com vistas a uma concepção da linguagem como processo de interação, como também defende Bakhtin (2010), que concebe a língua como instrumento da interação verbal e social entre sujeitos. Ao falarmos sobre a nossa concepção de texto escrito, partimos da ideia de ser tudo a que atribuímos um sentido, ao ler e escrever, de modo que um texto só é possível pela capacidade de estabelecer uma relação dialógica (Bakhtin, 2010) entre o produtor do texto, seus leitores/interlocutores, sem o quais não constitui sentido, e sem a constituição de sentido, não há texto.

O texto é a materialização de um discurso e não há discurso sem sujeito, conforme Pêcheux (2009). Assim, os sujeitos são os titulares da relação dialógica e da constituição de sentido. Para se falar em uma produção textual didática, principalmente no âmbito escolar, é necessário considerar a reescrita como uma das habilidades imprescindíveis prevista na BNCC (Brasil, 2017), acompanhada de todas as etapas: planejar, produzir, revisar, editar; tudo isso relacionado à produção textual em todos os campos de atuação.

A BNCC (Brasil, 2017) foi instituída pela resolução nº 2 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A resolução se

refere tão somente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, razão pela qual tomamos como base suas recomendações de boas práticas pedagógicas, em nosso caso específico, a produção textual em etapas, alicerçada na reescrita de textos-fontes. A reescrita, tanto de textos de outros como de si mesmos, deveria ser um processo natural nas escolas, já que assim exige a prática da boa escrita, inclusive daqueles que fazem disso uma profissão. Por isso, não há razão para os estudantes seguirem no caminho da forma tradicional, a chamada redação.

São muitas as queixas de que alunos saem da educação básica, principalmente das escolas públicas, chegam à faculdade “com acentuadas dificuldades de expressão oral e escrita, [...] incapacidade de interpretação de texto” (Faraco, 1984, p. 17). Certamente, isso ocorre em razão de serem deficitários da produção escrita e, conseqüentemente, da constituição de sentido, onde também mora a competência interpretativa.

O baixo desempenho dos alunos brasileiros no exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) tem aumentado a preocupação dos professores da educação básica. Dados de 2018, publicados pelo INEP, demonstram um percentual bastante considerável de jovens brasileiros que não conseguem atingir a proficiência em leitura, o que deve ser estendido à produção textual, já que o bom desempenho na leitura está intimamente ligado ao bom desempenho na produção escrita. Na habilidade leitura, “cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio” (INEP, 2018, p. 66-70). No ano de 2018, o Pisa revelou que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Isso evidencia a importância de se realizar um trabalho deste porte na Educação Básica, promovendo a habilidade leitora e, principalmente, escritora.

Os resultados desta pesquisa apontam para a elaboração de um produto educacional com sequência didática, a fim de auxiliar outros professores a promoverem a reescrita de textos-fontes, em especial dos gêneros notícia e miniconto. Para exemplificar, foram levantadas e analisadas produções de alguns alunos participantes.

A estrutura desta dissertação, além da presente introdução, está organizada em oito capítulos. O primeiro capítulo discorre a respeito da metodologia de pesquisa, desdobrando-se na perspectiva do projeto didático e a ação interventiva, com os sujeitos da pesquisa, o diagnóstico do problema, a intervenção, a coleta e a análise dos dados e a perspectiva da abordagem teórica. O segundo capítulo faz o levantamento dos pressupostos teóricos. No terceiro capítulo, é abordada a reescrita textual na perspectiva interacionista da linguagem, com os enunciados produzidos através da escrita e reescrita, assim como o dialogismo e as relações interacionistas na escrita e reescrita.

O capítulo quarto expõe o texto como instrumento das práticas sociais, estendendo-se à manifestação escrita na comunicação com o “outro”, os textos de ficção e não ficção na proposta de pesquisa, no contexto da sala de aula, explicitando com o texto do gênero notícia e passando para um novo texto através da reescrita, no caso da notícia de jornal ao poema de Manuel Bandeira. O quinto capítulo aborda a produção de texto na escola, bem como a relutância e as dificuldades, a expectativa de produção textual na escola e a funcionalidade do texto na sala de aula.

No sexto capítulo, são expostas as etapas da produção textual na escola, com a proposta de produção textual em quatro etapas: a leitura do texto-fonte e o planejamento da escrita, a primeira escrita, a correção e a revisão e, enfim, a segunda reescrita, no que se defende o propósito de reescrever o texto. Cabe ao sétimo capítulo discorrer acerca do processo de criação a partir de textos de outros autores, restando ao capítulo oitavo analisar alguns textos produzidos pelos alunos no projeto didático.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o enfoque teórico-metodológico utilizado para a realização deste estudo, iniciando com a apresentação dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, a qual forneceu os subsídios que orientaram as demais escolhas

no campo metodológico. Em seguida, discorreremos sobre o tipo de pesquisa de base qualitativa desenvolvida.

A metodologia é a qualitativa, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31-32) considerando que não se busca preencher dados numéricos, mas a melhoria na produção textual dos alunos e “o aprofundamento da compreensão” da escrita como processo. Já na pesquisa bibliográfica, também de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), procuramos o alicerce das fundamentações teóricas abordadas tanto no texto, como nas referências publicadas em meios físicos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e sites.

Foi, sobretudo, uma pesquisa-ação, à medida que se originou de uma base empírica, com estudos de dois gêneros textuais escolhidos como ferramenta de intervenção na forma de produção textual dos alunos do campo de pesquisa. Assim, adota uma estratégia que guarda estreita associação com uma ação para a resolução de um problema coletivo e no qual o pesquisador e “os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2008, p. 14).

1.1 A PERSPECTIVA DO PROJETO DIDÁTICO E AÇÃO INTERVENTIVA

Ao sintetizarmos as propostas do projeto didático, focamos na promoção da reescrita textual como estratégia para romper a resistência do aluno em produzir textos na escola, assim como melhorar sua competência escritora, desmistificando a ideia de produção de texto acabado e introduzindo um ensino de produção de texto escrito em etapas. A prática de produção textual adotada pela escola pouco tem contribuído para a formação de bons escritores. Trabalhar a escrita requer dedicação, pois é um processo de leitura e releitura, escrita e reescrita. Guimarães destaca que

[...] comunicar-se por meio da modalidade escrita é algo artificial, pois a língua escrita se distancia um pouco da falada e, além disso, a produção de um texto escrito requer mais reflexão e planejamento. Esse processo de aprendizagem de produção do texto escrito exige esforço e empenho de ambas as partes – do professor e do aluno (Guimarães, 2013, p. 32).

O foco desta pesquisa é a produção de texto em sala de aula, de modo que o aluno compreenda que mesmo escritores experientes constroem seus textos em etapas. Ou seja, para produzir um texto de qualidade, precisamos planejar a produção

e, para tanto, é importante mentalizar o interlocutor e, com isso, considerar lugar, espaço, tempo e, em muitos casos, até o suporte de circulação. Tudo isso facilitará para o elemento simbólico texto escrito atingir o propósito comunicativo. Nesse sentido, o projeto didático se traduz em uma proposta que impulse os alunos a produzirem seus textos (de gêneros diversos) pela reescrita de outros textos, escritos por outros autores, dos gêneros miniconto e notícia de jornal.

Tauveron (2014, p. 88) diz que o aluno se sente, na maior parte do tempo, inseguro, “desde o momento em que ele deve escrever”. Isso ocorre pelas circunstâncias do aluno não saber “para que e o que ele deve escrever”, muito menos para quem. Com isso, ele “faz suposições arriscadas”, ao buscar entender o que o professor espera dele. A insegurança pela produção escrita tem criado estudantes resistentes e temerosos à prática escritora, pois a maioria ainda imagina que, para escrever, é preciso buscar inspiração e ter em suas mentes uma quantidade de repertório para garantir sucesso em suas produções textuais. Além disso, para esses alunos, a sua produção deveria atingir o gosto do professor.

Ensinar aos alunos que os autores não são “inspirados”, que seus textos não saem todos prontos de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel, mas são fruto de um trabalho de escrita/reescrita longo e por vezes tedioso, por onde o que é finalmente escrito, se descobre escrevendo [...] em suma, se não se sabe o que escrever, o que se escreverá se encontrará escrevendo/recrevendo (Tauveron, 2014, p. 92).

Para Tauveron (2014), trata-se de empréstimo o uso de textos produzidos por outros autores, para o ensino de produção textual na escola. Nesses empréstimos, os alunos fazem suas intervenções, de forma muito mais segura, sem tentar adivinhar o que o professor quer, mas tendo a mediação dele, para produzirem seus textos. Para a autora, ao ensinar a reproduzir comportamento dos autores, é preciso modificar a relação com a escrita e com o empréstimo.

1.1.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são 20 alunos que compõem uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Noêmia Malanga, da cidade de Londrina, no estado do Paraná, com idade entre 9 e 10 anos, no ano letivo de 2022, turma na qual o pesquisador atua com professor. A escola está situada na zona

urbana da cidade, porém em uma periferia de carência econômica e políticas públicas de assistência social. São alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, sobretudo pela falta das aulas presenciais durante o período da pandemia causada pela Covid-19, pois a maioria deles não possuía *smartphones*, principal ferramenta de acompanhamento das aulas remotas.

Apesar disso, é uma turma participativa e, em geral, demonstra bastante interesse na aprendizagem dos conteúdos propostos. Suas conversas circundam em torno de narrativas de acontecimentos locais, pela interação entre familiares e vizinhos, assim como a televisão como forma de contato com variedades discursivas. Entre os dizeres e costumes locais, estão algumas gírias e a aposta em “*jogo do bicho*”. A escola oferece à comunidade projetos de *capoeira e futsal*, assim como promove passeios para os alunos, o “Conhecer Londrina”, levando as crianças para vários pontos da cidade. Também há o projeto “Cinema na Escola”, em que o cinema não funciona na escola, como o nome sugere, mas a escola leva os alunos de 4º e 5º anos para assistirem a filmes em um dos cinemas da cidade.

A instituição está situada na região oeste (Jardim Olímpico, Jardim Maracanã, Jardim João Turquino e Parque Universitário), que traz vários alunos com histórico de desagregação familiar ocasionada por prisão dos pais, violência e comprometimento com dependência química. Isso acarreta uma considerável parcela de alunos sob responsabilidade somente da mãe ou avós e tios.

1.1.2 Diagnóstico do problema

Além dessas circunstâncias sociais, o problema levantado por esta pesquisa se relaciona à baixa qualidade das produções textuais, diagnosticada pela falta de ter o que dizer, muitas vezes, sem saber para quem dizer, o que deixa transparecer a ausência de sentimento que faz do escritor o sujeito do texto escrito. Com isso, acarreta a falta de motivação para escrever. Quando escreve, o aluno se vê diante de uma proposta de produção de texto como produto acabado, em detrimento do texto como trabalho, em que o estudante se coloca diante dele como sujeito do dizer.

1.1.3 Intervenção – parâmetro de observação e produção

Encaminhamos a intervenção para a resolução dos problemas já apresentados, seguindo a proposta do projeto. Após análise e conversa sobre diversos textos de outros autores, mediamos junto aos alunos a produção escrita em etapas. A reescrita funciona como elemento motivador, em que o texto-fonte funciona como um “gatilho” que incentiva o estudante a produzir seu texto, seja do mesmo gênero ou não, tendo como suporte a análise e a reescrita de textos de outros autores.

Assim, modifica-se a forma de dizer, com o propósito de reparar algum equívoco ou promover adequação discursiva ou vocabular e, com isso, melhorar a comunicação com seu interlocutor real ou imaginário. O aluno, após se colocar à frente de uma produção motivada e dar existência ao escrito, reflete sobre ele. com a mediação corretiva do professor, e promove a reescrita, buscando a melhoria.

1.1.4 Coleta e análise dos dados

Para a coleta dos dados, cada aula foi antecedida pela leitura de vários textos dos gêneros pesquisados. Em rodas de conversas, a partir das leituras e reflexões com os alunos, discussões e anotações em diário de campo deram origem aos textos produzidos durante o período de vigência do projeto. A correção textual-interativa ocorreu nesses textos, observando o processo de interação por meio das anotações feitas e os seus efeitos na reescrita dos textos dos alunos. As alterações que a intervenção estabeleceu nos escritos estão demonstradas na seção de textos produzidos pelos alunos. Isso leva a inferir que, com a implementação da proposta do projeto didático, os objetivos foram atingidos conforme a pesquisa.

1.2 PERSPECTIVA DA ABORDAGEM TEÓRICA

A intenção é promover uma mudança de hábito, junto aos alunos, no que tange à produção de textos por etapas e, até mesmo, na forma como os alunos pensam suas produções escritas de quaisquer gêneros. Isso porque escrever requer seguir etapas, segundo subsídios de diversas abordagens teóricas mencionadas durante a pesquisa, lidas e explicada para os alunos. Nesse sentido, os alunos foram guiados ao amadurecimento da ideia de ser muito difícil iniciar uma escrita e dar o texto por

acabado em uma única abordagem, até mesmo para escritores com maior tempo de prática.

Em relação à abordagem teórica, nossa pesquisa, embora seja do campo da Linguística Textual, também se insere na Linguística Aplicada (LA), pois trata de problemas linguísticos socialmente relevantes e concebe a linguagem como uma atividade interacional, inserida nas práticas sociais. Ou seja, a produção de texto com suas etapas, até a reescrita, é “um construto que objetiva encaminhar soluções para os problemas com os quais se defronta ao focalizar a língua em uso” (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 31).

Nossa pesquisa levanta questões relacionadas ao uso da linguagem e, em particular, à produção de textos escritos nas escolas. Embora pareça que nosso foco seja nos dois últimos momentos da produção (revisão e reescrita), reforçamos a importância da totalidade das etapas, mesmo que os dois primeiros momentos (planejamento e textualização) já sejam mais comuns na produção escrita das escolas. Assim, a textualização, mediada pelo procedimento de correção, produz uma interação capaz de revelar melhoria no texto dos alunos, através das sugestões dadas pelo diálogo da revisão.

Compreendemos, sobretudo, que a pesquisa não priorizou os aspectos gramaticais na produção textual escrita na prática estudantil, pois, embora relevante, não é o principal problema detectado na prática escolar, mas a falta de motivação para escrever e a vontade de se livrarem logo da “tarefa” dada. Por isso, é ausente o desenvolvimento do texto com todas as etapas, como parte de um só trabalho.

Durante a reescrita, utilizamos a Linguística Textual como contribuição para a análise desse processo. Este é um dos ramos específicos da Linguística Aplicada, que se dedica ao estudo das várias teorias dos textos, procurando pesquisar a sua natureza e os fatores envolvidos na sua produção e recepção. Segundo Ruiz (2020), “no âmbito das teorias enunciativo-discursivas é a que toma o verbal, o concreto, o substancial, o material da atividade interacional como ponto-chave de referência para o trabalho analítico”.

A Linguística de Texto tem as representações verbais como seu objeto e entende o texto como uma unidade que se desdobra em um triplo caráter: sintaxe, semântica e pragmática. Essas características garantem que um texto não seja apenas um amontoado de palavras, pois constituem os elementos da textualidade, ou

seja, são fatores textuais que promovem o entrelaçamento das palavras para torná-las coesas. Koch (2008) argumenta que a diferença entre uma frase e um texto não é apenas quantitativa, mas qualitativa, ou seja, deve ter elementos, características textuais além de sua extensão.

Nesse sentido, a Linguística Textual pode trazer muitas contribuições para a produção de textos, pois busca estudar a natureza de um texto, ou seja, o seu conceito e quais fatores contribuem para a sua produção e recepção. A teoria leva a entender que a constituição de um texto passa por elementos ou fatores responsáveis pela textualidade, como: “a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade no nível pragmático, assim como a coerência e coesão no nível semântico” (Ruiz, 2020, p. 31). A textualidade é um conjunto de fatores que permitem o texto ser considerado a unidade básica da representação da linguagem.

Ainda nesse sentido, Geraldi (1997, p. 98) afirma que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Assim, é preciso compreender que um texto em circulação é uma forma coerente de retransmitir a ideia de um contexto para outro contexto, procurando quebrar as barreiras ou os ruídos que dificultam a compreensão.

2 PRESSUPOSTOS TEORICOS

Além da importante fundamentação frente à linguagem interacionista, adotada por Bakhtin (2016), que apresenta o dialogismo como necessários a esse processo de (re)construção comunicativa, também Volóchinov (2017) fornece a concepção de um novo enunciado "concreto", "vivo". Assim, nossa pesquisa buscou alicerces em referenciais que embasaram as atividades teóricas e práticas com os alunos participantes, com produções e reescritas textuais na escola.

Geraldi (2011) traz diversas pesquisas sobre produção textual em várias práticas de sala de aula a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, destacando a escola como “lugar de interação verbal”, e o texto como ferramenta de ensino/aprendizagem. O autor critica a produção textual sem sustentação em uma sequência de atividade, o que chama de “produção textual solta”, inclusive em quantidade que os professores não têm tempo para corrigir, muito menos fazer revisão e propor reescrita. Assim, Geraldi (2011) conduz uma abordagem frente à produção textual em sala de aula, com sugestões e exemplos que percorrem o Ensino Fundamental a partir do 5º ano, assim como abordagens sobre um percurso que passa pela reescrita como parte do processo para a produção textual dentro dos padrões gramaticais, gênero adequado ao processo interativo, assim como outros aspectos que o façam encontrar sentido na relação com interlocutores.

Por sua vez, Possenti (2005) defende a prática de escrita e, mais do que isso, a prática de reescrita como a forma mais eficaz de aprender a escrever textos que veiculam sentidos, informações e ainda estejam nos padrões da língua. Segundo ele, é por meio da escrita contínua e da reescrita que se aprende a dominar normas de gramática e de textualidade.

Passarelli (2004, p. 30) aborda diversas dificuldades e equívocos por quais o ensino de redação tem passado e o que causa o maior “temor” entre os alunos do Ensino Fundamental: produzir texto a partir de um tema imposto e o texto como pretexto para o ensino da gramática. Essas duas formas ocorrem com frequência nas práticas de ensino, muitas vezes em razão da própria estrutura curricular, outras vezes devido ao costume do professor em aproveitar o tempo e o conteúdo para ensinar vários temas. Com isso, o aluno não aprende e ainda perde o interesse pela escrita, tampouco aprende as regras de gramática.

Agustini (2019) parte de um pressuposto teórico baseado nos estudos benvenistianos acerca da enunciação, discorrendo sobre como repensar a (re)escrita no espaço escolar a partir da teorização sobre o enunciado e enunciação, uma vez que Benveniste não possui uma teoria específica sobre correção, revisão ou reescrita. Assim, a autora defende o processo de (re)escrita através da construção de uma relação professor-aluno-conhecimento. Isso se relaciona com a presente dissertação por trazermos textos comuns ao estudante, aproximando o conhecimento do cotidiano ao contexto escolar.

Prestes (1991) defende que a reescrita deve ser incentivada em todos os processos de produção textual, os professores devem estimular os alunos a se posicionarem de forma mais atenta ao que escrevem, de modo que conduza o estudante a uma escrita cada vez melhor, pois toda boa escrita deve ter uma revisão e uma reescrita. Para a autora, escrever “não é um dom”, mas resultado de aprendizagem e insistentes fazer e refazer. Para isso, é necessário que o trabalho seja desenvolvido na interação professor/aluno, para não se tornar uma mera correção, a partir da reescrita.

Soares (2009), entre várias contribuições referentes ao tema, apresenta considerações sobre o paradigma tradicional, também chamado de *abordagem do produto*, em que se enfatizava a correção de toda linguagem não padrão. Segundo a autora, essa metodologia origina-se no ensino da retórica clássica. Entretanto, Soares (2009) prioriza a defesa da “escrita como processo”, que engloba três momentos: pré-escrita, escrita e revisão.

Tauveron (2014, p. 92) encoraja que nossos alunos podem ser “escritores”, basta compreendermos e ensinarmos a eles que os autores não são “inspirados” por um ser divino. Isso porque seus textos não saem prontos de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel, mas são fruto de um trabalho longo de escrita/reescrita e por vezes tedioso, mas necessário, quando se quer interagir bem com seus interlocutores. Logo, a reescrita faz parte do polimento da escrita do texto inicial para uma melhor compreensão.

Fiad (1997) reforça a ideia do texto como trabalho e que sua produção independe do tipo ou gênero a que pertença, envolvendo três momentos recursivos: planejamento, escrita e reescrita, no qual inferimos a revisão implícita no

planejamento para a reescrita. As manifestações de Fiad (1997b) procuram considerar o interlocutor, o contexto de produção e a função do texto que está sendo produzido.

Ruiz (2020) contribui com vários aspectos da reescrita, sobretudo na questão relacionada à correção, nas diversas formas em que o professor se faz interagir com o aluno, com o propósito de melhorar seu texto. Segundo a autora, “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”.

3 REESCRITA TEXTUAL NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA DA LINGUAGEM INTERACIONISTA

Esta seção apresenta o percurso teórico a partir das concepções de interação discursiva, enunciado, dialogia e a concepção de signo ancorados nos estudos do Círculo de Bakhtin, cuja visão de linguagem define o viés da pesquisa, em razão de mostrar que o discurso se constrói da interação entre sujeitos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 125).

Os princípios fundamentados pelo círculo de Bakhtin podem contribuir para possibilitar este estudo. Entendemos, sobretudo, que ensinam a ampliação do horizonte valorativo dos sujeitos envolvidos no ato enunciativo, marcado por signos oriundos da reescrita de texto já produzidos e colocados em circulação por outros sujeitos em outro contexto.

Desse modo, optamos por conduzir a pesquisa com olhar da linguagem de produção textual, sobretudo pelo caráter interacionista entre os sujeitos, na constituição de enunciado com todas as características delineadas pelo Círculo de Bakhtin. Se considerar esses aspectos no processo de produção textual, muito contribuem para a orientação de textos escolares, cada vez mais contextualizados e ligados às relações sociais.

A partir de uma concepção interacionista da linguagem como suporte teórico metodológico, procuramos refletir como tais abordagens sustentam nossas ações na prática escolar de produção, revisão e reescrita textual, como parte indissociável de uma escrita produzida em sala de aula pelos alunos do Ensino Fundamental. Compreendermos a linguagem como modo de interação, conforme defende o Círculo de Bakhtin, segundo o qual a interação é a “realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2017, p. 219). Essa afirmação ancora o trabalho a uma concepção de linguagem que toma por sua natureza o ato de se comunicar, de se dirigir ao outro.

Mesmo com foco na reescrita como elemento motivador e propulsor da boa escrita, o pesquisador procurou mostrar aos alunos que há como escrever, mesmo na escola, nos dirigindo a alguém, sobre algo que nos interessa dizer, de forma que esse

texto seja mediador de uma relação entre o “eu” e o “outro”. Para a teoria bakhtiniana, a interação verbal envolve dois ou mais sujeitos em um processo de produção de enunciados. O que nos insere nesse pensamento é a parte em que buscamos implementar a conscientização de que para iniciar uma produção textual proficiente, nas séries iniciais da educação básica, é essencial que os alunos se vejam e sejam vistos como sujeitos de suas produções, com o claro entendimento de que língua se constrói por meio de enunciados em um processo de interação.

Transformando esses dizeres técnicos/científicos para uma linguagem de efetiva compreensão dos alunos, mostramos, nas aulas, que eles poderiam dirigir a notícia ou o miniconto para as pessoas de suas relações sociais, da forma que se sentissem seguros em dizer, preocupando-se que essas pessoas pudessem compreender o que eles queriam transmitir. Com isso, os estudantes passaram a entender, de maneira básica, quem são os seus interlocutores e, de forma simplificada, o entendimento da relação dialógica e sua posição enquanto sujeito de seus dizeres.

Isso é diferente de dizer aquilo que o professor ou a escola querem, apenas para obter uma nota. Na verdade, na produção de texto, reescrevendo texto de outros ou não, somos interlocutores e “precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando”. (Geraldini, 2011, p. 122).

Para as teorias da linguagem como meio de interação, até quando falamos sozinhos, estamos em diálogo, porque não é possível a construção de um enunciado sem o encontro de “um” com o “outro”. Essa visão possui uma abordagem que os estudiosos da Análise do Discurso chamam de materialista-dialética, uma vez que o materialismo estuda o homem em sociedade. Por isso, o círculo de Bakhtin também compreende a língua como algo que deve ser estudado em face aos acontecimentos sociais.

Assim, colocamos em prática o despertar dos alunos para estarem à frente dos textos que produzem, como sujeitos sociais, pois seus textos não são produtos apenas do intelecto, não são “enunciados monológicos” (Volóchinov, 2017, p. 202). Na verdade, os textos são enunciados dialógicos, em que a constituição de sentido está na relação de “um” com o “outro”, ou seja, dos alunos com as pessoas com que querem dialogar, sejam reais ou imaginárias.

Efetivamente, o enunciado, se forma entre dois indivíduos, socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.) (Volóchinov, 2017, p. 204-205).

Nesse sentido, desenvolvemos nossa pesquisa em uma perspectiva da linguagem como interação entre seus falantes em uma função comunicativa e social. Ou seja, é importante para os alunos essa percepção de que usamos a língua na comunicação com nossos semelhantes, em diversas situações de usos e com diversos objetivos. O texto produzido na escola não deve ser visto como uma produção meramente para preencher a formalidade de escrever para cumprir a tabela de conteúdo do seu ano/série ou com o propósito de verificar se o aluno é capaz de grafar palavras complexas dentro das formalidades gramaticais.

A língua tem função social e, nas manifestações do ser humano, sempre há um objetivo, uma intenção. Dessa forma, as pessoas interagem no mundo em que vivem, com outros interlocutores, através da linguagem. Do ponto de vista bakhtiniano, o dialogismo não quer dizer um indivíduo agindo sobre o outro de forma pacificamente dialogada, pois, inclusive, pode haver muitos conflitos em um diálogo, como disputas, e esses indivíduos querem fazer prevalecer o seu discurso. Isso pois são dotados de capacidade de ação e, por isso, são sujeitos.

Nas escolas, os textos feitos por alunos em plena ação de aprendizagem se distanciaram da tradição de produzir uma redação que servisse só para o professor cumprir o seu papel e atribuir nota, à medida em que a proposta de intervenção de produção textual passa pelo aluno, primeiramente fazendo uma análise de um texto produzido por outro sujeito. Nesse diálogo, estabelece-se como um novo sujeito, que propõe sua concepção através de uma reescrita, com suporte no seu momento, seu espaço e seu público.

Ao reescrever um texto, o aluno é conduzido a procurar não só melhorar situações que provocam ruídos comunicativos, como no caso dos textos de jornais. Também busca adequar os dizeres segundo as suas concepções e relações sociais, a fim de interagir com interlocutores “reais” ou “imaginários”, com a construção de um novo enunciado “concreto”, “vivo” (Volóchinov, 2017).

Nesse sentido da teoria de Bakhtin (2016), o texto do aluno, produto do texto-fonte, se contempla em direção a uma nova subjetividade, que é a do aluno reescritor. Assim, a produção escrita passa a ter uma reconfiguração, tanto pela subjetividade de quem reescreve, quanto pelas representações frente ao tempo, espaço e interação que se pretende promover, entre as quais está o espaço de sala de aula.

No sentido das colocações teóricas e a relação prática, orientamos o aluno a não textualizar como alguém que escreve apenas para o professor, mas para além dele ou da escola. Escrevemos no cotidiano por necessidades específicas de interação, de um “eu” que escreve/fala para um “outro” que, muitas vezes, não está presente. Para ilustrar, citamos os meios de comunicação de massa, como rádio, TV, na escrita, os jornais, revistas, livros de diversos gêneros, além da internet. Esses são exemplos de suportes de fala/escrita para um “outro” que não é um indivíduo, mas uma coletividade. Assim, o aluno deve imaginar seus interlocutores ao promover a reescrita dos textos que vislumbram a atenção de várias pessoas.

3.1 ENUNCIADOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DA ESCRITA E REESCRITA

Os enunciados podem ser vistos como acontecimentos discursivos, ou seja, são as unidades de comunicação e interação entre os sujeitos. O viés que adotamos nesta pesquisa provém dos estudos desenvolvidos pelo círculo de Bakhtin, com destaque na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que contempla um vasto arcabouço teórico-metodológico para análise dos fenômenos de linguagem, cujo objeto é a interação verbal, tendo como produto dessa interação, o enunciado. Isso é importante para ampliar a visão de que o aluno, quando reescreve, produz enunciado, e os enunciados têm como essencialidade a interação entre sujeitos. Logo, os alunos devem estar conscientes disso ao elaborarem um texto.

Cada enunciação é única e jamais se repete da mesma maneira, no mesmo contexto e na mesma situação: “todo texto verdadeiramente criado é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre e não predeterminado pela necessidade empírica” (Bakhtin, 2016, p. 77). Porém, reescrever texto de outro autor é uma intervenção que reconfigura algum elemento comunicativo do autor original, pela inserção de um “novo” enunciado que dialogará com aquele, para melhorar a interação com outros sujeitos ou, simplesmente, mudar a intenção comunicativa.

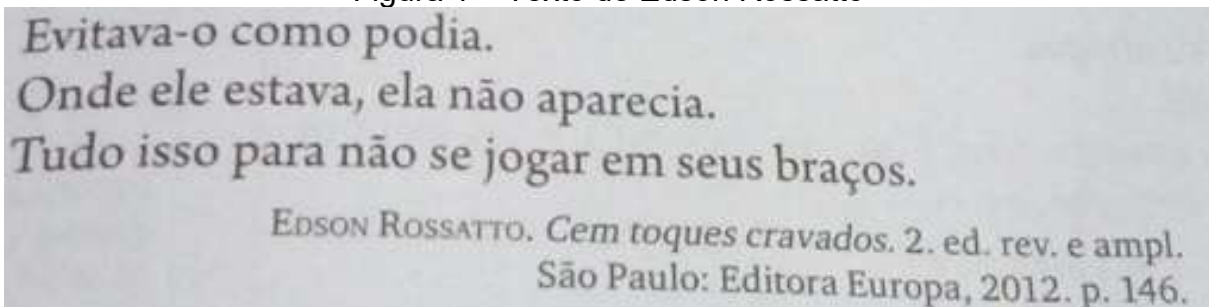
Podemos inserir um sujeito originário de um contexto histórico diverso em um contexto de interação, através da reescrita. A reescrita do texto de outro autor tanto pode melhorar o dizer do texto original, como também despertar um novo olhar, se houver um novo propósito comunicativo por parte do sujeito reescritor. Assim, o enunciado mobiliza a interação discursiva entre dois ou mais sujeitos de contextos históricos distintos, de modo que o sujeito da reescrita interfere na escrita do primeiro, colocando sua marca, a fim de melhorar ou dialogar com outros sujeitos, segundo suas próprias concepções e avaliações.

O enunciado tem sua gênese na comunicação. Quando o aluno reescreve um texto de outro autor, ele insere seu próprio discurso, que se junta ao discurso do primeiro autor e profere intervenções de forma valorativa e passa a ser o sujeito daquele dizer contido no texto. Assim, reacentuando os dizeres de Volóchinov, ao afirmar que o discurso alheio é “o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 249).

O discurso alheio é concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito, em princípio, totalmente autônomo, finalizado, do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão. É justamente dessa existência independente que o discurso alheio é transferido para o contexto autoral, mantendo ao mesmo tempo o seu conteúdo objetivo e ao menos rudimentar da sua integridade linguística e da independência construtiva inicial. (Volóchinov, 2017, p. 250).

O aluno, ao reescrever o texto de alguém, pode melhorar o discurso na mesma direção e, também, sugerir a possibilidade de tomar a ideia do discurso alheio como base para o seu próprio dizer. A exemplo disso, apresentamos uma atividade de reescrita da aluna G, de 10 anos (do 5º ano, da escola campo desta pesquisa), que realiza uma atividade de reescrita. O texto é a mininarrativa do escritor Edson Rossatto, extraída do seu *Cem toques cravados*.

Figura 1 – Texto de Edson Rossatto



Fonte: Rossatto (2012, p. 146).

Mesmo criança, a aluna resolveu fazer uma brincadeira com o pseudossentimento oculto da colega por um garoto de outra sala, produzindo o seguinte:

Mariana era loucamente apaixonada por Ruan, tímida ela o evitava como podia, onde ele estava ela procurava não aparecer. Tudo isso para não cometer a insanidade de se jogar em seus braços. (Aluna G, 2021).

A aluna usou a reescrita de um texto de outro autor e insere o seu dizer, promovendo um diálogo com outros sujeitos que a primeira versão, talvez, não alcançasse. O miniconto de Rossatto (2012) chama a atenção pelo uso de recursos que a aluna preferiu não usar, para ser mais direta, na busca pelo intento de promover a brincadeira com a colega, ao mesmo tempo em que cumpria a atividade escolar.

O autor usou como principal recurso a quebra de expectativa, quando, nas duas primeiras linhas do texto, dá a primeira ideia de que uma moça evita encontrar-se com um rapaz, o que sugere repulsa ou incômodo. Porém, no arremate do texto, entende-se que era a paixão que motivava o afastamento da moça. Outra observação é que o autor da versão original não emprega substantivos próprios para nomear as personagens, preferindo os pronomes pessoais *e/le* e *ela*, que indicam apenas os gêneros, de modo que o leitor pode imaginar livremente seus personagens. Enquanto isso, a aluna G preferiu elaborar um texto ligeiramente mais longo, o que permitiu dialogar de forma mais direta, colocando a sua marca para melhor dialogar com outros sujeitos, em condições reais.

Como podemos observar, a reescrita está longe de ser uma mera cópia de um texto, pois a aluna realiza sua leitura, analisa, reflete e produz o texto, observando um autor consagrado. Contudo, é perceptível um outro sujeito na interrelação com seus interlocutores, seja o professor ou a colega objeto do texto. Os demais acharam interessante e criativa a reescritura do texto, sendo autora, tendo para quem dizer e uma ou mais razões para isso.

Apesar de ser uma reescrita do texto de outro autor, a aluna inseriu sua identidade comunicativa no novo texto. Nesse mesmo direcionamento, Bakhtin (2006) pontua que

[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes [...] (Bakhtin, 2006, p. 297).

Volochinov (2017, p. 254) afirma que “o enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores”. A subjetividade origina palavras formadas das vivências do sujeito, como é o caso a autora a quem coube a reescrita, em cujo texto se percebe a influência do discurso interior oriundo do primeiro autor. No caso, a aluna escritora preferiu falar de uma paixão secreta, com personagens reais, ao mesmo tempo em que realizava uma atividade escolar de produção textual com a ferramenta de reescrita de texto-fonte. Dessa forma, é possível perceber um discurso interior, passando a pertencer ao mundo exterior. Assim, cumpre seu propósito comunicativo, por meio de uma apropriação proporcionada pela reescrita de um texto de outro autor, com uma ressonância diferente do primeiro texto, concebendo uma nova perspectiva expressiva.

3.2 DIALOGISMO E AS RELAÇÕES INTERACIONISTAS NA ESCRITA E REESCRITA

O dialogismo faz parte da produção textual, à medida se constitui pelas relações comunicativas, que por sua vez constituem o enunciado, compreendido como unidade da interação social. Resultado dos estudos e pesquisas de Bakhtin e seus pares, a dialogia se apresenta como o elemento essencial na interação entre os indivíduos e, conseqüentemente, na formação do enunciado. O dialogismo está muito presente em outro conceito do estudioso russo: a polifonia. Nesse processo, um texto revela a existência de outras obras em seu interior.

Conforme afirma Tezza (2001, p. 219), “as relações dialógicas integram a polifonia, mas não coincidem com ela”. Ou seja, a polifonia não é sinônimo de dialogia, pois o dialogismo já está presente em todas as vozes. Ainda segundo o mesmo autor, “a polifonia são vozes equipolentes, ou equivalentes”, presentes no texto, corroborando com o mesmo discurso, manifestando uma visão de mundo.

A dialogia da comunicação se apresenta da mesma forma, tanto para quem escreve, como para quem lê uma obra. Aparece quando se instaura um processo de recepção e percepção de um enunciado, que preenche um espaço pertencente, igualmente, a dois ou mais sujeitos sociais.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2012, p. 117).

Procuramos levar ao conhecimento de nossos alunos que a motivação em produzir um texto é a mesma que o leva a conversar com alguém qualquer assunto de interesse mútuo. Essa foi a maneira simples de abordarmos o dialogismo e sua presença no texto, à medida que é um elemento discursivo e tem como referência o “outro”. O incentivo de querer dizer o que precisamos dizer está na razão para dizer e para quem dizer. Desse modo, o que desmotiva na produção da redação escolar tradicional é que o dizer do texto, muitas vezes, não é daquele aluno, que não se vê como sujeito do dizer.

Ao apresentar um texto-fonte ao aluno, durante a leitura, ele interage com o autor desse texto e, por outro lado, é estimulado a produzir um dizer semelhante ou não, utilizando a estrutura para produzir o seu dizer, com sua estrutura imaginária, a fim de interagir com o “outro”, dando fechamento à constituição de sentido. Ao transmitir a noção de intertextualidade, sem a preocupação de os alunos guardarem conceitos e nomenclatura, exemplificamos que nenhum texto é absolutamente original, mas sempre carrega marcas de outro texto anterior. Por isso, afirma-se que um texto dialoga com outro, de modo que essa relação de intertextualidade é mostrada pela reescrita de textos ficcionais e não-ficcionais de outros autores,.

Embora tenhamos abordado os termos “enunciado” e “texto” em nossa proposta de reescrita, é importante salientar que há uma diferença entre eles. Não estamos tratando de sinônimos, mas elementos linguísticos que fazem parte um do outro. Para Fiorin (2016), a diferença seria que “enunciado” é um todo de sentido, e para isso se locupleta de elementos linguísticos verbais e não verbais, compreendendo uma posição assumida pelo enunciador, com termos implícitos ou explícitos, e a conseqüente marca do enunciatário, com a réplica ou sua possibilidade. Enquanto isso, o “texto” está no domínio da materialidade do enunciado.

Segundo Fiorin (2016), é importante não confundir dialogismo com intertextualidade, pois não é qualquer relação dialógica que se pode chamar de intertextualidade, pois pode haver interação dialógica sem estarem materializados pela escrita ou pela fala. Embora nosso estudo trate da linguagem verbal escrita, é

importante destacar que o dialogismo não está presente somente na manifestação verbal da linguagem. Isso porque o aluno, ao realizar a reescrita de um texto de outro autor, estará atento a outras manifestações que fazem parte da constituição de sentido do texto, não só o que está dito pelas palavras, mas também pelo contexto, pressupostos, subentendidos e outras manifestações linguísticas.

4 O TEXTO COMO INSTRUMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Nesta abordagem do texto como instrumento das práticas sociais, não incluímos o texto oral, tampouco o não-verbal e outras formas de manifestação da linguagem. Tratamos apenas do texto verbal escrito, enquanto materialização do enunciado. Desse modo, compreendemos o texto verbal escrito como prática social que se faz através da palavra, estruturada e organizada linguisticamente, a fim de cumprir uma função social, em favor pessoal ou coletivo na vida humana.

O texto escrito desempenha um papel importante na sociedade, abrangendo diferentes contextos e desempenhando diversas funções. Portanto, seu domínio é um requisito indispensável na vida das pessoas para a participação social. Embora a produção de texto seja um tema amplamente discutido em pesquisas acadêmicas, com uma quantidade considerável de literatura e materiais de referência, o conhecimento de produção textual ainda está longe “de garantir a todas as pessoas o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício de uma cidadania plena, direito inalienável de todos” (Brasil, 1997, p. 15). Por isso, apresentamos algumas reflexões sobre os conceitos de linguagem, leitura e escrita, bem como o uso da reescrita como uma ferramenta primária para melhorar as habilidades de escrita e leitura dos alunos (Antunes, 2006).

Sempre indagamos a razão de alguém se manifestar bem por meio da escrita, não é raro surgir a concepção de que escrever bem é um “dom”. Contudo, essa justificativa para uma boa escrita é um grande equívoco. Apresentar a capacidade de proficiência na produção textual, como uma aura mítica, é um engano sem precedentes. Esse mito sugere que o indivíduo deveria ter um talento especial para escrever bem (Passarelli, 2004).

Atualmente, existem várias perspectivas, com base em diversos referenciais teóricos, que mostram que escrever bem é resultado de muito trabalho e, também, da visão de uma concepção da escrita como processo. Essas teorias mostram a língua enquanto fenômeno social, uma forma de ação entre sujeitos. Tanto ao escrever, como ao falar, os sujeitos constroem uma interação em que o trabalho com a língua é o ingrediente principal.

Passarelli (2004) menciona ainda que os alunos são capazes de produzir um texto oral em uma conversa qualquer, mas ficam inseguros quando professor pede

para escreverem um texto. Cabe mencionar que, nas situações de uso oral da linguagem, o trabalho com a língua também existe, mas não fica registrado, pois as revisões são feitas concomitantes à comunicação. Já na escrita, o aluno tem a oportunidade de retomada, revisão e reescrita do seu dizer, de uma forma mais analítica, podendo fazer suas idas e vindas na exploração de recursos linguísticos infinitamente diversificados.

O produtor de texto tem um propósito comunicativo, sendo sempre dirigido a alguém, que, de maneira genérica e indefinida, nos referimos como “outro”. No caso dos textos escolares, primeiramente pensamos na figura do professor, colegas e outros destinatários imaginários. Para produzir um texto, o aluno conta com a mediação do professor, o qual promove a interação entre ele e o texto, que por sua vez pode ser melhor explicada através da teoria psicogenética de Vygotsky (2010). Segundo o autor, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é espaço em que o professor deve atuar para desenvolver o conhecimento do aluno, em uma relação de ensino e aprendizagem, onde o mais experiente orienta o processo da produção escrita através das revisões. Ou seja, a ZDP traz consigo a mediação e a interação planejada e intencional, entre o mais apto e aquele que aprende, explorando as possibilidades de construção de um texto adequado ao fim proposto.

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2010, p. 97).

Nesse sentido, a escrita como processo pressupõe a interação professor-escrita-aluno, tripla relação que permite o desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno produtor de texto e seu posicionamento enquanto sujeito do discurso materializado.

4.1 A MANIFESTAÇÃO ESCRITA NA COMUNICAÇÃO COM O “OUTRO”

Na presente seção, abordamos o conceito de escrita como o exercício consciente de manifestações gráficas, com o propósito de transmitir ideias, redigir um documento ou texto, de ficção ou não. Nesse entendimento, escrever é o traçar de notas e signos em uma superfície. “A escrita é uma forma superior de linguagem; e

como isso, requer que a pessoa seja capaz de conservar a ideia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação” (Félix, 2008, p. 107). Assim, escrevemos, quando relacionamos um signo verbal (assim chamado por ser dotado de significado) a um signo gráfico.

Cabe ressaltar que nem sempre a escrita se faz texto, tanto que na escola, na fase de alfabetização, escrita para a criança é grafar uma letra, uma sílaba ou uma palavra. Ouvimos falar em frases “descontextualizadas”, quando não constroem uma relação de sentido com o contexto e, por alguma razão, não se tornou texto. Também, devemos compreender que há escritos que não são textos, seja pela circunstância, momento e ambiente em que circulam, ou pelas relações inadequadas em que são colocados os signos verbais. Félix (2008) afirma que escrevemos quando relacionamos um signo a um significado, e essa relação pode ter significado para quem a escreveu, mas não conseguiu estabelecer o liame com o “outro”, pelo menos com o interlocutor que apresenta sua análise e julga a escrita como descontextualizada.

Os primeiros passos da escrita podem vir antes da escola, mas é nela que aprendemos a “caminhar” com maior desenvoltura, colocamos nossa habilidade de principiante na aventura da produção textual e aprendemos que somos sujeitos dessa produção. Podemos escrever sobre qualquer tema, de qualquer área do conhecimento, com propósitos diversos. Colocamos as nossas intenções em nossas produções, sempre considerando a suposta compreensão de quem vai ler. Mesmo que subjetivamente não saibamos quem é de fato o interlocutor, esse ser constrói conosco o sentido do texto. Com essas colocações, temos o texto manifestado através da escrita, modalidade de interesse da presente pesquisa.

As produções textuais de nossos alunos devem partir do pressuposto de que existe o “outro” a quem o texto é dirigido, mesmo que um interlocutor imaginário, a quem o autor se dirige. Esse “outro” pode ser até mesmo o professor enquanto interlocutor e mediador, nas construções dos textos escolares, com quem o aluno constrói o seu diálogo enquanto autor de sua produção, promovendo uma interação comunicativa já prevista desde o planejamento do texto. Por essa razão, para Menegassi (2019), a interação professor/aluno é imprescindível.

Além da situação concreta que permeia qualquer evento enunciativo, o autor explica que a enunciação ocorre por meio da interação entre *eu* e o *outro*. Sempre que o sujeito fala, escreve ou apenas pensa algo, o faz dirigindo-se

a alguém, ainda que seja para o outro de si mesmo. É o *outro* que o constitui como sujeito, visto que ele é a motivação para qualquer enunciação. E essa comunicação com o outro acontece por meio da interação. (Menegassi, 2019, p. 109).

A produção de texto é uma prática social extremamente valiosa para as relações humanas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e cognição. Sem cometer o desatino de dissociá-la da leitura, podemos dizer que escrever proporciona o desenvolvimento da imaginação e da criação.

O incentivo na comunicação com o outro, ou seja, dizer algo para alguém, foi um dos meios encontrados para mostrar aos alunos envolvidos na pesquisa que o interacionismo são as nossas relações mediadas pelo texto, através do qual cada um se coloca em uma relação direta com nosso interlocutor. Nesse caso, os estudantes têm o professor como orientador, a fim de produzirem uma interlocução mais eficiente, seguindo os princípios de Geraldi (2011) para a produção de texto na escola, tendo o que dizer, para quem dizer e suas razões.

Nessa perspectiva, o texto é visto como ação e o estabelecimento de relações sociais, já que os alunos não tiram repertório do nada para produzirem um texto, mas de um contexto social onde estão inseridos. Seguimos na premissa de que produzir um texto na escola é um trabalho do aluno orientado pelo professor que, em suas ações, reforçam o repertório de informações dos alunos para que possam produzir um bom texto, originário de um processo criativo próprio ou reescrita de um texto de outro autor.

É nessa interação professor/aluno para uma produção textual que se constrói a zona de desenvolvimento proximal e se avança para a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, o que o aluno ainda não é capaz, mas pode realizar com o auxílio do professor, conforme a teoria vygotskyana. Segundo Vygotsky (2010), o aprendizado progride mais rápido quando o mediador atua de maneira consciente na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), com o emprego adequado da linguagem, na construção e reconstrução do conhecimento dos aprendizes.

A BNCC (2017) estabelece uma base de aprendizagem para todo estudante do Brasil, ao longo da sua trajetória, ou seja, apresenta conteúdos mínimos para serem trabalhados com os alunos, organizando tais conhecimentos em habilidades identificadas por meio de códigos. Na habilidade EF35LP09 da BNCC (2017), orienta-se que o aluno seja capaz de “organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o

em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual”.

Segundo Soares (2009), no passado, o objetivo da escola, no ensino do texto, era fixar as regras na mente do aluno, através do uso de modelos retóricos os quais o aluno tinha que seguir, como descritivo, narrativo, argumentativo e expositivo. Nesses modelos, o papel do professor era corrigir os erros e verificar se o texto estava de acordo com os padrões. Com esse “paradigma tradicional”, achava-se que estaria ensinando o aluno a ler, escrever e se expressar com clareza.

A valorização da interação pela aprendizagem trouxe o enaltecimento da linguagem no desenvolvimento cognitivo do aluno. Com isso, ocorreram transformações no processo metodológico da educação, com incrementações curriculares e, conseqüentemente, maior afeição do processo da escrita com a leitura, já que são dois elementos indissociáveis e formam o principal meio de interação entre sujeitos. Por isso, o trabalho com os dois gêneros aqui escolhidos foi mediado, para os alunos perceberem, em suas produções, a concretude e a significância dos gêneros discursivos na sociedade, a fim de promover o uso efetivo da língua que ocorre em forma de enunciados (orais e escritos). O processo de interação, essencial na criação de um texto, motiva o aluno a dialogar com seu interlocutor, e ele passa a ser o senhor da palavra externada.

4.2 TEXTOS DE FICÇÃO E NÃO FICÇÃO NA PROPOSTA DE PESQUISA

Texto de ficção e não ficção são as formas de classificação textual, considerando a linguagem utilizada pelo autor para a construção do discurso. Apesar dessas duas modalidades apresentarem pontos convergentes em sua construção, existem pontos de diferenciação. Portanto, ter letramento o suficiente para identificá-los pela especificidade da linguagem é de suma importância para a compreensão dos diversos gêneros textuais. Nas duas modalidades, não há que se falar em linguagem superior ou mais valorizada, cada uma cumpre a função social e, por isso, são igualmente importantes e estão representadas pela infinita quantidade de gêneros textuais.

Se a intenção é comunicar ou informar, certamente adotaremos recursos de linguagem que privilegiem o perfeito entendimento da mensagem, evitando assim entraves linguísticos que possam dificultar o acesso às informações. Se a intenção é privilegiar a arte, através da escrita de poemas, contos ou

crônicas, estarão à nossa disposição recursos linguísticos adequados para esse fim, tais como o uso da conotação, das figuras de linguagem, entre outros elementos que confirmam ao texto um valor estético (Perez, 2022, p. 23).

Nesse sentido, os alunos da escola Noêmia Malanga, campo da presente pesquisa, foram provocados a produzirem textos através da reescrita de notícias de jornal, um gênero da modalidade não-ficcional, procurando mostrar que se diferem em razão de seus propósitos, ou seja, mostrar os fatos como realmente acontecem. Isso pode ser feito em outros diversos gêneros, com linguagens próprias, conforme seus propósitos comunicativos.

4.2.1 A ficção como texto-fonte na sala de aula

Os textos ficcionais são produções escritas compostas de toda uma estrutura linguística, com a suspensão de comprovação histórica dos fatos narrados, em grande parte, relacionado à arte, com conjuntos de vocábulos organizados e distribuídos a partir de uma lógica própria do autor, contando com subjetividade, valores e conceitos. Pode-se dizer que é um texto carregado de estilo particular e plurissignificação, podendo até ser baseado em fatos, mas prevalece o conteúdo imaginário, sem comprometimento com a realidade.

Logo, um texto de ficção tem a liberdade de narrar ou não contar história, apenas exaltar o belo através de palavras encadeadas com esse fim. Pode criar coisas inimagináveis, assim como almejar uma lição de moral. A ficção tem como “tempero” a fantasia, a imaginação, assim como a invenção, termos não exclusividades da arte.

Ao falar de texto de ficção, cabe abordar que nem todo texto de ficção é arte ou literatura. Embora a ficção não seja condição essencial para sua criação, a narrativa literária tem como característica o não comprometimento com a realidade. Contudo, não está proibida de possuir viés de realidade. Podemos até ter romances que remetem a fatos históricos, mas a ideia não é se comprometer com a realidade, já que há outros gêneros que podem aprofundar a realidade, inclusive com busca de comprovações de cunho científico.

Dessa forma, apresentamos aos alunos alguns textos ficção, especificamente o miniconto. Assim, propomos um exercício de leitura individual, grupos de conversa com a mediação do professor e, com isso, despertar o sentimento de escrever para ser lido, e não apenas corrigido. Isso faz uma grande diferença na motivação de

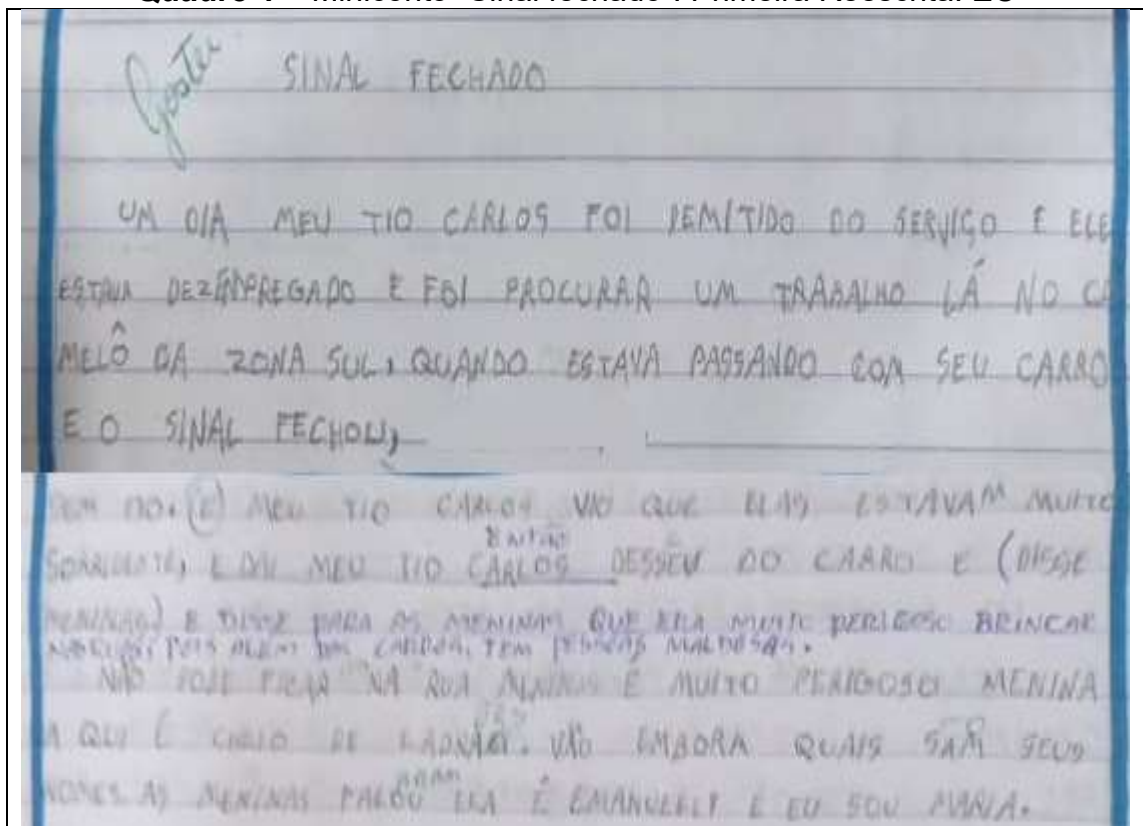
produção textual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A experiência promovida pelo desenvolvimento da presente pesquisa mostrou que o estudante se sente em um patamar acima do que quando escrevia apenas para obter uma nota com seu texto.

Ao escrever, não se tem como meta unicamente um leitor particular ou concreto, mas as representações de leitor e de autor com as quais o autor gostaria de se identificar, como também um conjunto de representações e de ideias mais complexos e difusos com o qual quer contribuir e ao qual pretende pertencer. Portanto este destinatário terceiro pode multiplicar-se em várias direções, e mesmo assim estará presente e norteará de uma forma ou de outra a contribuição do discurso (Garcez, 1998, p. 63).

Durante a pesquisa, um dos textos proposto foi o miniconto *Sinal Fechado*, de Dimas Vieira da Rocha. No caso, o texto selecionado aleatoriamente para comentar foi o do aluno EC, participante da dissertação.

Parado no sinal fechado, vejo na calçada uma criança com um pedaço de madeira retangular encostado no ouvido como se fosse um celular. Seu rosto está risonho e seus lábios se movem. Com que será que ela está falando? Penso em pegar meu celular e ligar para ela. Será que vai me atender? (Rocha, 2012).

Quadro 1 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira Reescrita. EC

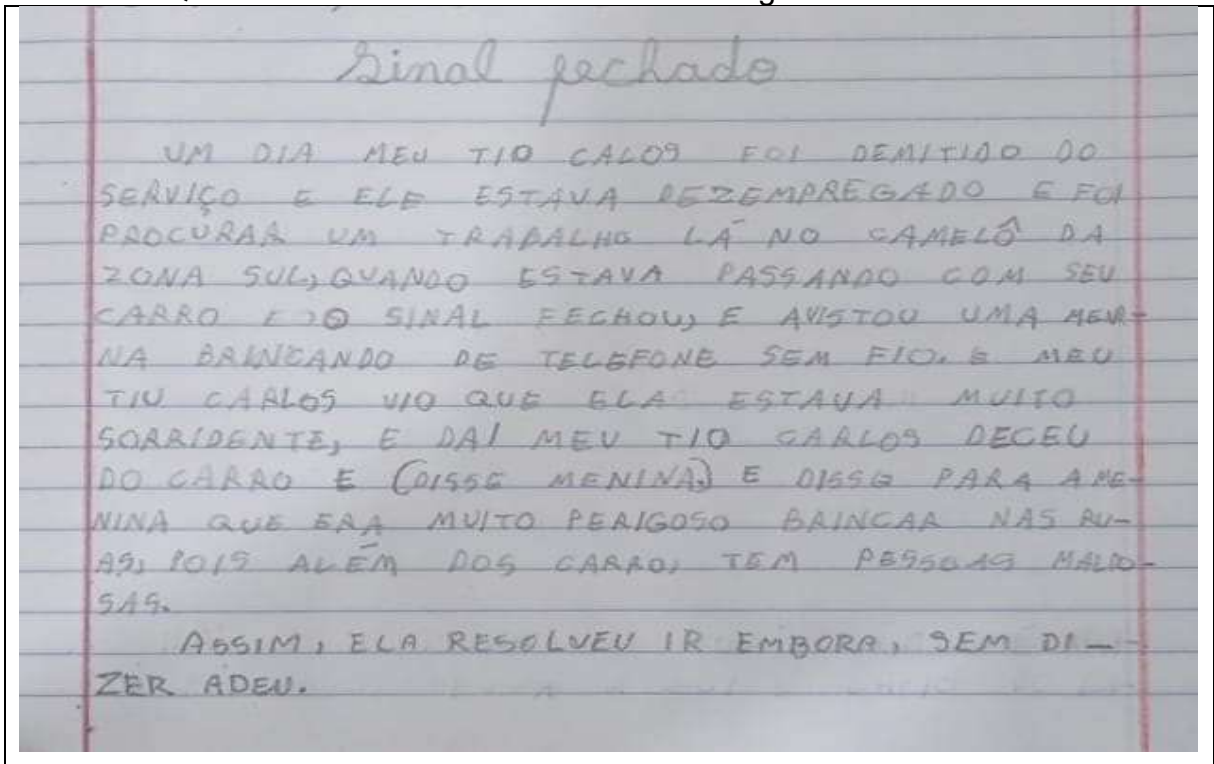


Fonte: acervo do pesquisador.

EC buscou na percepção do tema para fazer uma narrativa mais extensa do que o miniconto, mas é possível perceber que o alcance do trabalho feito em sala de

aula de estimular o aluno na produção textual. Nessa situação, observou-se a liberdade para a produção, explorando seu repertório de vocabulário e sua formação discursiva, à sua maneira, como um dos problemas de periferias que é o desemprego.

Quadro 2 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda Reescrita. EC



Fonte: acervo do pesquisador.

Na reescrita do próprio texto, EC corrige alguns erros, torna o texto mais claro, porém, com várias situações a serem revisadas. Isso permite concordar que a melhora da escrita se dá pela repetição. Na proposta de reescrever o texto de ficção de Dimas Vieira da Rocha, *Sinal Fechado*, o aluno usou da liberdade expressiva e discursiva para abordar a questão social do desemprego.

4.2.2 A não ficção como texto-fonte na sala de aula

A narrativa não-ficcional conta fatos que se pretenda ou se acredita que sejam reais, mostrando os fatos como aconteceram. Aqui, o aluno reescreve uma notícia de jornal que, para ele, não está muito inteligível, imaginando não ser também para seus interlocutores. Assim, após leituras, roda de discussão e manifestações, cada aluno procura reescrever a notícia de forma mais esclarecedora. Também, na reescrita, não se pode descartar que o estudante transforme o tema da notícia originária em outro

tema, relacionado com sua vivência social. Assim, o aluno produz um texto simulacro do real, empregando vocabulário cooptado do texto-fonte que se mescla ao de sua formação discursiva.

4.3 TEXTO DO GÊNERO NOTÍCIA

São textos não-ficcionais de cunho informativo, com fatos colocados objetivamente, de modo a facilitar a compreensão da mensagem. Por isso, deve ser uma narrativa clara, que facilite ao leitor compreender as informações. A notícia é predominantemente narrativa, informa sobre fatos ou acontecimentos reais. Segundo Lage (1998), este gênero deve necessariamente responder às seguintes indagações: Quem? O quê? Onde? Quando? Por quê? O autor faz outras considerações acerca da estrutura da notícia.

- A seleção dos eventos: São ordenados não por sua sequência temporal, mas pelo interesse ou importância decrescente.
- A ordenação dos eventos: a atenção fixa-se a partir do evento mais importante ou interessante.
- A nomeação: existe a sutileza nos nomes que se atribui às coisas (Lage 1998, p. 21).

O tema tratado no recorte de jornal (Figura 2) é uma notícia de um acidente envolvendo uma grande quantidade de veículos. Contudo, chama a atenção o título relativamente extenso que antecipa o conteúdo da matéria e, também, o pleonismo “[...] mata quatro mortos [...]”.

Figura 2 – Engavetamento de veículos

Engavetamento de 46 veículos mata quatro mortos no Chile

Santiago (Chile) - Um acidente envolvendo 46 veículos, entre carros, ônibus, caminhões ocorreu nesta quarta-feira resultou em quatro mortes e 25 feridos numa estrada do centro do Chile.

O acidente aconteceu na rodovia que liga as cidades de Santiago e Valparaíso, e a neblina foi a provável causa do acidente. A polícia chegou a usar helicópteros para levar os feridos aos hospitais.

Fonte: As 31... (2016).

Nesse texto de compreensão difícil, chama a atenção o enunciado, no caso acarretado pela notícia com manchete mal elaborada. Além do equívoco na redundância de “matar quatro mortos”, percebe-se também a informação de que o

acidente resultou em quatro mortos e 25 “feriados”, em que o autor do texto quis dizer “feridos”, e não “feriados”.

No presente caso, temos um texto com problemas morfológico e semântico, e o processo de reescrita corretiva entra como uma intervenção para melhorar a compreensão, tentando alcançar, de maneira mais eficiente, o que o autor original almejou. Ao reescrever, o estudante terá em mente alcançar o público, eliminando o máximo de “ruído” no texto-fonte, buscando as palavras mais adequadas, organizando o texto, de modo a constituir sentido para, assim, obter a eficiência comunicativa.

Embora o texto tenha sido objeto de análise, não se propôs reescrita individual, mas coletiva, com a liderança do professor, reconstruindo com os alunos os pontos de equívocos do autor. Assim, buscou-se melhorar a comunicação, mantendo propósito comunicativo, sem fugir da intenção primeira do texto, que é informar. Já ao reescrever uma mininarrativa ficcional, podemos “jogar” com as possibilidades, podendo alterar a proposta enunciativa inicial.

Mesmo em um trabalho com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não podemos desprezar a concepção dialética do Círculo de Bakhtin. Para esses estudiosos, signo se constrói por meio da relação entre a linguagem e as estruturas sociais, havendo uma grande importância desse suporte no processo de reescrita. Assim, é natural o aluno deixar marca de suas vivências e sua história, ao produzir um texto, mesmo que esse texto seja oriundo de outro, produzido por outro autor. Porém, esse texto, ao ser reescrito pelo aluno, passa a ser um novo texto, com marcas de seu contexto de produção.

Não podemos desprezar a representação de língua/linguagem em seu contexto linguístico, relacionadas a um conjunto de regras gramaticais. Isso é importante no processo de produção textual, tendo incorporado em nossa proposta a revisão e a reescrita, principalmente na fase escolar em que os processos relacionados à alfabetização ainda estão presentes entre os alunos, com a aprendizagem do que é letra, sílaba, palavra etc.

Agora, introduzimos o aspecto da produção textual enquanto materialização de enunciados que ocorre pelo dialogismo, pelas trocas responsivas e pela constituição de sujeitos. Essas produções enunciativas não são atos essencialmente individuais, mas recebem participações, sem as quais não há enunciado.

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 205).

Não é a palavra no sentido estrito, mas a manifestação da linguagem através de um ato verbal, que na relação com o nosso trabalho se dá pela produção textual, que por sua vez é o estabelecimento da relação entre “eu” e o “outro”. Ou seja, essas relações dialógicas constituem o texto como elemento de mediação das relações entre os indivíduos. Assim, o desejo de interagir deve mover o aluno do 5º ano em direção à reescrita, para levar uma mensagem mais de acordo com sua formação discursiva e dos interlocutores que ele imagina que possam construir um sentido.

4.3.1 Da notícia de jornal ao poema de Manuel Bandeira, um novo texto através da reescrita

O texto de ficção que geralmente vemos como fruto da subjetividade do autor pode ter estímulos em situações reais. Pesquisadores descobriram a origem jornalística e o fato que deu origem a um dos mais conhecidos poemas de Manuel Bandeira, *Poema tirado de uma Notícia de Jornal*. Até pelo título sugestivo, entendia-se que o poema havia sido tirado de alguma notícia jornalística, contudo, não se destina à origem verdadeira.

O poema mais conhecido pelo apelido do personagem, *João Gostoso*, é produto de reescrita, ou seja, é uma produção textual a qual se originou de uma notícia de jornal de um fato ocorrido no dia 15 de dezembro de 1925, publicado nos jornais cariocas dos dias 16, 17 e subsequentes, até o dia 25 do mesmo mês. O poema foi publicado na obra modernista *Libertinagem*, de 1930.

Em muitos casos, usa-se o texto de não ficção para produzir o texto de ficção, como foi o poema de Manuel Bandeira “João Gostoso” ou *Poema tirado de uma notícia de jornal*. A linguagem no gênero poema soa diferente da notícia de jornal em sua originalidade. Assim, ambos os textos apresentam o propósito comunicativo com a intenção marcada pela linguagem, pela forma de dizer.

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia
num barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado
(Bandeira, 2013, p. 61).

Com seus acréscimos e omissões, o texto jornalístico origina um outro gênero textual, com destaque para as informações de que esse homem cantou e dançou antes de se jogar na lagoa, que são contribuições de Bandeira, inseridas na nova produção. Já o texto-fonte, ou seja, a notícia publicada é precisa em informar que se tratava de um homem preto, com aproximadamente 40 anos, que se banhava na lagoa e morreu afogado.

Soares (2019) apresenta como resultado de sua pesquisa jornalística que o *Poema retirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, é objeto de uma reescrita cujo texto original foi a notícia de jornal publicada no dia 16 de dezembro de 1925, uma quarta-feira, pelos *Jornal do Brasil* e o *Correio da Manhã*. A notícia dos dois jornais cariocas contavam que o indivíduo de apelido João Gostoso resolveu se banhar no canal da Lagoa Rodrigo de Freitas, quando foi arrastado pela correnteza do mar traiçoeiro.

A testemunha que narrou o acontecimento à polícia foi um menino que estava nas imediações do ocorrido. Ele contou que o banhista lutou desesperadamente contra as águas, na tentativa de se salvar, mas sucumbiu, conforme a reportagem do *Jornal do Brasil*, de 16 de dezembro de 1925 (Figura 3).

Figura 3 – Texto "João gostoso"



Fonte: Revista da Academia Brasileira de Letras ANO I, FASE 2, Nº 1 – 2020, p.53.

O achado de que o poema se originou da reescrita de uma notícia de jornal foi feita por Cláudio Soares, que a reproduziu na rede social Facebook para anunciar a descoberta preciosa. E constatou ainda que o nome do personagem era João de Oliveira, conhecido na cidade por “João Gostoso”, com uma passagem pelo 30º Distrito Policial do Rio de Janeiro, por agressão à sua amásia de nome Rosa Maria da Conceição, no ano de 1916.

Apresentar a breve história do *Poema retirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira, faz pertinência ao nosso trabalho, pois mostra que um texto ficcional, de fato, não tem compromisso com a realidade. Entretanto, um autor literário pode usar uma história real, reescrevê-la e preenchê-la com a riqueza estética da literatura, criando um texto.

Antenore (2019) mostra que a pesquisa de Claudio Soares encontrou sete pequenas reportagens sobre o personagem de Bandeira, uma das quais quase uma década após a trágica morte. Sobre o falecimento de “João Gostoso”, verificou-se que vários jornais cariocas publicaram o incidente, cada um com um detalhe que aparece

no poema. Isso leva a inferir que o poeta obteve nos jornais cariocas a fonte de motivação.

Nem o *JB* nem o *Correio da Manhã* publicaram o nome completo do “infeliz” que se afogou. Ambos o trataram somente pelo apelido. Em compensação, afirmaram que era negro, tinha “presumíveis” 40 anos e trabalhava com “carretos nas feiras livres”. Nenhum dos periódicos lembrou que, em 1916, João Gostoso apedrejara a própria companheira.

Na quinta, 17 de dezembro de 1925, o *JB* cobriu novamente o afogamento. Só que, agora, o narrou de outro modo. A reportagem informava que “um menor” viu João Gostoso tirar a roupa e se jogar no canal da Rodrigo de Freitas. O garoto comunicou o incidente para um guarda civil, que avisou o comissário do 30º Distrito. Com a ajuda de pescadores, as duas autoridades resgataram o corpo que jazia no fundo da lagoa. A polícia aventou a hipótese de suicídio e encaminhou o cadáver para o necrotério do Instituto Médico Legal.

Mais uma vez, o *Jornal do Brasil* divulgou apenas o apelido da vítima. Acrescentou, entretanto, que João Gostoso vivia “em um barracão sem número”, no morro da Babilônia, e que zanzara embriagado pelo bairro do Leblon.

“Uma ocorrência triste.” O *Imparcial* definiu assim a morte do carregador, cujo nome de batismo tampouco revelou. O diário abordou o assunto na mesma quinta-feira, dia 17 de dezembro. Embora trouxesse informações semelhantes às do *JB*, evitou falar em suicídio. O relato terminava com um detalhe que o concorrente deixou escapar: bêbado, João Gostoso dançou e cantou diante do bar Vinte de Novembro (Antenore, 2019).

Fazer texto literário por meio da reescrita de texto jornalístico era uma das estratégias de Manuel Bandeira, a exemplo de outro, de título “Tragédia Brasileira”. O gênero notícia de jornal pretende informar o leitor de forma direta e objetiva, a partir de uma linguagem denotativa, presente nas diretrizes para o Ensino Fundamental.

Entre os gêneros de maior incidência nas tabelas de conteúdo do Ensino Fundamental, além da notícia, estão também: conto, romance, casos, piadas, anúncios, quadrinhas, receita culinária, bilhete. Contudo, na hora da produção escrita, em muitos casos, as aulas carecem de uma preparação que proponha atividades de produção textual que valorize os saberes dos alunos acerca do mundo que os rodeia, considerando suas necessidades e interesses, sendo capaz de promover a prática social da língua. Para isso se concretizar, precisamos diversificar as modalidades discursivas no âmbito da leitura e, conseqüentemente, da escrita, já que ler e escrever são competências que se inter-relacionam.

Nossas interações sociais se fazem por gêneros de discursos, os quais são materializados por textos, originando os gêneros textuais e suas formas de materialização. Assim, vamos de gênero em gênero e suas interrelações mediadas por indivíduos e coletividades. Os textos, nas diversas formas, desempenham

diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e intencionalidade. Eles se apresentam com caracterizações específicas às suas funcionalidades, tanto do ponto de vista sintático, quanto da escolha vocabular, conforme a função social que exercem.

Para produzir um texto, precisamos, inicialmente, mentalizar a intenção comunicativa e, assim, o conhecimento e a escolha do gênero mais adequado. Isso porque “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua *adequação* em relação às características desse contexto social” (Bronckart, 1999, p. 48).

Nesse contexto, compete ao professor criar, no ambiente escolar, oportunidades para o aluno acessar os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se tornem capazes de reconhecê-los, compreendê-los e construí-los de modo mais adequado às funções sociais. Com isso, é aperfeiçoada a habilidade comunicativa do estudante.

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos (Geraldi, 1997, p. 112).

A produção escrita é uma prática ainda com pouco espaço no ensino e aprendizagem de língua na escola. Produzir um texto em sala de aula, para muitos alunos, é uma atividade extremamente difícil, principalmente quando se adota estratégia não muito favorável ao despertar da criatividade de quem escreve.

[...] o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula (Geraldi, 2011, p. 27).

A forma tradicional da produção escrita se inicia com o aluno diante de uma folha com linhas em branco para escrever um assunto sobre o qual não tem praticamente nada a dizer, por não ter afinidade como o tema. Isso porque foi uma escolha unilateral do professor, que não forneceu orientação ou mediação para motivar o aluno.

5 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA, RELUTÂNCIA E DIFICULDADES

A produção textual com a criação de condições didáticas, com o professor como mediador, é uma conduta não usual na prática escolar. Porém, quando proposta, é perceptível a motivação dos alunos, com alguém mais experiente para orientar o caminho no processo da produção textual. Para Passarelli (2004), a relutância dos alunos da educação básica no que se refere à escrita está ligada ao baixo desempenho no ensino da língua portuguesa no Brasil, que, por sua vez, se atrela a caminhos diferentes pelos quais segue o uso da linguagem. Um deles é a linguagem de uso na vida social, além dos muros da escola, e outra dentro do ambiente escolar.

Em outras palavras, para os alunos, a língua que a escola ensina não é a mesma usada nas relações sociais, fora da escola. Essa concepção promove o distanciamento entre língua de ensino e língua de uso, instalando o conflito entre fala e escrita. Isso pois os alunos são capazes de produzir um texto oral em uma conversa qualquer, mas ficam inseguros quando o professor pede para promover uma produção textual escrita.

Bechara (1992, apud Passarelli, 2004, p. 18) aponta sete possíveis razões para a relutância dos alunos em gostar de escrever, das quais se destacam: “a decadência das escolas públicas nas séries iniciais”; “a imutabilidades dos currículos e programas” e “as más condições materiais de ensino”. Esse quadro reflete principalmente a escola pública, onde nem mesmo os alunos acreditam em suas potencialidades. Tal descrença acaba por atingir também os profissionais da educação, desmotivando os docentes e contribuindo com o agravamento da crise de resistência à produção de texto.

5.1 A EXPECTATIVA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

A maior motivação para a produção textual na escola, segundo Geraldi (1997), é ter o que dizer, que se tenha uma razão para dizer e para quem dizer. Com isso, ao escolher o gênero textual sobre o qual o aluno se dedicará, sobretudo, da sua função social, se sentirá pronto para dirigir o seu dizer a alguém, inclusive a partir de um texto de outro autor, como motivação e modelo ou, simplesmente, para repará-lo, colocando

as palavras de forma mais inteligível, do ponto de vista comunicativo, sob sua ótica. Além disso, poderá formar uma nova concepção comunicativa, com objetivos interacionais além dos pretendidos pelo primeiro texto, com intenções bem definidas em seu planejamento.

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1997, p. 137).

A construção de um texto também acontece por meio de uma reescrita que mostre a constituição de um todo organizado de sentido, isto é, que seja coerente e adequado à funcionalidade a que se propõe, para uma determinada situação social. Assim, não é mais a velha produção textual que tinha o estímulo produtivo de outra atividade realizada, em geral, extraclasse, como passeios e filmes, com a única intenção de atribuir uma nota, ou até forma de punição quando a turma está muito dispersa, com a prevalência da conversa paralela.

Não há aqui crítica às narrativas de passeios e viagens, ou a narrativa sobre a impressão de um filme que tenha prendido a atenção, mas é necessário entender que a produção textual deve estabelecer relações sociais. Por isso, além de ter o que dizer, é preciso existir a interação entre sujeitos, para que o texto produzido não seja uma peça monótona, que não desperte interesse, nem para quem escreve, nem para quem lê. “O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (Geraldi, 1997, p. 102).

Produzir texto a partir de outro texto que, em tese, já está concluso e cumpre sua função social, muitas vezes é visto como pretexto para uma nova escrita, de uma forma pejorativa, quando não se vislumbram novas interações entre sujeitos. Mas as novas interações ocorrem quando inserimos uma linguagem mais clara, para atingir novos interlocutores, seja na concepção diastrática ou diatópica. Para isso, precisamos ver todo texto como um produto de linguagem passível de transformação, e não como produto acabado e imutável. Um texto a ser reescrito precede necessariamente de uma análise de suas condições de produção, a fim de considerar que, mesmo sendo uma reescrita, trata-se de uma produção textual com algum novo

propósito comunicativo, que pode ser desde construir um novo sentido para o texto, ou promover adesão de novos interlocutores e novos olhares, ou apenas facilitar a interação entre sujeitos.

Gompertz (2015) denota que todos os artistas começam se espelhando em alguém e creditam a outros o seu sucesso, mostrando que a criatividade não é uma coisa romântica, mas fruto de muito trabalho. Logo, autores famosos são pessoas comuns as quais tiveram que se inspirar em alguém para começar. Nesse sentido, não aventamos a possibilidade de nossos alunos produzirem textos do “nada”. Por isso, abordamos a produção de texto a partir de outros textos, ou situações vivenciadas. Contudo, antes de trabalhar a elaboração de um texto, é necessária uma boa preparação, com base em diferentes leituras, levantamento prévio sobre o assunto, debates ou conversas em torno do que se pretende escrever, assim como exemplos de produções dentro do mesmo gênero.

Nas palavras de Almeida (2015, p. 31), “É importante, sem dúvidas, explorar bem os fatos lidos/ouvidos, suas características, causas e consequências etc. Para a partir disso pensar na produção escrita do texto”. Sob essas condições de produção, a mediação entre o texto e o aluno insere o professor nesse processo com uma cumplicidade maior, tanto com o texto mediado, como com o aluno. Isso elimina a conhecida relação mecânica entre escritor e texto, com o professor no papel “coadjuvante”, apenas de apontador dos erros de fácil identificação, contidos na superfície do texto, principalmente, os desvios gramaticais e de coesão.

Na pedagogia da expressão escrita, concebe-se que as estratégias se voltem a classificação e quantificação dos erros. Daí resultam dois aspectos: caracterizar as dificuldades gramaticais mais evidentes do estudante e oferecer-lhe a orientação para que as supere. Partindo disso, o ensino de redação parece centrar-se nos erros do texto dos jovens (Passarelli, 2004, p. 20).

Passarelli (2004) cita ainda que a escola tem colocado como objetivo da produção textual a “expressão correta”. Com isso, o professor volta sua atenção para a quantidade e o tipo de erros, ou seja, a produção textual tem servido de instrumento para avaliar o desempenho do aluno no conhecimento da língua padrão, única variedade linguística reconhecida no meio escolar. Um segundo ponto é o fato de o ensino estar focado em três tipos de texto: descrição, narração e dissertação, em razão das cobranças em exames. Isso acontece sem estabelecer uma concepção de realidade para o aluno. Logo, permanece a dificuldade na aquisição de

domínio sobre tais tipos, e acentua-se a resistência do aluno quanto à produção escrita na escola e em função da escola.

Para formar produtores de textos competentes, não basta que compreendam o código linguístico, é preciso situá-los em um ambiente de interação, ou seja, posicioná-los diante de ações que praticam em razão da vida em sociedade, cuja competência discursiva vem dela. São nossas interações que fazem de nós o que somos, com nossas diversas formações discursivas, de modo que nossos textos materializam nosso discurso, o qual se constitui como tal somente na interação com nosso interlocutor. Essa interação se dará por gêneros textuais ou do discurso. (Marcuschi, 2003).

Nos últimos anos, muitas descobertas têm mudado a sociedade e, com isso, o relacionamento social entre as pessoas. Portanto, também é papel da escola trazer essa realidade para os alunos na sala de aula, sob a ótica dos gêneros que a sociedade revela nas relações entre as pessoas. Assim, adotam-se estratégias tanto de leitura, como de produção textual (oral e escrita), estabelecendo uma prática didático-metodológica que, paulatinamente, pode aperfeiçoar a capacidade de expressão do aluno, tanto falando, como escrevendo.

Nesse contexto, a escola deixaria de ver as produções escritas como um produto acabado ou molde a ser rigorosamente reproduzido, o que é diferente do uso do modelo de forma reflexiva, que desperta seus pontos importantes para que sejam base de análise e suporte de aprendizagem, observando o propósito comunicativo, o ambiente e situação a ser empregado. Desse modo, a produção ou a modificação textual continuam vistas com seus pressupostos interacionistas, na constituição de sentido, ou seja, que continuem claras as intenções de ter algo a dizer a um interlocutor.

A produção textual na escola vai além dos exercícios de escrita a fim de que os alunos treinem a escrita de palavras soltas. É preciso que o aluno esteja consciente de que sua produção textual vai além de aprender a escrever palavras com a “correta” ortografia. O propósito é produzir uma peça linguística/comunicativa com o principal em ser compreendido pelo interlocutor (ouvinte/leitor), na modalidade oral ou escrita.

Para Galdi (1997, p. 194), o texto é “[...] uma proposta de compreensão” em que o autor chama a atenção do locutor para a importância de cinco ações dissociadas da prática de produção textual, a saber: que mensagem quer transmitir, para quem,

assim como as razões e a forma de como partilhar a sua mensagem para um interlocutor, a fim de constituir-se como locutor e sujeito do que diz. Para isso, busca as estratégias mais adequadas, considerando o interlocutor, assim como o ambiente de partilha da comunicação.

Os textos os quais incentivamos os alunos a produzirem provêm da consequência de outros textos, deixando de lado a concepção de escrita textual pelo “dom”, pois infere que apenas alguns têm o privilégio de aprender a escrever texto. A prática social nos ensina que, para produzir texto, precisa, acima de tudo, ter trabalho, que mesmo através de textos existentes na vida social, o professor prepara os alunos para saber sobre o que escrever, que valor social possui aquele texto reescrito por ele, e que as revisões e correções visam ensinar a melhorar sua competência comunicativa por meio da constituição de outros sujeitos com os quais melhor dialogaria, mediado pelo texto, seja este produzido ou reescrito, tanto para melhorar sua comunicabilidade, mantendo o gênero e o sentido, ou mesmo com finalidade de constituir outro sentido.

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo. (Antunes, 2009, p.38-39).

Assim, o medo de produzir texto em sala de aula pode ser vencido, se o indivíduo compreender o que é a escrita. Primeiramente, ela deve ser encarada como um processo que precisa ser trabalhado em todas as suas fases, não existindo dom para escrever bem, mas um trabalho que proporciona o amadurecimento e a criatividade do estudante. O aluno precisa ser levado a entender que só escreverá bem se praticar a escrita, que produzirá bons textos, se ousar na reescrita, como o escritor Manuel Bandeira. Para isso, a escrita e o texto não devem ser vistos como um produto final, mas como um processo, no qual há interação entre autor/texto/leitor (interlocutor). Isso porque não há como extrair texto do nada, nem há poder sobrenatural (ou dom), tornando-o um escritor genuíno repentinamente.

A produção de texto como processo reforça a importância da interação entre autor/texto/leitor, à medida que o produtor precisa considerar os conhecimentos do leitor. Ou seja, quando escrevemos, precisamos conhecer ou imaginar quem é o interlocutor e como devemos nos dirigir a ele.

Planejar, escrever, revisar e reescrever acontecem em função do saber para quem e como vamos escrever. Essas visões vão do ponto de partida até o destino desejado ao texto. Saber para onde estamos indo com o texto nos ajuda a perder o medo da página em branco, auxiliando a encarar a tarefa com mais confiança. Desse modo, é preciso que o autor considere o seu interlocutor e observe se a linguagem é adequada à pessoa para quem escreve, ao propósito comunicativo e ao contexto de produção.

Mesmo sendo produzido na escola, o autor consegue ver a funcionalidade de seus textos, principalmente quando tem a oportunidade de pegar o discurso de um texto e transformar a sua funcionalidade, como fez Manuel Bandeira com o *Poema tirado de uma notícia de jornal*, da função de informar, trazendo uma valorização estética, ao transformá-lo em um poema. Acerca da atividade escrita no desenvolvimento do aluno, prescreve Geraldi (1997, p. 135):

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Para Geraldi (1997), não há como dissociar o texto da escola, pois é onde a língua se materializa e, na escola, o indivíduo aprende a diversificação do uso da língua para o exercício da cidadania, de forma consciente. Por isso, há a necessidade de distanciarmos nossos alunos de práticas de produção textual centradas somente na memorização de regras ortográficas, sem se importar com a interação entre sujeitos, apenas com a promoção de um liame de palavras descontextualizadas e vazias de sentido. Isso acaba sendo um amontoado de palavras que não considera um público-alvo nem real, nem imaginário. Portanto, saber para quem direcionamos o texto também é saber qual a linguagem adequada, considerando, sobretudo, o contexto de produção escrita.

Não se trata de desconstruir a importância do ensino de gramática em sala de aula, mas ensiná-la em um contexto no qual a importância da gramática seja percebida em uma situação real de emprego, inclusive com uma visão clara da importância da variedade padrão da língua portuguesa, fundamental principalmente à

competência da produção escrita. Porém, que a gramática seja ensinada a partir de um enfoque diferente, visando ao domínio do funcionamento da língua em uso, e não à prática mecânica, com o mero objetivo de descrever e classificar. Isso não faz sentido à vida prática do aluno, não havendo, portanto, necessidade de ser trabalhada dissociada de um contexto.

Ensinar gramática de uma perspectiva do texto em funcionamento não é o mesmo que usar o texto como metalinguagem para o ensino de gramática. Logo, o texto é um elemento fundamental ao ensino de língua na escola, é extremamente importante que ele seja bem entendido e definido.

5.2 A FUNCIONALIDADE DO TEXTO DE SALA DE AULA

Para desconstruir a ideia de produção textual centrada na memorização de regras ortográficas sem enfoque comunicativo, baseada em outras atividades realizadas geralmente extraclasse, como passeios e filmes, com a única intenção de atribuir uma nota, é importante pensar em sua funcionalidade. Isso porque a funcionalidade do texto está expressa no gênero do qual faz parte.

Os gêneros textuais são os diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e intencionalidade (Wittke, 2019). A intenção comunicativa orienta o gênero mais adequado para atingir o objetivo comunicativo. Por isso, a produção textual, na escola, deve ser dotada de uma funcionalidade, mesmo que simulada, mas que retrate situações reais e possíveis, para o autor vislumbrar o valor interacional proporcionado pelo texto e tenha uma funcionalidade. Desse modo, a produção textual pode ser adotada pela escola como uma atividade essencial, transversal à aprendizagem de vários outros temas do contexto escolar, cuja aprendizagem depende muito do desenvolvimento linguístico e comunicativo do aluno. Nesse sentido, Koch (2009, p.85) corrobora que:

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os

interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

A produção escrita precisa ser vista pelo aluno, em sala de aula ou fora dela, como uma atividade social, com funcionalidade perceptível. Por exemplo, o aluno que escreve sua impressão de leitura de uma obra infantojuvenil e a publica no jornal mural da escola, para motivar outros colegas a lerem a obra, faz circular um texto com uma função social, que é a de falar sobre outro texto. Assim, externa a impressão de leitura do autor, para outras pessoas da escola, a quem possa interessar.

Entretanto, ainda nos deparamos com produções textuais servindo apenas como atividade para fins avaliativos por parte do professor, o que é um problema, à medida que reduz uma produção textual a um objeto para obtenção de notas. Dessa forma, atinge-se o desinteresse dos seja cada vez mais crescente no que concerne à produção textual. Isso acarreta um sofrimento no decorrer de toda a vida estudantil, inclusive sendo uma das atividades mais penosas nos exames de admissão ao ensino superior. Assim, saber a funcionalidade do texto é o caminho para despertar o interesse para a escrita, pois é típico do ser humano se interessar por algo com utilidade, que chame a atenção de alguma forma, dialogando com outras pessoas.

6 ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

A produção textual, que inclui todo o processo (planejamento, produção, correção, revisão e reescrita), está entre as situações desafiadoras que nós, professores, temos a responsabilidade de conduzir junto aos alunos. Isso leva a refletir sobre a metodologia a ser adotada para os alunos vencerem a relutância em produzir textos e, assim, superem seus problemas de escrita. Esta pesquisa procura mostrar que, com boa técnica e o envolvimento de professores na mediação, os alunos passam a se interessar pela produção escrita e, assim, apresentam cada vez melhores textos. Essas reflexões nos levam à prática de escrever e reescrever como forma de amadurecimento dos alunos como produtores/autores de seus textos.

A produção de texto a partir de um texto em circulação, produzido por outro autor, inicia-se com a análise de um texto cuja gênese da produção é um autor diverso daquele que realiza uma preparação, planeja e executa a reescrita, em uma espécie de intertextualidade declarada, em respeito à construção inicial. Essa produção, mesmo motivada por outro texto, “é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informações” (Antunes, 2006, p. 167). Essa modalidade de produção textual se caracteriza pela intervenção em um texto de outro, pelo aluno, mediado pelo professor, por meio de “[...] uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto de outro autor sob a forma de um texto-segundo” (Fuchs, 1985, p. 133).

Do ponto de vista de Possenti (2002), o autor segundo (aluno/reescritor) agrega outros interlocutores não alcançados pelo autor primeiro. A partir desse processo de reescrita, o autor segundo se posiciona no texto, constituindo-se como sujeito, capaz não só de posicionar-se no texto como mero participante, mas ir além, como autor de uma nova configuração daquele texto, de modo a constituir novos interlocutores e, provavelmente, novos sentidos.

Como apontou Fiad (1997a), a produção de textos escritos, independentemente do tipo de texto, envolve três momentos recursivos: planejamento, escrita propriamente dita e reescrita. Nesse caso, o planejamento está implícito na preparação, o que envolve uma boa leitura do texto a ser reescrito. Em

qualquer gênero, a produção também depende de planejamento, por isso é necessário construir um roteiro para o texto antes de o aluno-autor começar a escrever. Isso fornece tempo, com a mediação do professor, para pensar os rumos da narrativa e o que pretende ter como impacto sobre os leitores.

Considerando que os alunos produzem textos a partir da reescrita de outros textos em circulação (miniconto e notícia de jornal) seguindo as etapas: *preparação, reescrita um, correção/revisão e reescrita dois*, as próximas seções explicam o que compreende cada uma dessas fases.

6.1 A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM ETAPAS

A BNCC (Brasil, 2017), em suas menções sobre produção textual no âmbito escolar, prevê a “reconstrução das condições de produção e recepção de textos” e coloca a reescrita como uma das habilidades imprescindíveis, acompanhada de todas as etapas: *planejar, produzir, revisar, editar*. Tudo isso se relaciona à produção textual em todos os gêneros.

(EF15LP05) **Planejar**, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

EF04LP21 Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF15LP06) Ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) **Editar** a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital (Brasil, 2017, p. 95).

Para Menegassi (2013), as etapas fundamentais do desenvolvimento da escrita são: **planejar, produzir, revisar e reescrever**. Essa forma de desenvolver o texto como trabalho possibilita ao aluno conhecer bem os aspectos dos gêneros escolhidos. Dessa forma, o estudante não realiza sua produção textual apenas para ser lida pelo professor e receber uma nota, mas será um processo com continuidade e propósito de produzir a melhor comunicabilidade entre sujeito e interlocutores.

Em uma breve análise, podemos constatar que as etapas propostas por Menegassi (2013) correspondem às mesmas recomendadas pela BNCC para a produção textual. Ainda que as abordagens do autor sejam anteriores à Base Nacional Comum Curricular, isso leva a inferir que o documento orientador contemplou a necessidade percebida pelo pesquisador. Desse modo, em uma singela comparação, de fato:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 5).

Para Menegassi (2013), a reescrita surge a partir da revisão, etapa em que o aluno realiza sua reflexão frente ao texto, analisando todos os aspectos (cognitivo, linguístico, textual, discursivo e enunciativo) para reconstruí-lo. Cabe salientar que a revisão só ocorre porque antes houve um planejamento do texto e a efetivação escrita, de modo que, para as etapas são essenciais para a produção do texto (Quadro 3).

Quadro 3 – Etapas da produção textual, da preparação à reescrita

Primeira etapa	Segunda etapa	Terceira etapa	Quarta etapa
Leitura, análise e planejamento	Primeira reescrita	Correção/revisão	Segunda reescrita
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto-fonte. Mediada pelo professor e individualmente pelos alunos; • Planejamento 	Reescritura do texto-fonte, pelo aluno.	Etapa do professor e reflexão do aluno sobre as marcas do professor.	Encerramento da produção textual correspondente a reescrita do texto do aluno e socialização através de leitura pelos colegas da turma e o professor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.1.1 Primeira etapa – Leitura do texto-fonte e planejamento da escrita

A primeira etapa compreende a leitura crítica do gênero escolhido, primeiramente mediada pelo professor e depois, individualmente, pelos alunos, com vistas a definir as possíveis adequações que permitam atingir plenamente o intento interlocutivo. Para tanto, o professor organizou os alunos em grupos, para melhor circular em suas mediações, mesmo com as produções individuais. Assim, no planejamento, orientado pelo professor, cada aluno definiu as estratégias de dizer o assunto e o público-alvo pretendidos, organizando o texto em função do interlocutor e dos objetivos propostos. O estudante refletiu sobre os tipos de intervenções a serem aplicadas no texto, para, a partir disso, desenvolver um diálogo significativo com seu interlocutor.

Na escolha dos critérios de ordenação das ideias, é relevante prever como a informação vai ser distribuída ao longo do texto, isto é, por onde se vai começar, que sequência se vai adotar, como se vão dividir os tópicos em subtópicos e em que ordem eles vão aparecer (Antunes, 2006, p. 55).

Nessa etapa, definiu-se a leitura do gênero a ser trabalhado, seja miniconto ou notícia de jornal e, também, o planejamento. Nessa ocasião, segundo Geraldi (2011), o aluno deve ter o assunto, o público leitor e uma motivação, constituindo-se como autor e traçando as estratégias para cumprir o propósito comunicacional estabelecido.

Esses elementos não podem ser atendidos se ignorarmos as condições de produção e o contexto em que o discurso é utilizado, pois, como disse Bakhtin (2003), toda comunicação humana se dá por meio do discurso e considerável parte de sua manifestação está na escrita e na fala, o que o autor chama de gêneros do discurso. Portanto, é necessário examinar com mais profundidade a especificidade do gênero a ser trabalhado na reescrita, as atividades de leitura prévia sobre o tema, a estrutura do texto e, nas palavras de Bakhtin (2006), incorporar o outro no ato de sua produção, o que é que vislumbrar os interlocutores reais ou imaginários.

Analisando essa teoria do gênero do discurso e considerando serem alunos de 5º ano, para motivá-los no planejamento do texto a partir da reescrita de outro autor, na prática escolar, em sala de aula, o professor orientou cada aluno na análise do texto-fonte e criação do próprio texto. Assim, incentivou a inserção de um discurso próprio, mesmo que simples, mas dirigido às pessoas com quem o estudante queria falar. Dessa maneira, poderiam organizar as palavras como seu leitor (mesmo que imaginário) pudesse interagir. Logo, surgiu o entendimento de que, a partir da revisão,

o aluno adquire a concepção de planejamento. Ao se colocar como sujeito, reflete sua vivência social no texto modificado e constrói uma relação com seu interlocutor.

6.1.2 Segunda etapa – Primeira reescrita

A primeira reescrita compreende a utilização de um texto fonte, obedecendo ao planejamento de intervenção. O professor esclareceu que o texto terá, no mínimo, uma circulação dentro da escola, de modo que o aluno saiba que terá outros leitores além de si mesmo e do professor, portanto, a sua escrita tem como objetivo final levar uma mensagem mais clara ao seu interlocutor, com uma linguagem capaz de estabelecer a interlocução entre os sujeitos envolvidos.

Após a leitura de um texto em circulação, o aluno passa a ter clareza sobre quais aspectos deve interferir na reescrita, pois inicia o desenvolvimento de sua ação reflexiva centrada em aspectos como: o que dizer, como dizer, que palavras usar etc. Já no momento de revisão do texto, o estudante tem a possibilidade de agir com a mediação do professor, proporcionada pela correção, o que possibilita vislumbrar como dizer mais e de outra maneira, analisar o que foi escrito, fazer as adequações, como a concordância e ortografia, para o leitor compreender melhor o que foi escrito. Assim, com base em leitura e planejamento, procedimento da etapa anterior, vislumbram seus interlocutores, pela mediação do professor na roda de conversa. O aluno adquire a concepção de que é capaz de produzir um texto coerente para o público a quem deseja atingir, mesmo que em outro gênero.

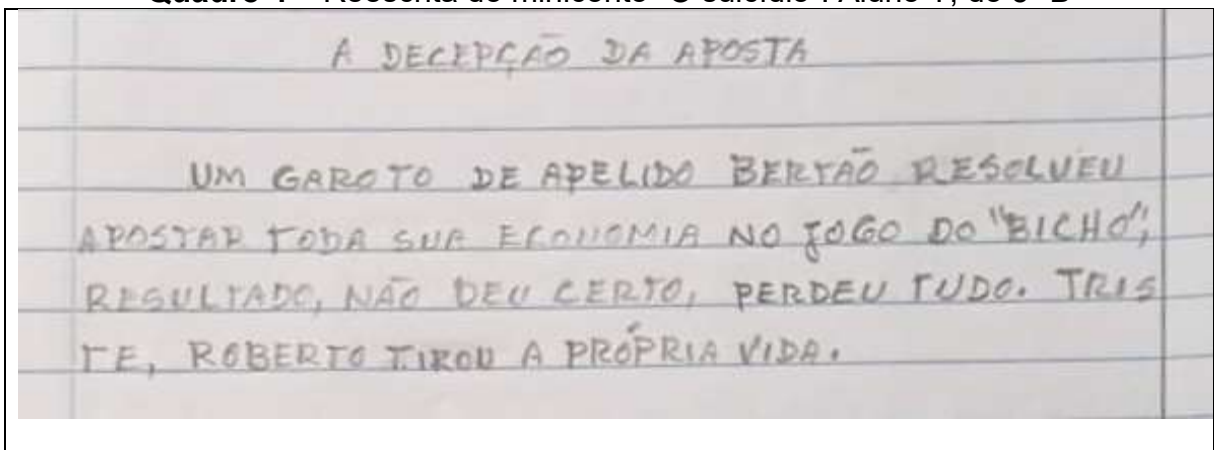
A etapa traz a reflexão de Geraldini (2011) de ter algo a dizer, uma razão para dizer e saber quem são os interlocutores, que o aluno se constitua como sujeito do dizer. Esses são elementos fundamentais para o desenvolvimento da escrita, evitando demasiadamente propostas improvisadas, mas apresentando uma sequência clara e acessível ao público, porque é o sujeito do dizer. Por isso, as estratégias para estabelecer o diálogo com os interlocutores do texto são totalmente suas. Essa é uma etapa em que o aluno tem a oportunidade da reflexão sobre a situação de interação, considerando objetivos, temas, interlocutores e lugares por onde o texto circula e, com isso, preparar informações que entenda ser relevantes para o seu interlocutor.

Nesse mesmo sentido, pode despertar em si a consciência de sujeito, com a liberdade de dizer com seu discurso, a quem possa compreendê-lo. Com isso, é

perceptível alguma mudança do sentido e de vocabulário no texto reescrito, adoção de discurso que reflete a sua realidade social, bem como a aprendizagem sobre a funcionalidade comunicativa que deve estar contida em cada texto. Isso sem desprezar “a manifestação verbal constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal” (Koch, 2009, p. 31).

No decorrer da intervenção didática, foi proposta, aos alunos, a leitura do miniconto “O suicídio”, de Anton Tchekhov, autor de biografia desconhecida para os alunos, até então. Então, passou-se para reescrita do miniconto, visando uma comunicação com seu público, seu interlocutor. Ao reescrever o miniconto “O suicídio”, de Anton Tchekhov, o aluno T (Quadro 4) inseriu elementos da realidade da periferia onde mora (Jardim Olímpico), como o apelido do protagonista, muito comum entre as relações próximas entre pessoas. Também, adiciona “o jogo do bicho”, uma espécie de loteria popular composta por 25 animais em que cada um é representado por um número, uma sequência de quatro dezenas, que podem ser usadas para gerar centenas e milhares e utilizadas nas apostas. Eis o texto de Tchekhov: “Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida.”

Quadro 4 – Reescrita do miniconto “O suicídio”. Aluno T, do 5º B



Fonte: Acervo do pesquisador.

A proposta de construir um texto a partir de uma reescrita que oriente o dizer dos alunos em suas produções textuais se mostrou uma estratégia eficaz, à medida que motiva o estudante a se colocar como sujeito de uma interação textual, em que ele procura fazer adaptações para construir sentido para um público-alvo que, na sua concepção, compreenderá melhor o texto com as palavras postas daquela nova forma. Com essa intervenção, busca ampliar o alcance de sua comunicação, por meio

de empréstimo de um texto de outro autor para realizar suas intenções comunicativas, tendo aquele texto como modelo.

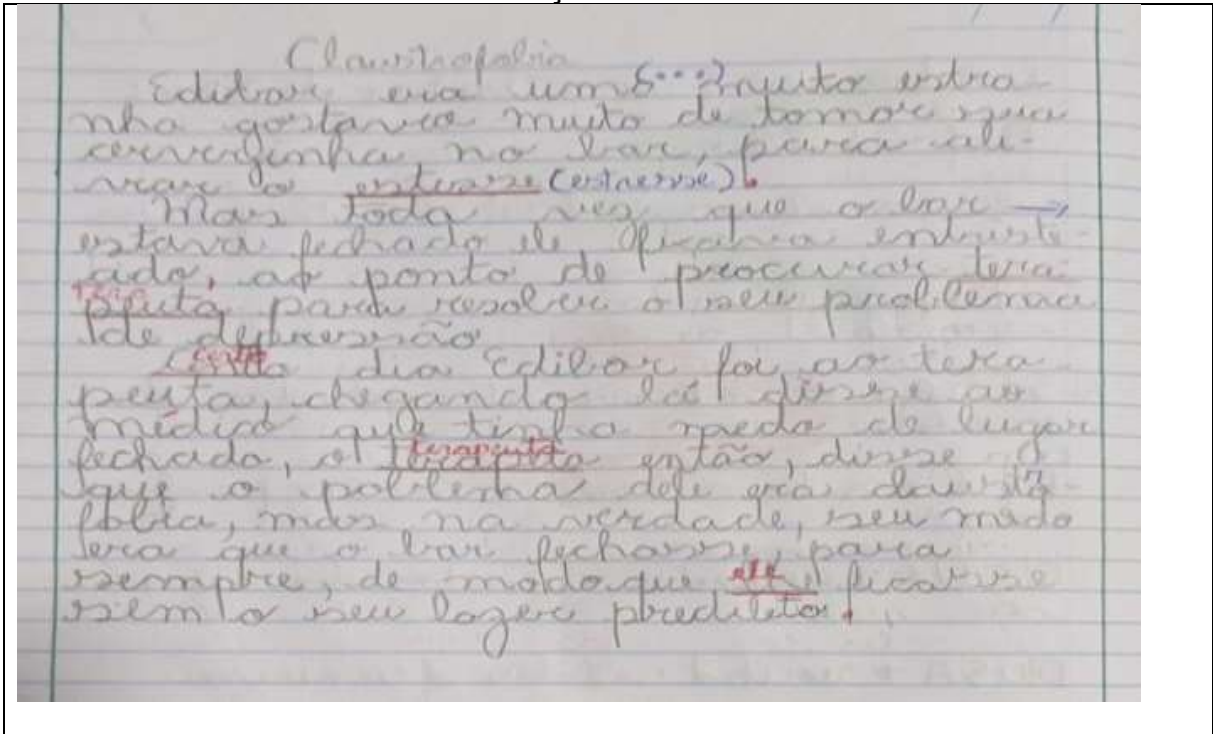
Para Antunes (2006), nessa perspectiva, a linguagem é utilizada como prática social, permitindo compreender melhor a função da escrita. Isso porque a linguagem está presente em todas as manifestações sociais e, conseqüentemente, nas diversas formas de comunicação. Com essa prática, os alunos aprendem com base em textos-fontes, como modelos, compreendendo a finalidade para a qual esses recursos são utilizados na interação entre pessoas. No contexto de produção do aluno T, ele utiliza o “apelido” e o “jogo do bicho” como elemento comunicativo para as pessoas com aquela vivência.

6.1.3 Terceira etapa – Correção e revisão

Esta etapa envolve a correção e a revisão, dois processos que quase se confundem, mas a correção é exclusiva do professor, e a revisão é a parte reflexiva do aluno sobre o seu texto, o que pode ser por iniciativa própria ou provocada pela intervenção do professor. Assim, a correção adotada como parte da produção textual ocorre de acordo com a manifestação de Ruiz (2020 p. 19): “[...] correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto no sentido de chamar sua atenção para algum problema de produção”.

Exemplificando pela reescrita do gênero tirinha, realizada pelo aluno DS, apresentado na etapa anterior, mostramos uma correção que acontece com as anotações do professor no texto do aluno, com a clara sinalização dos problemas e sugestões para torná-lo mais claro e completo, por meio da apresentação em outro gênero. Após essa apresentação, a correção é uma etapa importante e necessária na definição da nova produção escrita, pois é um momento de troca de informações entre o professor e o aluno. Assim, a correção não é uma mera intervenção do professor, determinando que o aluno escreva dessa ou daquela maneira, sem que o estudante compreenda direito a razão das mudanças, mas é uma chamada à reflexão, ocasião em que acontece a revisão por parte do estudante.

Quadro 5 – Primeira reescrita de “Claustrofobia”, do aluno DS, para análise da correção e revisão



Fonte: Acervo do pesquisador.

No Quadro 5, produção do aluno DS, estudante do 5º ano, é realizada a atividade, com atenção para os elementos que dão sentido ao texto, conforme as orientações de Antunes (2006, p. 55):

A segunda etapa, a etapa da escrita, corresponde à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e [...] com as situações concretas de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de reflexão, para garantir sentido, coerência, relevância.

Segundo Gasparoto e Menegassi (2013), o processo de revisão abre caminho para a etapa seguinte da produção textual, ou seja, é processo de análise e identificação das inadequações do texto, a fim de reescrevê-lo e torná-lo mais claro ao interlocutor com quem o reescritor imagina dialogar. Na presente reescritura, o aluno conta, com as próprias palavras, uma história conhecida pela turma, após a leitura do texto de Lúcio Oliveira (2022), do gênero tirinha, com o personagem Edibar, que revela sofrer de “claustrofobia”, com sintomas distorcidos daqueles atribuídos a quem sofre do respectivo transtorno (Figura 4).

Figura 4 – Texto em quadrinho de Edibar



Fonte: Oliveira. <https://www.google.com.br/search?q=edibar>

Apesar da produção do aluno resultar em um novo gênero, distinto do texto-fonte, não detectamos problema, pois não há um rigor na produção escrita a partir de outra. Na correção do texto do aluno, o professor apontou o que deve ser revisto, através de sinalizações diversas, de forma mais ou menos interventiva. A correção acontece quando aponta as inadequações do texto, para que a revisão, por parte do aluno, possa ocorrer, com a realização de reflexões sobre seu texto, já com os apontamentos corretivos e orientativos. Assim, a correção e a revisão precedem a reescrita de um texto, cuja produção escrita não deve ser desarticulada das práticas de vivência, nem dos conhecimentos prévios do sujeito/produzidor, mas deve ser um processo dialógico, interativo, evidenciando o uso da linguagem.

Cabe observar que a correção e a revisão caminham junto com a dicotomia leitura/escrita, pois desempenham um papel essencial para melhorar os textos dos alunos. É como um *loop* que se repete, ou seja, sempre haverá algo para ler, escrever e reescrever, como habilidades que se completam para a produção textual. Por isso, afirma-se que o ciclo de produção do texto inclui: leitura, escrita e reescrita. O ato de escrever deve ser mais do que um exercício para encontrar padrões ou um programa formal e estilístico de treinamento mecânico repetitivo. Capacitar os alunos a desenvolverem uma habilidade discursiva caracterizada por uma boa compreensão da forma escrita e uma visão de que a produção de texto é um trabalho que requer a superação de jogos de palavras ou frases soltas, pois “[...] ao escrever, a criança vai se aproximando das formas estruturadas e convenções da linguagem escrita para alcançar seus objetivos, isto é, o de dizer alguma coisa, a alguém, por uma determinada razão” (Braggio, 2002, p. 45).

A revisão textual contribui para que o aluno reflita sobre o texto, com a contribuição das marcas de correção do professor e, assim, perceba a estrutura do

seu texto e considere aspectos relativos ao nível de informatividade, como: ortografia, caligrafia, concordância, pontuação e demais aspectos formais.

A correção é, portanto, uma etapa importante e necessária na produção textual, pois é momento de troca de informações entre o professor e o aluno. A correção não é uma mera intervenção do professor, determinando como o aluno deve escrever. É um processo reflexivo entre o professor e aluno, seja no momento da intervenção ou em forma de *feedback*. Isso porque o aluno tem que se envolver de forma reflexiva sobre as anotações interventivas e, por isso, em nossa análise, acontece junto com a revisão.

Segundo Ruiz (2020, p. 19), 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. A autora aponta quatro formas mais comuns de intervenção empregadas pelos professores, no momento da correção dos textos: **indicativa**, a **resolutiva** e a **classificatória**, **textual-interativa**, considerando a forma como o professor promove a intervenção no texto do aluno, orientando a revisão. Isso pode se dar em forma de *feedback* da correção efetivada pelo professor, para que, após as anotações, o aluno se envolva de forma reflexiva sobre as anotações em seu texto e, assim, possa processar a revisão e a reescrita do seu texto.

A correção é ação do professor, mas a revisão é a reflexão interativa que o aluno realiza com o professor e suas anotações interventivas. Se uma correção, por exemplo, em que o aluno foi insuficiente quanto à clareza à ou ortografia, na hora da correção o professor, na condição de parceiro mais experiente, deve apontar (até com anotações) onde estão os problemas do texto, para o aluno retomar os caminhos de maior clareza do texto, em direção ao objetivo estabelecido no planejamento de escrita ou reescrita. Contudo, o aluno tem que se convencer, refletindo sobre as orientações, para que retenha como aprendizado. Nas palavras de Guimarães (2013, p. 33), “o papel do professor nesse processo [de correção textual e reescrita] é de extrema importância, pois ele, como leitor externo, procurará preencher as lacunas deixadas pelo aluno e o orientará na continuação de seu trabalho”.

Quando o aluno é chamado à reflexão sobre seu texto, com as anotações corretivas do professor, começa a entender como funciona a essência comunicativa de seu próprio texto. Além do mais, compreenderá que a correção não visa apenas reparar palavras soltas, mal escritas, mas interfere em todo o processo de construção

textual, com vistas a uma construção interativa eficiente. Nesse ponto, o aluno perceberá que a reescrita faz sentido. Quando o professor devolve o texto, com a devida instrução, é o momento de atuação desse estudante como revisor do próprio texto. Em um primeiro momento, não é uma tarefa simples mudar hábitos de produção escrita cristalizados pelo tempo. Isso porque, em nossa prática escolar, fazer revisão e reescrita não é parte do cotidiano do aluno, mas somente produzir a escrita, o professor corrigir, atribuir uma nota e não se tocar mais naquele texto.

A leitura do texto do aluno pelo professor o levará a perceber quais áreas devem ser enfatizadas. Por exemplo, se os alunos mostram dificuldades em estabelecer a coerência do texto, cabe ao professor demonstrar através da leitura e da prática como colocar esse texto em uma coerência adequada à facilidade de compreensão dos interlocutores. A partir disso, os alunos são aconselhados a reescreverem o texto, tendo em conta a necessidade de torná-lo mais coerente. Não é fácil explicar a coerência, em sua formalidade, a alunos em de 5º ano. Contudo, a parceria do professor possibilita uma condução prática nesse sentido.

para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (Geraldi, 2011, p. 128).

Nesse sentido, ao fazer apontamentos no texto do aluno, o professor age como parceiro na interlocução e, por isso, sabe qual caminho comunicativo o aluno planejou seguir. O professor, parceiro na empreitada da produção escrita, sabe quais critérios o texto deve atender para produzir os efeitos que o aluno revelou em seu planejamento. É a partir da correção que o professor percebe quais campos deverão ser enfatizados. Por exemplo, se no texto o aluno não deu conta da coerência, ao professor cabe mostrar como se dá a coerência daquele texto em específico, através das idas e vindas das leituras/apontamentos. Então, pode propor que o aluno refaça o texto, considerando a necessidade de torná-lo mais coerente.

Na correção, portanto, o professor deve priorizar os problemas comuns que aparecem na maioria dos textos e estabelecer os critérios a serem observados no momento da reescrita. É preciso, entretanto, para o sucesso dessa atividade, que o professor deixe claro para o aluno que o bom texto, será aquele que

apresentar os cinco recursos de eficiência textual: adequação ao tema solicitado, adequação ao tipo de composição, adequação ao nível de linguagem (determinado pelo tema, pelo tipo de composição e pelo receptor em situação de interação); coesão e coerência, fundamentadas na clareza (Therezo, 1997, p.10).

Assim, os critérios deverão contemplar o tema, a tipologia, a linguagem, a coerência e a coesão, no intuito de alertar o aluno para a necessidade de considerar tais elementos no momento da reescrita. Isso porque é comum o mesmo problema se repetir nos textos dos alunos, e priorizar a orientação sobre equívocos repetitivos fará com que o estudante reflita com maior ênfase sobre os possíveis “vícios” que comete ao escrever. Além disso, passará a se atentar para os padrões do gênero que está trabalhando, assim como o emprego das palavras e estrutura do texto, passando a escrever melhor, com maior clareza comunicativa.

6.1.4 Quarta etapa – Segunda reescrita

Esta é a etapa em que o estudante realiza a reescrita do próprio texto, aprimorando a sua produção, como sujeito do dizer. Esta fase resulta da correção, realizada pelo professor, com a revisão do aluno, momento de interação e reflexão em torno dos apontamentos do professor. É importante que o aluno faça seu exercício reflexivo sobre as anotações corretivas do professor e não se sinta com o dever de reescrever, mas com direito de reescrever e rever seu texto, de forma que se torne habitual para ele.

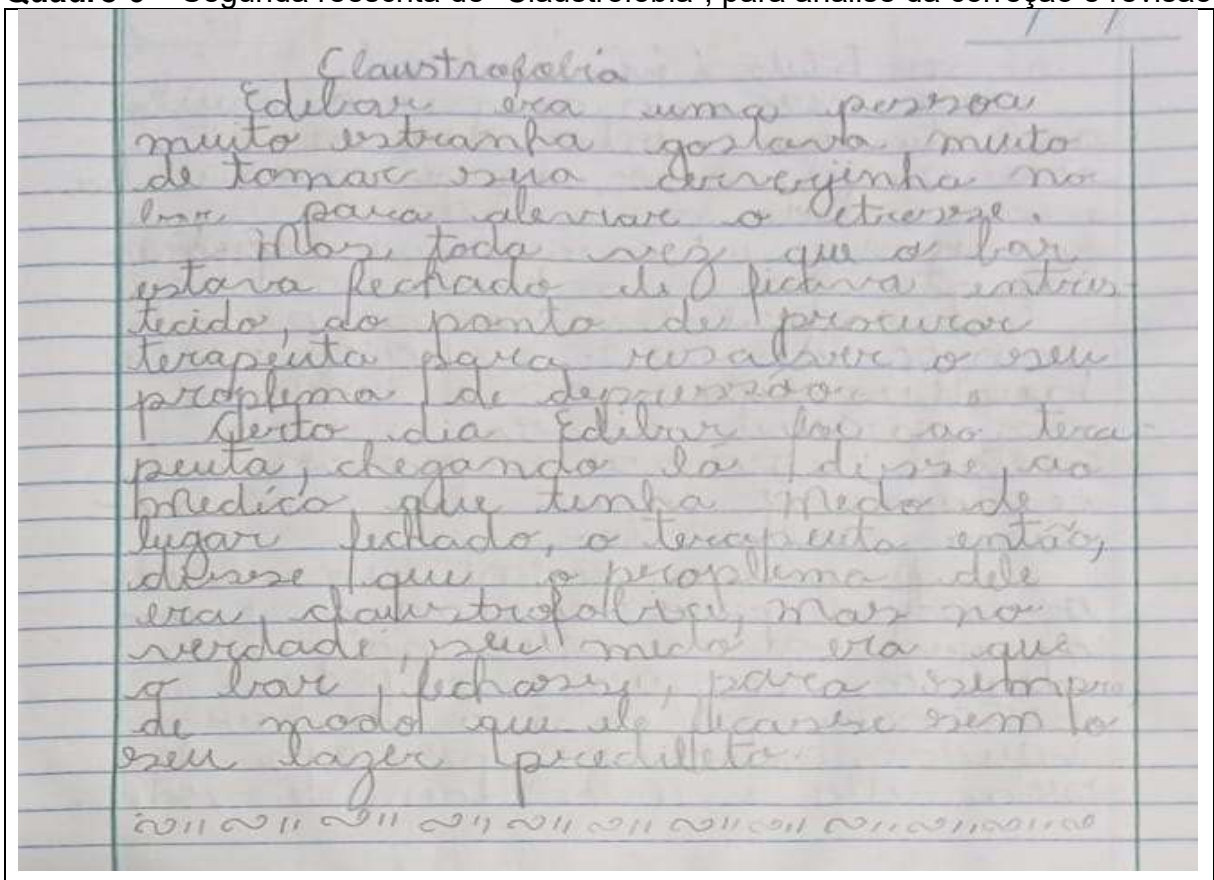
Nessa linha, afirma Antunes (2006, p. 65): “talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez”. Isso torna a revisão uma etapa inseparável de suas produções escritas, de maneira que, ao escrever, sobrevenha a ação reflexiva de revisar o que escreveu, por iniciativa ou indicação do professor através da correção da terceira etapa. Entre a correção e a revisão do aluno, mostra-se uma interação que permitirá ao estudante ajustar sua forma de dizer, considerando o gênero textual, com o devido controle dos aspectos formais e/ou gramaticais.

Para Fiad (1997b), a reescrita é entendida como o trabalho realizado pelo autor, com ou sem a ajuda de um mediador, por meio de operações com a linguagem que modificam vários aspectos do texto. Desse modo, são pertinentes as mudanças

realizadas em uma produção, havendo uma troca de sujeito, assim como o dizer, suas razões e o contexto.

O Quadro 6 traz um texto resultado da reescrita do aluno DS, uma amostra da interação entre professor e aluno e a importância da correção no estímulo à reflexão. Ao mesmo tempo, propõe a revisão ao aluno, como um jogo com réplica e tréplica, na busca pela construção do melhor texto. É um tipo de correção nominada por Ruiz (2020) de Correção Textual-interativa, por conter a peculiaridade explícita da interação entre professor e aluno, entre correção e revisão.

Quadro 6 – Segunda reescrita de “Claustrofobia”, para análise da correção e revisão



Fonte: E.M Noêmia Malanga. Aluno DS 5º ano-C

O aluno se mostrou como produtor de texto com a estratégia da reescrita, com o polimento proporcionado pelo resultado da revisão realizada pelo reescritor, após tomar por base as observações do professor, enquanto corretor. O estudante utilizou os apontamentos e as orientações orais para reformular suas intervenções e promover uma nova reescrita, “calhando no seu amadurecimento enquanto escritor” (Menegassi, 1998, p. 6).

O contexto de idas e vindas ao texto, através da revisão textual e da correção, provoca o surgimento de uma relação muito promissora entre professor e aluno, cuja segurança está em ter um mediador que, de fato, o acompanhou nas reflexões acerca de suas produções como sujeito do que diz. Com isso, promoveu-se o desaparecimento do medo de escrever e, portanto, as inseguranças diminuem e a relação com a língua nativa ocorre naturalmente, à medida que o aluno demonstra interesse e acredita que pode fazer melhor.

A reescrita como parte do processo de produção textual com alunos corrobora com nossa percepção na prática escolar, ou seja, valoriza a aprendizagem da escrita e eleva o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor como dos alunos. Também, o estabelecimento da correção, seguida da reflexão do aluno, que por sua vez, proporciona a revisão, estabelece uma relação de parceria com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem de produção de textos, em vez de ser o momento de avaliação que não permite retorno.

A interação entre professor e aluno para a produção textual, como processo, traz como retorno uma aprendizagem que deixa a preocupação com a nota e passa a priorizar a correção e a revisão como instrumentos da melhoria comunicativa entre interlocutores. Isso proporcionará um melhor ensino-aprendizagem das produções escritas. Com o amadurecimento da estratégia, o estudante saberá o caminho que poderá percorrer, a fim de preencher adequadamente os campos pertinentes a um bom texto.

6.2 O PROPÓSITO DA REESCRITA NA ESCOLA

Na perspectiva deste estudo, reescrever textos de outros autores no contexto escolar é uma estratégia para estimular o gosto pela produção textual, já historicamente alvo de grande resistência por parte dos alunos. Assim, reescrever um texto na escola, dentro da nossa proposta, é colocar o aluno como sujeito de um texto do qual ele empresta a estrutura, fazendo adequações para a sua formação discursiva.

Nesse caso, o aluno se coloca como sujeito de um novo dizer, mas toma para si um modelo existente, adequado ao que pretende dizer, com um propósito comunicativo. Em razão disso, é uma importante ferramenta no processo de aquisição

da competência escritora do aluno. Importa enfatizar que a prática de observação da reescrita em sala de aula teve grande contribuição pelo trabalho de Geraldi (2011), que propõe direcionamentos para o ensino de língua materna, com foco em programas que utilizam línguas maternas nas interações entre sujeitos. Além disso, o autor apresenta um estudo organizado por meio de três práticas: a prática da leitura de textos, a prática da produção textual e a prática da análise da linguagem. Ressalte-se ainda que, segundo Geraldi (1984), o princípio básico da prática da análise linguística se dá a partir do erro, promovendo a autocorreção.

Para Lefevre (2007), reescrever não tem apenas o significado de escrever de novo, de outra maneira, conforme denota a grafia da palavra, mas promover intervenção pela relevante razão de interagir com o interlocutor, melhorando sua condição comunicativa no momento e no espaço em que o interventor quer se comunicar. Ocorre a reescrita de textos por diversos seguimentos e profissionais, impulsionada por demandas, sejam impostas pelo sistema literário ou por outros (política, ciência, religião) em busca da melhora interlocutiva com o mesmo público-alvo ou visando à ampliação do alcance comunicativo.

A manipulação ou reescrita ocorre à medida que um novo texto é criado, tomando como base um texto-fonte, por meio do qual o aluno produzirá seu texto, com a percepção da escrita como um ato social. Um sujeito diz algo a outro sujeito para se posicionar sobre determinado tema ou, simplesmente, interagir, seja com o professor, colegas ou quantas pessoas a quem seu texto possa chegar e construir sentido. Há, então, mais probabilidade de que o ato de se expressar, via escrita, seja um exercício interessante e, quem sabe, até prazeroso (Wittke, 2019), tendo como motivação um texto em circulação para, a partir disso, dar suporte às produções textuais.

A reescrita possibilita ajustar as pretensões comunicativas, mostrando o que o novo locutor tem a dizer e a sua forma de dizer, dentro de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito, bem como ajuda a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa. É uma estratégia que promove a adequação do texto direcionada pela revisão, que, por sua vez, é um componente importante no processo de produção textual, do qual não pode ser dissociada. Isso porque a produção escrita deve ser vista como processo, sempre cabível de uma nova observação, sob um olhar crítico que perceba a necessidade de revisão e, como consequência, a reescrita.

Passarelli (2012, p. 144), ao mencionar diversos especialistas que são unânimes ao apontar a escrita como processo, afirma que “o estudo de modelos mostra que o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear”. Para que um texto tenha fluxo linear, em muitas situações, recorreremos a retomadas, adequações e readequações, em razão de a escrita ser um processo que busca alcançar a clareza. Por isso, podemos afirmar que receber adequações é um processo natural durante a sua existência.

Mesmo quando achamos que um texto está consolidado em sua circulação, ele vai para um futuro em que as pessoas podem ter dificuldades em compreendê-lo, são momentos históricos que ficaram para trás ou, às vezes, apenas vocábulos que caíram em desuso. Mas o texto está ali, à espera de um leitor atento e insatisfeito com a forma daquele texto dizer.

Figura 5 – Borges: Quadrinho Quadrado



Fonte: Xavier (2021).

A tirinha (Figura 5), mesmo de maneira cômica, expressa a realidade da produção textual, que, enquanto não é colocada em circulação, está sempre à disposição de constantes revisões e reescritas. Nesse sentido Passarelli diz que,

para escrever é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas, e, às vezes reescrevendo tudo mais uma vez é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. E nem sempre ficam satisfeitos. (Passarelli, 2012, p. 145).

Muitas vezes, o autor de uma obra escrita a coloca em circulação e nem sempre está satisfeito com seu trabalho. Por isso, muitos livros são revisados e publicados em novas edições. Com esse pensamento, desenvolvemos com nossos alunos a reescrita de textos já em circulação, literário e não literário.

Uma importante observação a ser feita sobre a reescrita (de texto próprio) é que se trata de uma ação que provoca um diálogo do sujeito autor como seu produto criado, proporcionando um relacionamento mais interativo com o próprio texto. O aluno, ao reescrever texto de outro autor e ao revisar, se veste de um estado emocional criativo (que o estimula a produzir a primeira escrita). Já ao reescrever texto de sua própria autoria, passa para um estado emocional mais crítico e reflexivo no momento dessa reescrita. Essas trocas de estados emocionais ocorrem também de acordo com as concepções da reescrita.

Portanto, quanto mais o aluno reescrever, mais irá perceber que todo texto é modificável, não é um produto acabado com dimensões importantes. Assim, adquire condições para dominar a voz escrita, pois internaliza as regras constitutivas do gênero textual, melhorando o desempenho da escrita e compreendendo gradativamente o mundo do texto escrito. Nesse sentido, colabora Sercundes (1997) com dizeres de que, a partir do próprio texto, os alunos poderão perceber melhor a escrita como trabalho, uma construção de conhecimento; e, portanto, compreender melhor a linguagem e tornarem-se usuários efetivos, aprendendo a variante padrão, familiarizando-se com ela e superando as suas dificuldades.

Por meio de atividades da reescrita, os professores avaliam os textos para permitir que os alunos identifiquem possíveis dificuldades com a proficiência linguística, relacionadas à coesão, à coerência ou, até mesmo, ortográficas no texto. Também há a importância, na medida em que leva os alunos a compreenderem as dificuldades e, assim, aumentarem as possibilidades de superação. É uma prática que melhora a afinidade dos reescritores com os gêneros textuais, objetos do seu trabalho, o que facilitará a distinção em outras situações ou, até mesmo, melhor aplicá-los em situações necessárias.

Ao compreender a atividade de reescrita como um evento inserido em um processo de interação social, o autor passa a entender que se apoia na "concepção de linguagem" de Koch (2001, p. 9), a qual afirma que

a linguagem é encarada como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Nessa concepção da linguagem como ação, a reescrita tem a busca de melhor comunicação entre os interlocutores, empregando a variedade linguística adequada, pois é a partir dela que o autor do texto reelabora sua linguagem de acordo com a imagem criada de seus interlocutores. Com isso, reforçando a concepção de que a variação não está apenas no interior do sistema linguístico, mas também fora dele, reforça o trabalho de reescrita, nas suas necessidades vistas pelos alunos, seja para adequação vocabular ou adequação de sentido.

Reescritas são frequentemente confundidas com revisões. Enquanto as revisões são correções após o processo de escrita de um texto, pelo próprio autor do texto, a reescrita é produto textual que ocorre depois da revisão ou correção. São dois elementos do mesmo processo que não devem ser confundidos. Neste trabalho, reescrever envolve promover transformações de cunho qualitativo no texto, do ponto de vista morfológico, sintático ou semântico. É normal que o melhoramento do texto leve a várias reescrituras. Por isso, mesmo o texto em circulação pode vislumbrar a necessidade de que seja reescrito, o que pode iniciar um novo ciclo de trabalho.

Nesse sentido, Guedes (1994, p. 80) defende que “ao reescrever o escritor está exercendo o seu direito de promover as adequações que entende necessárias como vistas ao propósito comunicativo e por isso, exercer a segunda e a terceira e a quarta chance é um direito que lhe cabe”. Isso considera também que o leitor tem direito a uma explicação mais clara do que está honestamente tentando entender. Portanto, a reescrita faz parte do processo de escrita e é uma prática essencial no ensino da produção textual.

A construção do texto envolve diferentes momentos e muitas vezes, a interferência realizada em um texto se dá, dentre vários fatores, pela distância temporal que se encontra da produção à circulação. Um texto pode atravessar gerações e, por isso, a maneira de dizer precisa ser atualizada e adequada quando a cultura de produção possuir diferenças com o contexto no qual está circulando.

A produção de um texto ocorre em etapas que se completam. Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1993), esses momentos são o planejamento, a própria escrita, a

leitura do texto pelo autor e as modificações a partir dessa leitura. Portanto, reescrever requer leitura, análise e reflexão. O texto pode até ser fruto de outro escrito, objeto simbólico motivacional, resultado de um primeiro impulso, mas é aceito, repensado e recriado. É trabalho consciente dos produtores e, no mesmo patamar, também aquele que reescreve, desmistificando a ideia de que o texto em circulação não deve ser modificado ou apenas algumas correções gramaticais são suficientes para se ter um bom texto, cabendo uma radical transformação para atingir o seu propósito.

Para Spoelders e Yde (1991), o contato do aluno com o texto não produzido por ele, o qual tenha que ler e reescrever, pode lhe dar uma maior confiabilidade. Sem as preocupações da produção inicial, ele tem maior confiabilidade, gerando no aluno uma visão mais crítica, em que ele se vê como um sujeito avaliador. Por isso, realiza as alterações no texto com maior tranquilidade, acrescentando, retirando, reorganizando e reescrevendo, segundo a sua melhor visão de comunicabilidade.

Não que seja um processo fácil, pois ao reescrever um texto em circulação, o aluno precisa se reconstruir enquanto sujeito, levando em conta a aliança que pretende estabelecer com os demais interlocutores daquele texto. Não se trata apenas de uma reconstrução textual, mas sobretudo de colocar a sua marca no processo dialógico e, com isso, na constituição de sentido do texto. Trabalhamos, com os alunos, a prática e a conscientização de que a reescrita de seus textos deve ocorrer naturalmente na produção da escrita escolar e, assim, se tornará um caminho habitual, um componente importante e necessário ao ensino da escrita. Nesse sentido, compete ao professor, como interlocutor privilegiado dos alunos, estimular o comportamento dos estudantes na produção de seus textos em etapas.

O docente orienta os alunos, no sentido de que a reescrita de texto de outro autor é a sua utilização como texto-fonte, em que o estudante, a partir daquele momento, se assume enquanto sujeito do dizer de uma nova interlocução, por meio da estratégia que escolher, com pronunciamento em uma linguagem que seu público possa entender, sem enfatizar termos complexos.

Os alunos compreenderam que produzir texto a partir de texto de outro autor também é um processo de reescrita e uma forma de produção textual em que há a troca do agente reescritor. Nessa posição, o reescritor promove adequação do primeiro texto a um propósito comunicativo e as condições de produção de sua vivência. Nesse sentido, promove-se a reescrita de um textos-fonte em circulação,

acessíveis a diversas pessoas, como é o caso dos textos trabalhados nesta dissertação.

É uma ação em que o aluno reescritor, devidamente mediado pelo professor, parte da concepção, primeiramente de leitor que, ao se familiarizar com o texto-fonte, irá propor adequação, utilizando de sua estrutura para dizer algo ou até para organizar melhor o mesmo dizer, com algum reparo, de correção ortográfica ou readequação de sentido, com vistas a aprimorar a comunicação com o interlocutor, sob o olhar do aluno enquanto novo locutor. Nesse sentido, trata-se de "[...] uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo" (Fuchs, 1985, p. 133).

Em ambos os sentidos, a reescrita não é colocada apenas com uma correção dos problemas gramaticais normalmente existentes nos textos dos alunos, mas como prioridade no aspecto comunicacional do texto, considerando se o texto está adequado aos objetivos do produtor, assim como às condições de circulação. Esta visão implica também as correções gramaticais, ortográficas e as adequações vocabulares de acordo com o contexto. Principalmente nas intervenções em texto de outro autor, o aluno na função de reescritor (mediado pelo professor) terá que estabelecer consideráveis reflexões no que concerne ao tempo e ao ambiente de produção originário, ainda que, muitas vezes, bem distante do seu.

7 O PROCESSO DE CRIAÇÃO A PARTIR DE TEXTOS DE OUTROS AUTORES

Para Menegolo (2005, p. 75), no processo de reescrita de nossos próprios textos, ocorre o encontro do “eu-escritor” com o “tu-reescritor”, ou seja, do sujeito escritor com o sujeito reescritor, que Bakhtin (2006, p. 289) chama de “cadeia de comunicação verbal”. Essa mesma relação acontece quando escritor e reescritor são pessoas diferentes. A interação entre quem escreveu e quem reescreve está mediada pelo texto, semelhante ao diálogo entre escritor e leitor. Contudo, o reescritor materializa a sua constituição de sentido, através do registro escrito.

Durante a pesquisa, percebemos que o processo de reescrita de texto de outro autor possibilita que o aluno inicie sem passar pelo estado psicológico de se desvincular do processo criativo para assumir apenas como um leitor que, ao se comunicar com seus interlocutores, toma emprestado as estratégias do gênero para elaborar a sua mensagem, reelaborando aquela forma de dizer para o seu contexto de relacionamento, para reparar o que foi dito ou dizer de forma mais adequada ao seu público. No momento da intervenção, assume posicionamento reflexivo que o desperta para a reescrita, no sentido de construir uma interação com outros sujeitos.

Bakhtin (2006) fala na reprodução de texto e sabemos que a reescrita vai além da reprodução. Podemos inferir que reescrever também é produzir um texto a partir de outro e essa trajetória insere componentes a mais, quando se trata de interferir em um texto já em circulação, como, por exemplo, considerar o aspecto sociocultural do escritor inicial na ocasião da produção, suas motivações comunicativas, seus interlocutores. Sejam os textos-fontes ficcionais ou não, elaborar outro a partir dele é tomar emprestada a estrutura comunicativa de um texto, o que facilita muito a aprendizagem da escrita de alunos. Com isso, a mediação do professor se torna essencial no ensinamento de textos a partir da reescrita de texto de outro autor.

Smolka (2012), em suas pesquisas sobre a criança na fase inicial de aquisição da competência escritora, fez alguns apontamentos sobre a experiência de produção textual das crianças:

– O que elas veem ou percebem como relevante ou significativo não é sempre a mesma coisa, e não é a mesma coisa para todos, ou seja, elas se baseiam em diferentes indicadores, em diferentes momentos;

- Que os “recortes” que as crianças fazem dependem das informações e conhecimentos adquiridos e elaborados; dependem das suas experiências, da sua história de vida;
- Que as interpretações ou leituras que as crianças fazem depende do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; dependem dos seus esquemas interpretativos (Smolka, 2012, p. 74-75).

Todas as participações do professor, como mediador e interlocutor do texto do aluno, orientam significativamente as intervenções do aluno na condição de reescritor. Teberosky (2003) faz algumas considerações à escrita de alunos a partir de outros existentes e afirma que

a situação de reprodução escrita de textos é um importante recurso para que as crianças escrevam. Através da reprodução escrita, as crianças imitam um texto-modelo e fazem uma série de manipulações no texto original. Através da reprodução escrita de um texto, as crianças podem se preocupar mais com a composição da escrita e com a colocação do texto em seu formato gráfico. (Teberosky 2003, p. 34).

A reescrita é objeto de pesquisa e produção de diversos autores, às vezes com variação de nomenclatura, sem uma definição consolidada de suas diferenças, (refacção, reelaboração, retextualização) para designar as transformações realizadas no texto pelo autor durante o processo de produção (Jesus, 1995; Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997; Almeida, 2001; Marcuschi, 2001; Matêncio, 2002; Macedo, 2005; Dell’isola, 2007; Marquesi, 2011; Gonçalves; Bazarim, 2018; Menegolo, 2005; entre outros). Esses autores reforçam a ideia de que qualquer produção escrita fica melhor quando é revisada e reescrita. Para eles, um texto deve passar por mais de uma reescrita, antes de chegar à versão final, pois, em cada vez que reescreve, novos enunciados são acrescentados, como forma de adequar à intenção interlocutiva e propor uma linguagem de acordo com o gênero, ao mesmo tempo em que se trabalha com os aspectos de textualidade.

Para Menegolo (2005, p. 76), o texto, ao ser submetido a um processo de reescrita, tem também reconstruída sua subjetividade, oportunizando ao aluno refletir sobre a escrita analisada e seu posicionamento. Assim, a atividade de reescrita pode ser caracterizada como “um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto”. Ainda reforça a compreensão de que, para trabalhar com atividades de reescrita de texto, enquanto professores, precisamos conhecer, com clareza, a concepção do trabalho, cuidando para o conceito não ser confundido com uma simples atividade de passar o texto a limpo.

Para quem pensa a escrita como processo, é difícil imaginá-la sem a reescrita. Até mesmo os textos já em circulação, objeto de nosso trabalho com os alunos, em determinado momento, alguém pode enxergar a necessidade de uma intervenção, com vistas a melhorar a sua interação social. Uma observação é que um texto pode ser adequado para atingir o propósito comunicativo de quem o reescreve, não que necessariamente tenha problemas em seu contexto produtivo de origem, mas adequações ao olhar do novo locutor para os seus intentos. No caso dos alunos desta pesquisa, a mediação do professor segue no sentido de que possam refletir sobre a oportunidade de tomar o modelo e se colocar como locutor para os seus interlocutores.

A reescrita deve acontecer naturalmente na produção da escrita escolar, como um componente importante e necessário ao ensino da escrita. Nesse sentido, compete ao professor, como interlocutor privilegiado dos alunos, provocar a reescrita de textos de outros autores, a fim de que pratiquem e aprendam a estrutura dos gêneros trabalhados, bem como adquiram a concepção de que todo texto precisa ser aperfeiçoado para melhor atingir a intencionalidade comunicativa do produtor.

Isso porque a prática de escrita consiste em um processo composto de várias etapas, para assim atingir o fim que se espera com o máximo de eficiência. Nesse contexto, podemos mencionar Antunes (2006, p. 168), que defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”, não somente pela correção normativa, mas também por ela em um contexto de produção.

Sobre a preocupação com as correções normativistas de um texto, Passarelli (2012, p. 21) tranquiliza que “a aprendizagem de uma língua se dá mais pelo uso do que pelas regras.” Isso é perceptível em nosso cotidiano, porque o uso que fazemos da língua vem do que aprendemos pelo contato com ela em situação de uso, sem qualquer preocupação com regras gramaticais. A aprendizagem através do uso, embora permeie a imitação, não é, pois o indivíduo não cria enunciados jamais ouvidos, porém aprende a usar a língua nas diversas circunstâncias da vida, na interação com outros sujeitos. Com isso, é o uso real da língua que o ensino precisa buscar proximidade, para ser mais efetivo e menos cansativo.

Quando lemos um texto, construímos uma unidade de sentido com ele, e tendemos a ter maior afinidade com aquela forma de comunicação. Assim, nossas

produções tendem a seguir sua eficiência comunicativa, influenciando os nossos. Ao ler um texto, um interlocutor pode achar que a proposta comunicacional daquele escrito não está adequada à sua visão de sentido e entender que o texto merece uma intervenção para melhorar o seu dizer, reescrevendo-o.

Muitas vezes, na escola, a reescrita limita-se a atividades mecânicas, com ênfase em questões gramaticais e/ou ortográficas. No entanto, a partir da concepção dialógica da linguagem, ou seja, dado seu caráter sócio-histórico, seu caráter interativo e seu uso social, a reescrita torna-se uma atividade por meio da qual os professores podem interagir com os textos dos alunos, com os objetivos do aluno-autor e a forma (relativamente estável) de expressar o gênero produzido.

Mais do que resolver problemas gramaticais ou ortográficos, reescrever ajuda a mostrar aos alunos-autores que, por exemplo, certas informações no texto precisam ser mais detalhadas e complementadas para alcançar um efeito significativo. A reordenação de fragmentos ajuda a tornar a ordem do fluxo da história mais clara e coerente. Certas informações, por não contribuírem para o desenrolar da trama (no caso de obras literárias, por exemplo), devem ser suprimidas. Determinadas partes precisam ser substituídas para melhorar a constituição de sentido. Algumas escolhas lexicais serão mais eficazes, para superar efeitos ambíguos. Para produções com fins estéticos, encontrar a forma mais adequada requer uma extensa mineração dos recursos disponíveis na linguagem.

Percebemos que o aluno, no momento que se coloca em contato com o texto produzido para reescrevê-lo e antes de assumir a figura de reescritor, é o sujeito leitor que se desdobra no papel de avaliador da forma de dizer daquele texto, e de como seria a sua forma de dizer, considerando também o seu público, sem desconsiderar o público do autor. Assim, no sentido da nossa percepção na prática escolar, nos sentimos contemplados nos dizeres de Orlandi (1996), que propõe a existência de uma aproximação das noções de autor e de interpretação, ou seja, de sujeito-autor e sujeito-leitor, em que o aluno, sujeito-leitor, percebe a necessidade de se fazer entender, de dar sentido aos dizeres produzidos e que sejam compreendidos por outros sujeitos que terão contato com o texto.

8 ANÁLISES DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NO PROJETO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentamos reflexões sobre a implementação de um projeto de ensino, uma fase de nossa pesquisa que permite aplicar o aprendido durante o programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), buscando melhorar a produção de textos, em sala de aula, dos alunos da Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga. Leituras referenciais nos deram a base para atingirmos o que propusemos em nossa pesquisa, unindo teoria de diversos autores e a prática dos alunos na análise e reescrita de textos de outros autores. Desse modo, a partir de uma reflexão sobre o texto dos “outros”, o estudante se motivou a escrever uma comunicação, tomando aquele texto como fonte de motivação, colocando-se como sujeito do dizer e produzindo um novo texto.

A turma de 5º ano neste trabalho foi a turma B da escola em que o pesquisador atua, com a participação de 20 alunos, indicada pela coordenação pedagógica em razão de ter maior número de alunos com mais dificuldades na produção escrita, no retorno às aulas totalmente presenciais, pós-pandemia da Covid-19. Iniciamos a aplicação do Projeto Didático, explicando aos alunos o objetivo que nos levou a propor o nosso trabalho com a produção textual e a razão de envolvê-los como parceiros, o motivo da indicação da escola, a qual, junto ao pesquisador, coletou autorização dos pais e responsáveis.

Cada reunião foi realizada com a precedência do respectivo planejamento, com a realização de leitura, rodas de discussão sobre cada um dos textos e, por fim, a escolha de qual deles seria objeto da reescrita por parte dos alunos. Também, estabelecemos a limitação de 20 textos a figurarem no projeto de pesquisa, um de cada aluno, embora todos os estudantes tivessem que trabalhar todos os títulos, da mesma maneira e com o mesmo empenho. Foi utilizado o método de sorteio para apenas cinco textos de cada título.

Os abjetivos a serem perseguidos nas produções dos alunos foram:

- a) Estimular/motivar a produção escrita através do texto-fonte, mostrando ter o que e para quem dizer;
- b) Inserir o aluno se insere como sujeito do que diz;

- c) Revelar, no texto, fragmentos de discurso do meio social em que está inserido;
- d) Realizar a produção em etapas e o estudante se apresentar enquanto sujeito do novo texto, ou seja, a reescrita do texto de outro autor não seja uma mera cópia.

8.1 MINICONTO “SINAL FECHADO”, ESTUDO DO GÊNERO E REESCRITA EM DUAS ETAPAS

Figura 6 – Miniconto 1 - Sinal fechado

Sinal fechado

Parado no sinal fechado, vejo na calçada uma criança com um pedaço de madeira retangular encostado no ouvido, como se fosse um celular. Seu rosto está risonho e seus lábios se movem. Com quem será que ela fala? Penso em pegar meu celular e ligar para ela. Será que vai me atender?

Dimas Vieira da Rocha

Fonte: Rocha (2020).

A escolha do texto para a realização da reescrita se deu de forma democrática, ou seja, escolha dos alunos, após leitura de diversos do mesmo gênero. Minha percepção, enquanto professor da escola e da turma, é de que a escolha ocorreu em virtude da identificação de muitos dos alunos com a criança nas imediações de um semáforo, local de trânsito de várias pessoas. Alguns de nossos alunos conhecem bem essa permanência em sinais, seja porque vendem “balinhas” ou acompanham o adulto responsável, com produtos diversos.

O miniconto é um elemento simbólico de interação social, como qualquer outro gênero, em que interlocutores participam do processo comunicativo. É um gênero que aguça o interesse do leitor, por contar uma história inteira, sem rodeios. O locutor propõe uma interação com maior liberdade ao interlocutor, maior autonomia na construção do sentido e críticos perante este tipo de escrita.

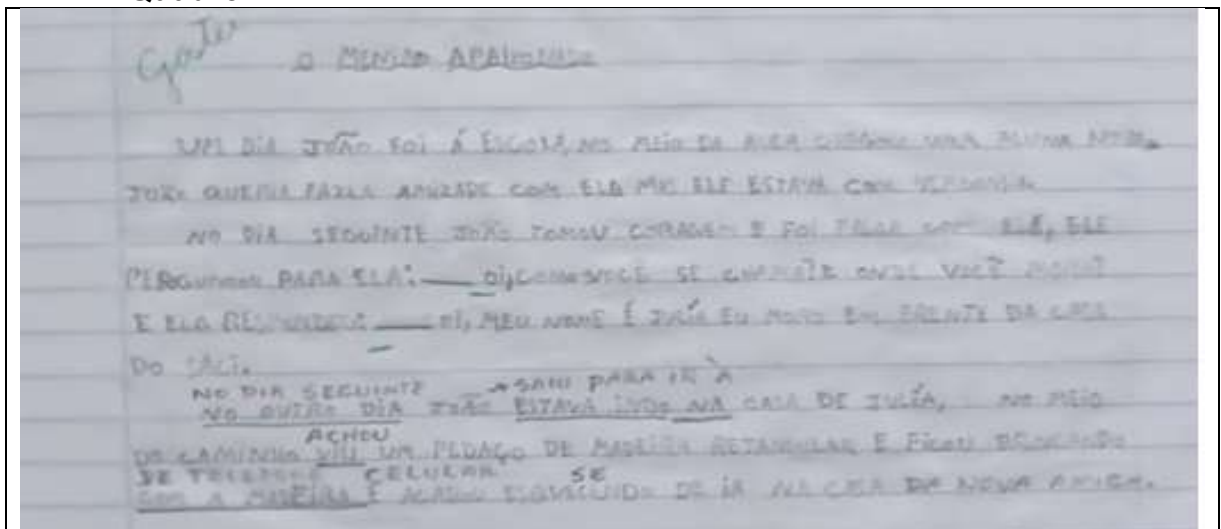
Nesse sentido o miniconto favoreceu sua adoção como texto-fonte para produção escrita com alunos. Ao atrair o interlocutor pela leitura, sua característica sugestiva oferece ampla possibilidade de encaminhamento interpretativo. Assim, o

aluno, ao promover a reescrita de um miniconto, tem à disposição um tema motivador para iniciar o desenvolvimento de um texto, com amplas possibilidades criativas. “Sinal Fechado” é uma narrativa cujo protagonista, uma criança parada em um semáforo, carrega um pedaço de madeira retangular sobre o ouvido, como se fosse um telefone celular. A construção da imagem dessa cena fica por conta de cada leitor, que faz de acordo com sua história de vida, de como aquela cena representa para ele. A partir disso, pode produzir uma narrativa que tem, no texto de outro, um pano de fundo para expressar seu discurso.

As intervenções do professor foram realizadas através de correção indicativa (anotações no texto do aluno) e interativa (bilhetes no texto do aluno) (Ruiz, 2020) e, também, por orientações orais, conjuntas ou isoladamente, a fim de orientar a revisão do estudante para cada reescrita. Essa mescla de correção foi importante, pois nos casos em que se priorizaram apenas as orientações orais, o estudante elaborou um outro texto na segunda reescrita, descartando, quase na totalidade, o conteúdo da primeira.

Esses fatores mostraram a importância da diversificação da estratégia corretiva, já que as marcas orientativas no texto do aluno, nessa fase do Ensino Fundamental, mostra a presença do mediador e suas orientações, guiando as produções dos alunos.

Quadro 7 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno T



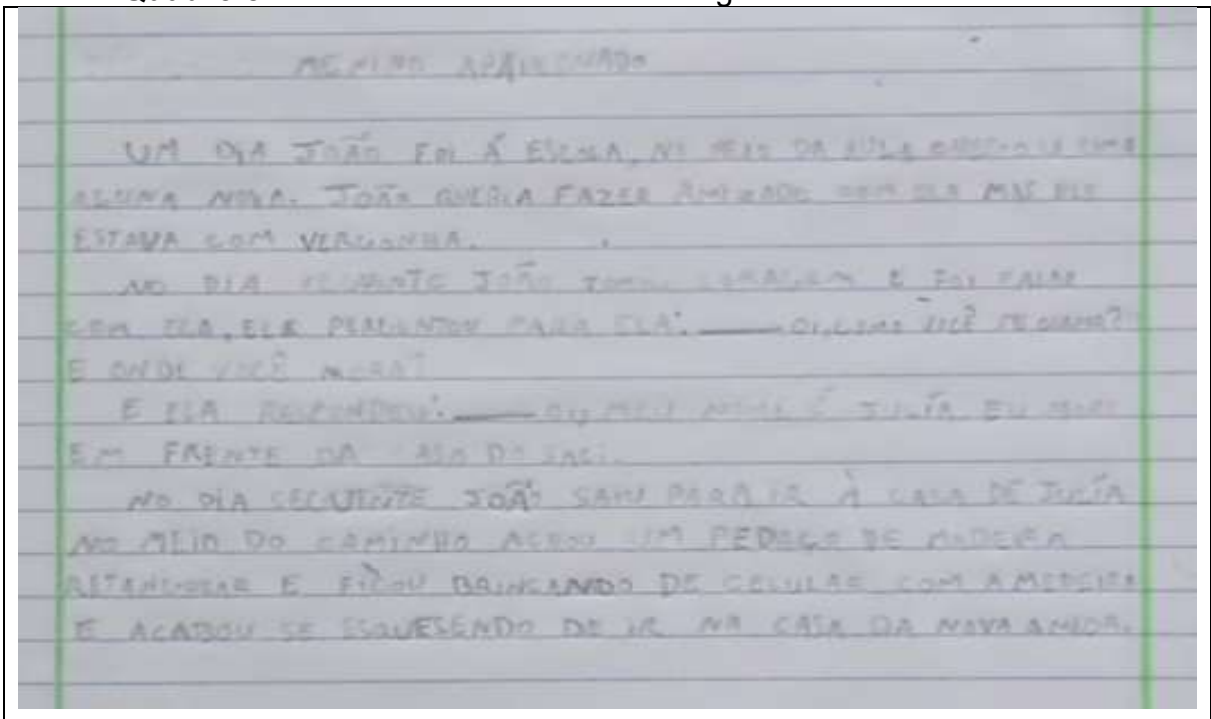
Fonte: Acervo do pesquisador.

O Quadro 8, com a reescrita do aluno T, evidencia a composição da primeira reescrita, apresentando certos apagamentos de letras, palavras e sentido. Além

disso, mostra uma característica comum a várias crianças que permaneceram sem aula presencial e com carência de ferramentas para uma aula remota de qualidade.

T recria uma narrativa com título “menino apaixonado” que conduz o leitor a expectativa de uma relação afetiva entre os personagens, apresentados como JOÃO e JULIA. Retrata um garoto (João) querendo fazer amizade com a menina (Julia), inicia uma conversa em que o personagem João pergunta o nome e onde a menina mora. Depois de brincarem, João combina de ir à casa de Julia, porém, no caminho, encontra um pedaço de madeira e brinca de “telefone” com o objeto, distrai-se e esquece da nova amiga e do encontro.

Quadro 8 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno T



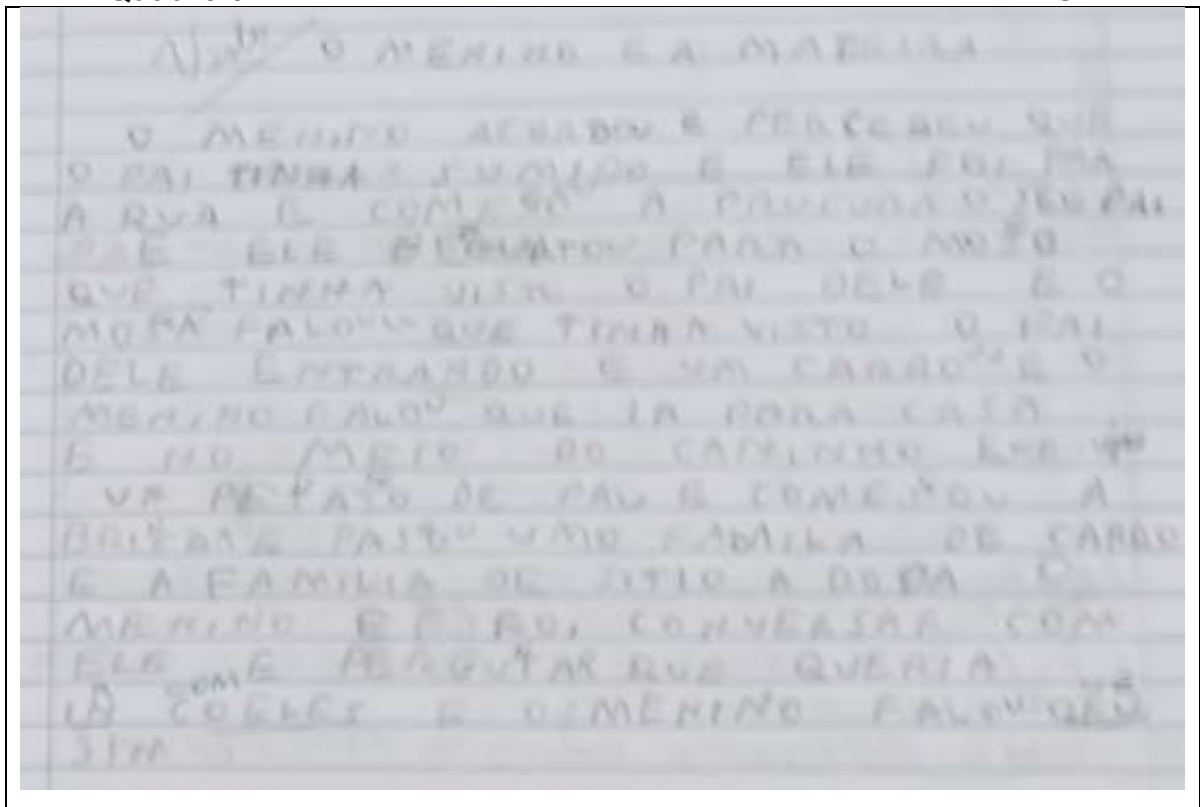
Fonte: Acervo do pesquisador.

No Quadro 8, observamos que o aluno cria uma narrativa em que o pedaço de madeira como simulacro de telefone permanece no enredo. Contudo, cria os personagens que estabelecem um princípio de relação de amizade. O simulacro é o objeto de distração para o garoto, da mesma forma que do texto-fonte, mas o texto do aluno toma contornos diferentes. A elaboração de um texto mais extenso que o texto-fonte, com outro título, a inserção de personagens, mostra que o estudante usou um texto de outro autor como motivador para a produção do seu próprio. Nesse sentido, atinge o objetivo da reescrita como fator de motivação para a produção em sala de aula.

Na intervenção do professor realizada no corpo do texto, ao comparar a primeira reescrita com a segunda, observam-se problemas microestruturais e a sua resolução, entre um texto e outro. Porém, algumas incongruências permaneceram, mas percebemos que a cada reescrita o texto fica melhor, mais claro e com sentido mais bem definido. Ruiz (2020) aponta que, quando a intervenção se dá no corpo do texto, o aluno executa a tarefa de reescrita com maior desenvoltura, porque sente a segurança de ter um mediador mais experiente orientando sua produção.

Do ponto de vista da organização do texto, o próprio aluno realiza diversas correções, mas a participação do professor aprofunda a capacidade de reparação das inconsistências após a revisão. Mesmo com outros erros que permanecem, não compromete a ideia de que a cada reescrita do próprio texto, ocorre considerável melhoria da apresentação e, conseqüentemente, da comunicação com o interlocutor.

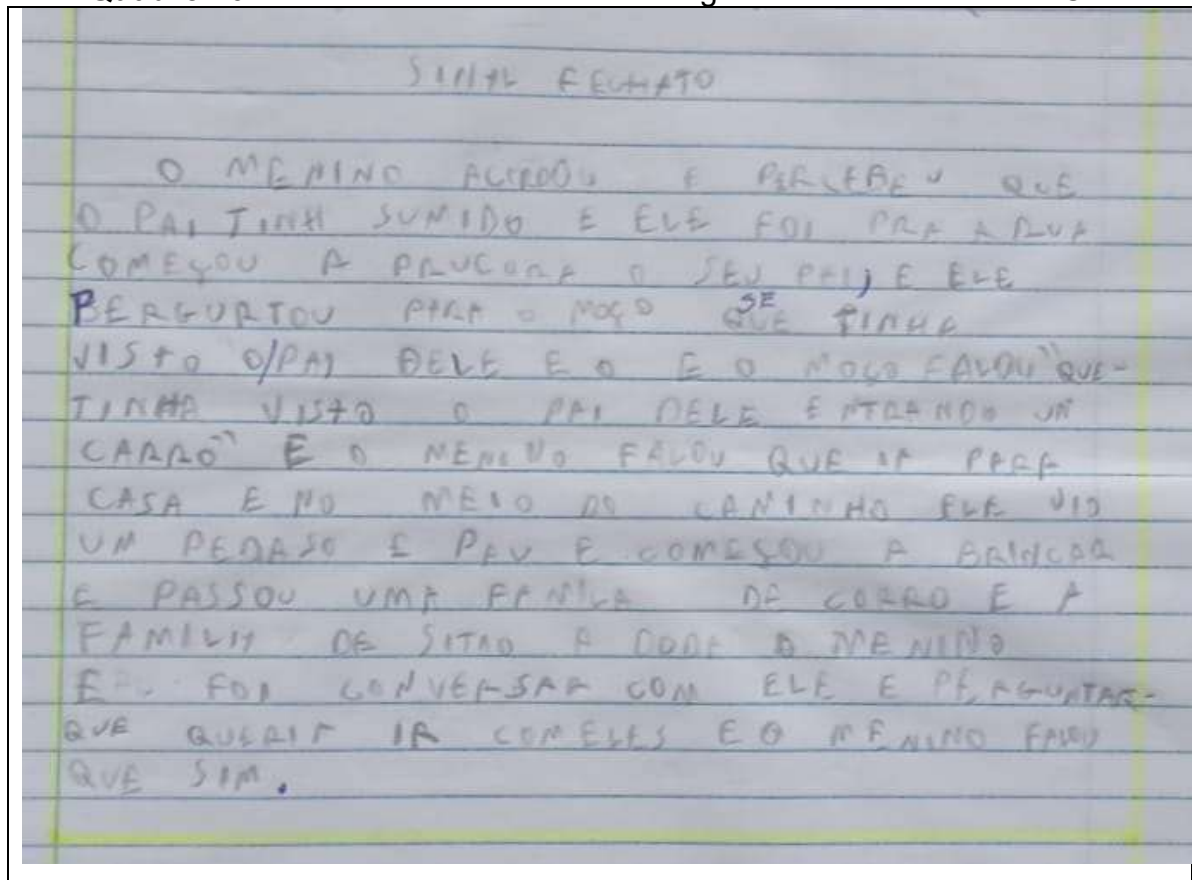
Quadro 9 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno CR



Fonte: Acervo do pesquisador.

O texto de CR fala de um menino que, ao acordar, percebeu que o pai havia sumido, então foi para a rua procurá-lo, perguntou a um moço que disse que viu entrando em um carro. Ao voltar para casa sozinho, encontrou um pedaço de “pau” e começou a brincar com essa madeira. Uma família passa de carro, conversa com a criança e o convida a ir com eles, a criança aceita.

Quadro 10 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno CR



Fonte: Acervo do pesquisador.

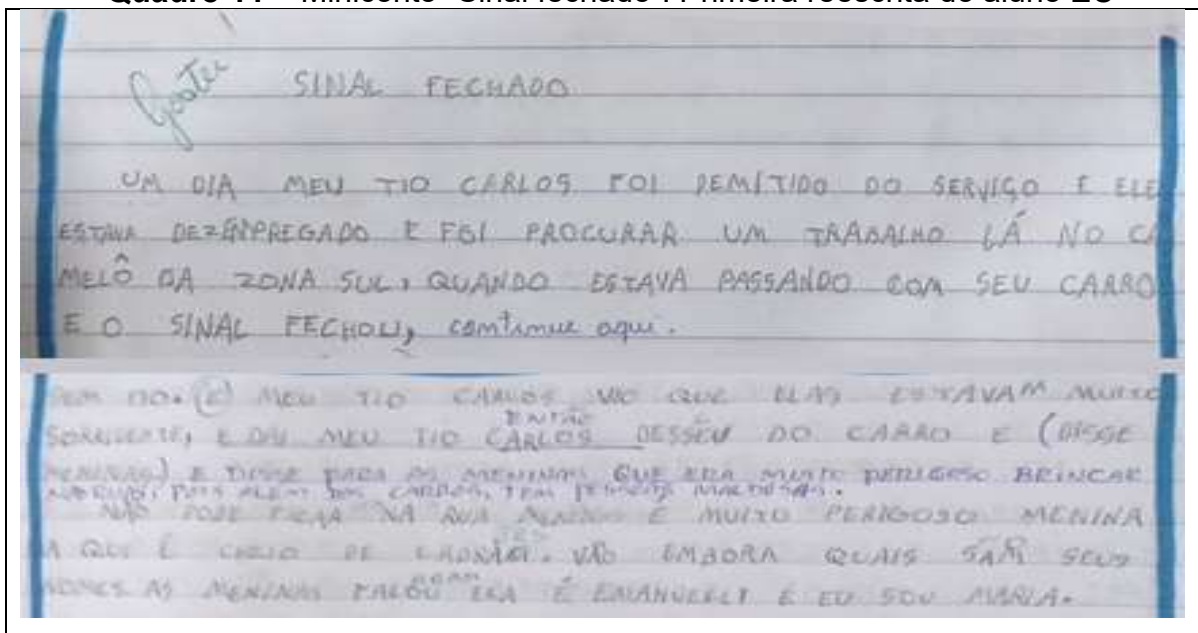
Na segunda reescrita, quando o aluno foi orientado a revisar seus escritos, corrige alguns problemas indicados pelo professor no corpo do texto, escrita de palavras, conectores. Também há revisão da própria análise do aluno, como readequação de dizeres e a extensão do texto, tornando-o mais conciso e, com isso, promovendo uma melhor clareza de sentido. Entretanto, ao reformular o final do texto, demonstra dificuldades em organizar a cadência das informações de modo claro. Apresenta também troca de título. A madeira não aparece como um objeto significativo na escrita de CR (pois não tem forma), apenas um instrumento de distração, na tentativa de voltar para casa.

Em análise da proposta de motivar o estudante a escrever através de um texto-fonte foi positiva, considerando que produz seu próprio e não uma cópia do texto motivador. Percebemos CR como sujeito de seu texto, quando em uma análise mais profunda se nota um discurso próprio da realidade da periferia onde mora (e se localiza a escola). Seu discurso retrata a situação de abandono de crianças que são em boa parte cuidadas pelos avós e tios, porque o pai e a mãe, por diversas razões

(prisões e comprometimento com dependência química), não estão presente na vida da criança. Esta é uma observação de vivência na escola da pesquisa.

O carro que leva o pai da personagem (que não tem nome, apenas “menino”), muitas vezes, é o carro da polícia, uma ocorrência comum na periferia. Já o carro que leva a personagem é de uma família, outra carência retirada da realidade social, uma criança que se vê abandonada, mas tem a sorte de encontrar uma família substituta, capaz de lhe oferecer conforto (sonho das crianças deixadas por seus pais), pois estão passeando de carro, sinônimo de poder aquisitivo.

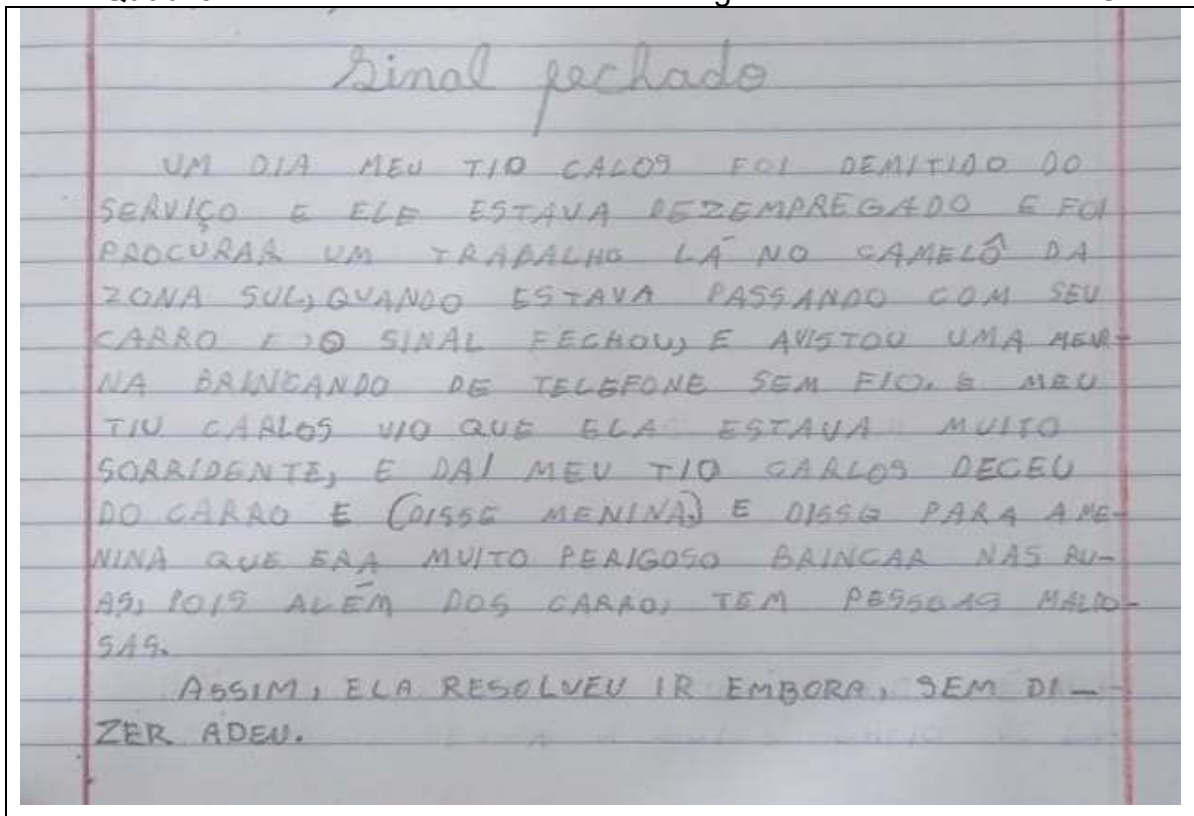
Quadro 11 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno EC



Fonte: acervo do pesquisador

O texto de EC, uma narrativa em primeira pessoa, conta que tio Carlos ficou desempregado e foi ao camelô da zona sul de Londrina procurar emprego. No trajeto, ao parar em um semáforo, avistou uma menina brincando de “telefone sem fio”. O autor descreve a menina como sorridente. Mas tio Carlos viu perigo em aquela criança estar sozinha brincando, então desceu de seu carro, manifestou à menina sua preocupação e recomendou que fosse para casa, o que ela atendeu, “sem dizer adeus”.

Quadro 12 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno EC

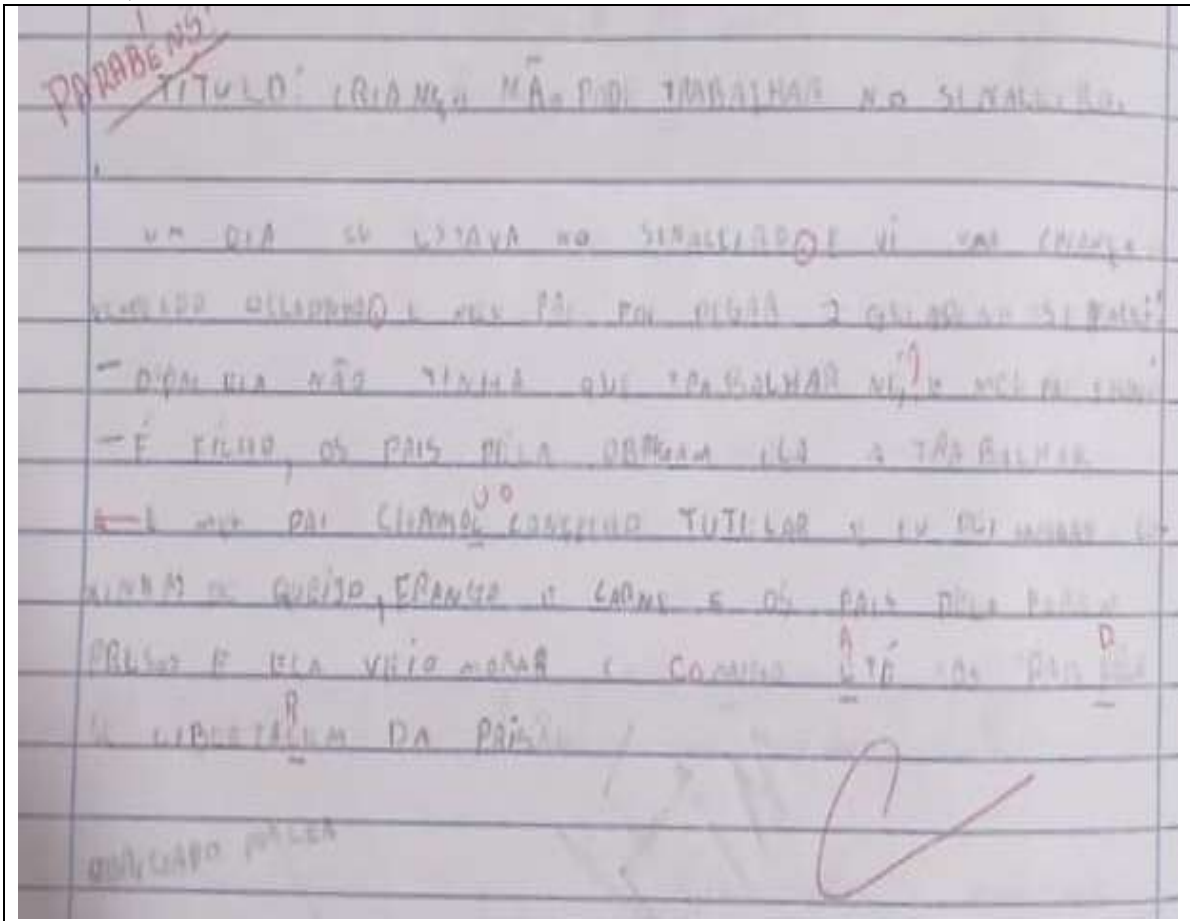


Fonte: Acervo do pesquisador.

Ao analisar o texto de EC nos aspectos dos objetivos da pesquisa, enxergamos os textos-fonte como elemento motivador de sua produção, tirando a carga de ser a origem de tudo o que diz, apresentou uma produção com sentido próprio, manifestando elementos da sua vivência social, o desemprego. Ao mesmo tempo, nota-se a preocupação de um adulto com uma criança sozinha nas ruas da cidade. Nessa mesma relevância da vida social, o texto de ficção produzido pelo estudante menciona o “camelô” da zona Sul, mas não menciona a cidade. Fica subentendido por quem conhece Londrina que se trata desta cidade, por ter como ponto marcante da região mencionada, um shopping popular chamado de “Camelódromo da Zona Sul”.

Respeitou a produção em etapas, desde a análise do texto fonte, sua reescrita, com uma produção própria, seguida da correção do professor, com marcas no interior do texto, que orientou as demais etapas. Apresenta, na segunda versão da reescrita, a repetição de erros da primeira versão, porém o aspecto de apresentação não deixa dúvida de que a produção em etapas cumpriu a expectativa, melhorando o texto.

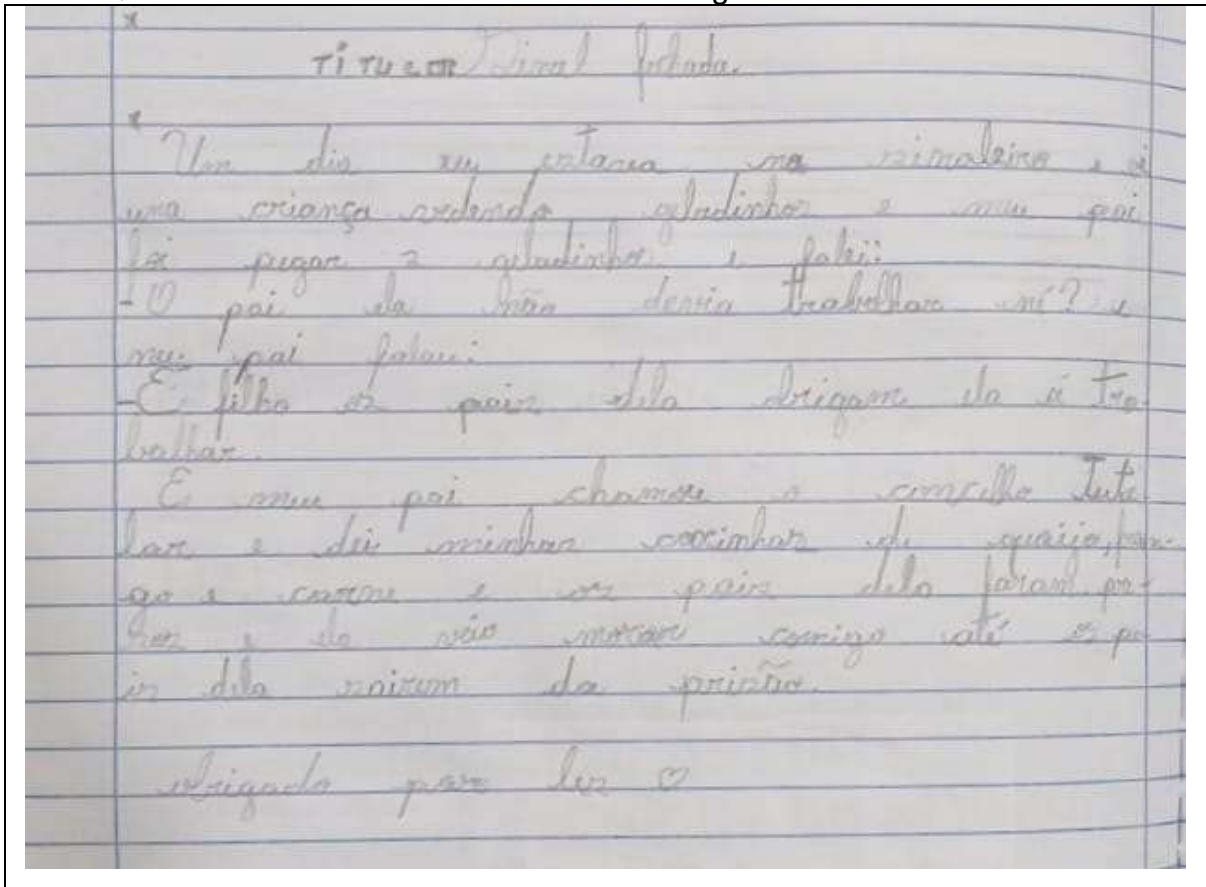
Quadro 13 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno JC



Fonte: Acervo do pesquisador.

JC narra que estava no sinaleiro e viu uma criança vendendo “geladinho”, o pai do narrador foi pegar um, quando solicita a confirmação de que “criança não poderia estar trabalhando”. O pai, que compraria o produto, chama o Conselho Tutelar, pois tinha a informação de que os pais obrigavam aquela criança a trabalhar. Chamada a polícia, os pais da criança vão presos e a família do narrador/personagem acolhe o menino.

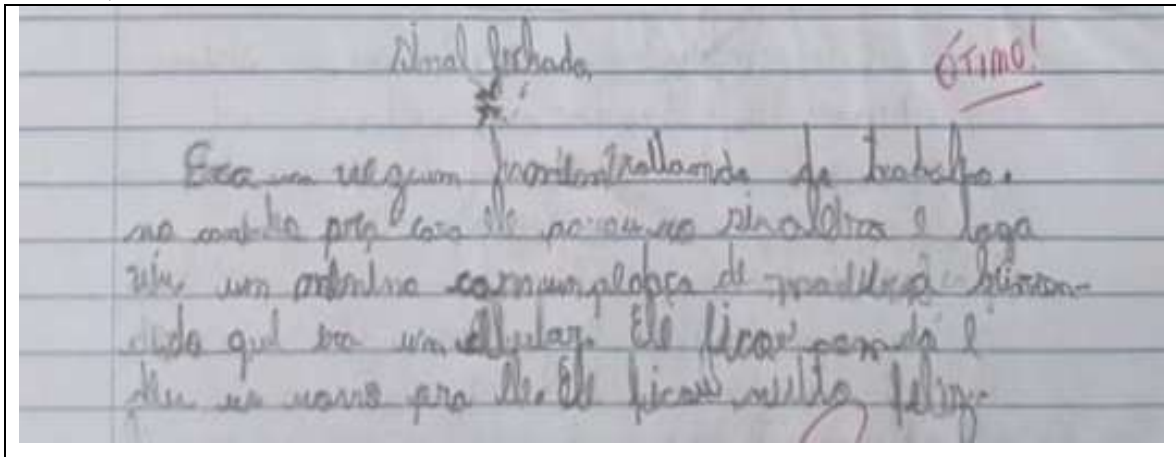
Quadro 14 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno JC



Fonte: Acervo do pesquisador.

JC produziu um texto em que coloca um narrador que participa da história, com foco narrativo em primeira pessoa, de modo que narrador e autor se confundem. Para sua motivação, percebemos que utiliza o texto-fonte, à medida que insere um semáforo no contexto, fazendo alusão ao título do texto-fonte. Também se coloca como sujeito do dizer, trazendo elementos do contexto social, como trabalho infantil, a ação do Conselho Tutelar enquanto órgão protetor da criança e adolescente. Verificam-se problemas microestruturais no primeiro texto e repetidos no segundo, mas também notam-se as correções de termos para a reescrita do segundo, denotando uma parcial melhoria com relação à primeira produção.

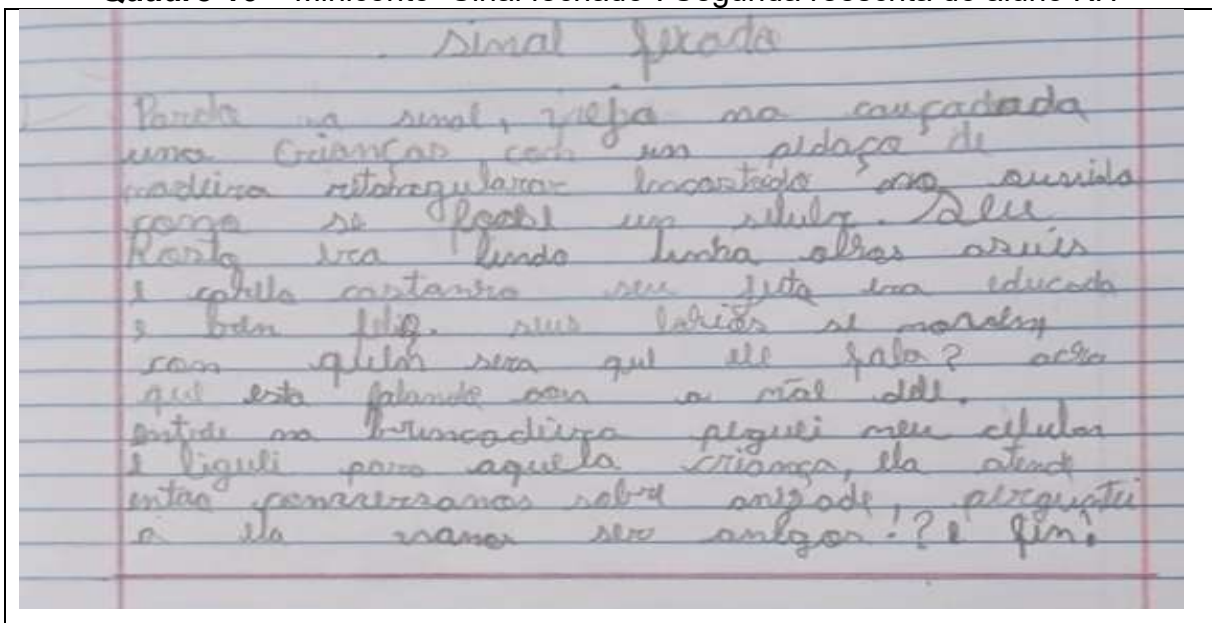
Quadro 15 – Miniconto “Sinal fechado”. Primeira reescrita do aluno KH



Fonte: Acervo do pesquisador.

A primeira versão do texto conta a história que envolve dois personagens, um homem e um menino. O homem voltava do trabalho e, na volta para casa, parou em um sinaleiro, onde viu o menino com um pedaço de madeira no ouvido, como se fosse um aparelho celular. Então, o homem ficou com pena do garoto e lhe deu um celular. O aluno KH faz uma narrativa simples. Ao ser solicitado pelo professor que faça uma revisão do texto, o autor modifica consideravelmente, conforme a versão seguinte (Quadro 16).

Quadro 16 – Miniconto “Sinal fechado”. Segunda reescrita do aluno KH



Fonte: Acervo do pesquisador.

A forma de intervenção no texto de KH foi feita oralmente, recomendando que o revisasse, sem marcas no texto. O resultado foi que o aluno desenvolveu um outro texto. Mais extenso, trouxe erro de acentuação, confusão de letras e até omissão. Contudo, um texto em que o autor inseriu uma certa caracterização do menino, cor

dos olhos, cabelos e até expressão dos lábios, em uma tentativa de uma produção melhor e, sobretudo, mostra a motivação em escrever e repertório condizente com o que se propõe a dizer.

Do ponto de vista dos objetivos, o texto-fonte funcionou como estímulo para o estudante, tanto na primeira versão como na segunda. Insere-se como sujeito do dizer, adiciona um narrador que participa das ações, interagindo com o personagem a quem denomina apenas como “criança”. O texto não revela se é uma menina ou menino, mas termina com a revelação de uma amizade. O final do texto deixa o leitor com vontade de saber mais sobre aquela conversa que começa com um simulacro de telefone.

Embora haja mudança de sentido entre um texto e outro, percebemos as etapas. A falta de marcação do professor no interior do texto do estudante (apenas orientações orais) lhe deu maior autonomia, o que o levou a produzir textos diferentes, na primeira e segunda versão. Aproveitou bem o texto-fonte para buscar motivação e repertório para a escrita, com maior aproveitamento da liberdade para escrever.

8.2 REESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA EM DUAS ETAPAS - TEXTO “PM À PAISANA PERSEGUIDO PELO LADRÃO”

Figura 7 – Notícia 1 – PM à paisana

O PM à paisana foi perseguido pelo ladrão até surpreendê-lo e atingi-lo com tiros. O assaltante morreu horas depois no hospital.

Fonte: Policial... (2018).

Ao analisar textos jornalísticos do gênero notícia com a finalidade de promover exercício de reescrita com os alunos do 5º ano, os estudantes logo se interessaram pelo texto em cuja lide diz que “um Policial Militar foi perseguido por um ladrão”. A estranheza da lide jornalística despertou o interesse de estudar o texto. Após algumas leituras, ainda achavam estranha a apresentação do noticiário, de modo que saiu do conjunto a decisão de reescrevê-lo, ao mesmo tempo com a liberdade de criarem seus

próprios textos, tendo aquele como referência narrativa. Assim, a proposta era que não somente fizessem a troca de sentido da parte do texto que lhes parecesse estranha, mas fossem além e produzissem a sua notícia, procurando uma comunicação mais clara com seus interlocutores, sem que as produções fossem cópias do então texto-fonte.

Fez parte da análise do texto original a pesquisa de sua origem e a veracidade do evento, uma vez que a notícia tem como característica a narrativa de um fato relevante, atual, com o propósito de informar. Assim, no levantamento, verificamos que o evento foi noticiado pela *Folha de S. Paulo*, de 14 de maio de 2018 (p. B1). A estranheza despertou a curiosidade, à medida que o trivial na relação policial e criminosos é o primeiro perseguir o segundo para levá-lo à justiça.

Também, os alunos pesquisaram se o desvio de sentido no texto foi intencional ou um erro do autor, chegaram à conclusão que, de fato, foi um equívoco não corrigido pelos revisores do jornal. O acontecimento se deu em Guarujá, litoral paulista em maio de 2018, quando um homem tentou assaltar uma farmácia, local onde se encontrava um Policial Militar à paisana (sem farda) que, por sua vez, tentou prender o assaltante que fugiu, mas foi perseguido e atingido por um disparo de arma de fogo. Fica também subentendida a informação de que o assaltante não morreu no local, mas faleceu horas depois no hospital. Também fica subentendido que o morto recebeu mais de um tiro, pelo emprego da palavra no plural. Assim, passaram a desenvolver suas etapas construtivas, sem ficarem presos apenas à reparação do texto original.

O professor Ernani Terra apresentou uma análise da notícia, onde traz um breve estudo sobre erros, desvio e inadequações. Terra (2018) classifica como erro a inversão na ação de “perseguir”, em que o autor do texto coloca que “o PM foi perseguido pelo ladrão”. Nesse caso, há comprometimento do sentido, causando dificuldade de compreensão do leitor.

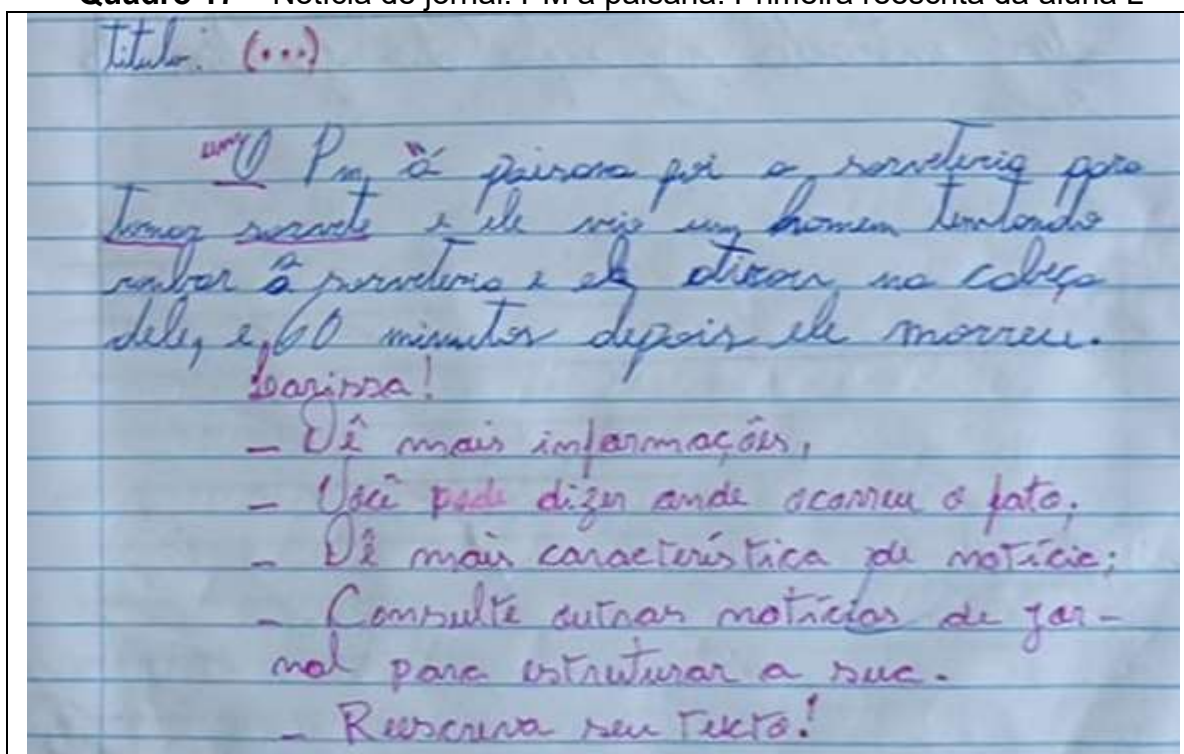
O PM foi perseguido pelo ladrão é uma voz passiva, ou seja, o sujeito PM sofre a ação de ser perseguido. O agente é o ladrão. Na voz ativa, teríamos O ladrão perseguiu o PM. Isso é claro. Ocorre que adiante o texto diz: “...até surpreendê-lo e atingi-lo com tiros”, ou seja, o PM (sujeito passivo de foi perseguido) passa a ser sujeito agente de surpreender e atingir, cujo paciente é o ladrão. Em resumo: o PM surpreendeu e atingiu o ladrão com tiros. Depois de algum esforço, podemos compreender então que o o PM não foi perseguido pelo ladrão, mas que perseguia o ladrão (Terra, 2018).

Terra (2018), continuando com um panorama argumentativo sobre o erro, menciona que essa questão é bastante complexa, mas estão presentes em diversos

textos jornalísticos. Conforme o professor, erro é diferente de inadequação. Nesse estudo, o autor apresenta como critério para determinar o erro na escrita, partindo do princípio de que está errada a construção que prejudica a apreensão do sentido da comunicação. Cita o exemplo que, “quando se vê uma placa em que constam os dizeres Aluga-se casas, não há erro algum, embora muitos gramáticos afirmem que o correto é Alugam-se casas”. Terra (2018) esclarece que, no caso da frase em questão, todo mundo, ao ver escrito “aluga-se casas”, sabe o que o autor da placa quis dizer. Não há como não entender ou dar uma interpretação diferente da pretendida.

Seguindo o caminho da análise do escritor Ernani Terra, a mediação junto aos alunos priorizou a interação com o “outro”, a construção do sentido, de modo que a compreensão fosse efetivada. Em muitos casos, percebem-se, mesmo na segunda versão da reescrita, erros ortográficos que permaneceram da primeira reescrita ou novos, quando esta etapa da produção recebe acréscimos. A adequação ortográfica poderia ser sanada com outra ou mais reescritas, permanecendo no propósito da pesquisa de mostrar que as etapas melhoram o texto do autor.

Quadro 17 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita da aluna L



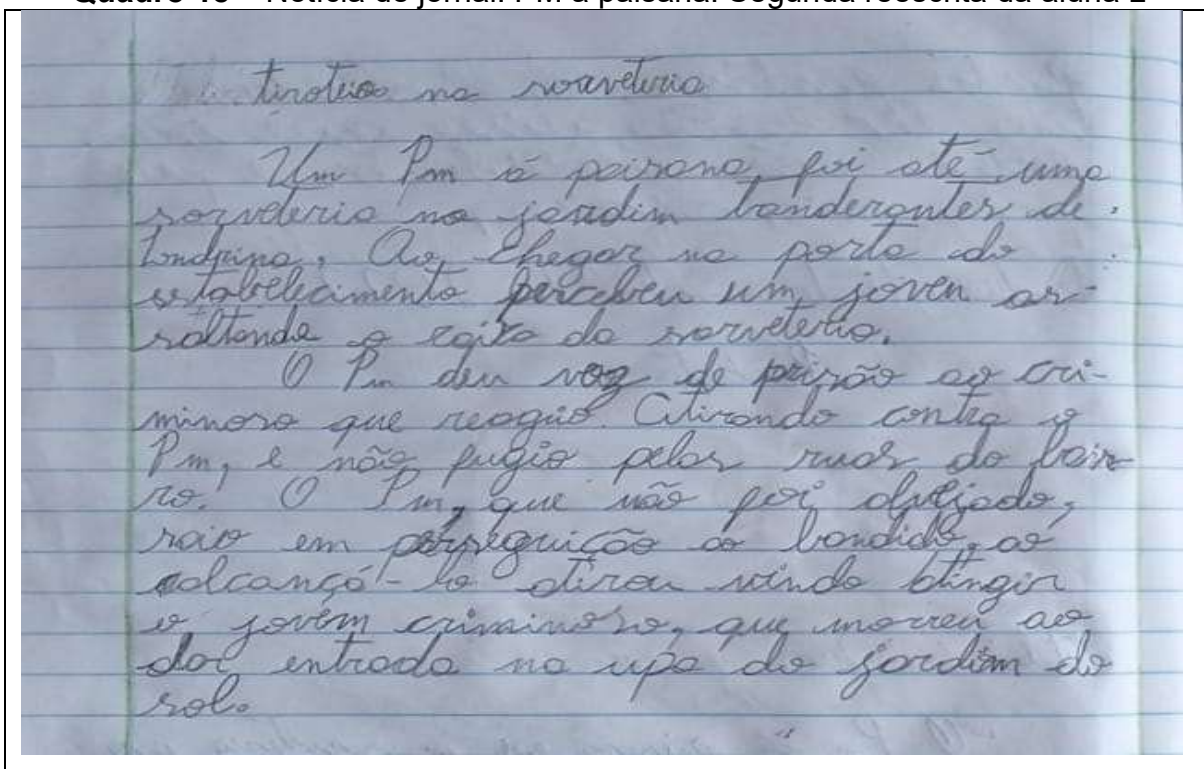
Fonte: Acervo do pesquisador.

A autora, na primeira versão, elabora um texto sintético com carência de informações e erros ortográficos apontados na correção. Contudo, o jogo no início de sua escrita faz a inversão do sujeito ativo da ação, ou seja, coloca que o PM age

contra o assaltante, havendo a inversão com o texto original e, com isso, a correção no sentido comunicativo.

Nessa etapa da produção, o professor faz uma correção indicativa, dando pistas dos problemas encontrados, no texto, mostrando alguns problemas a serem resolvidos, a fim de melhorar o enunciado. A correção indicativa é uma forma de intervenção da maioria dos professores. No entanto, segundo Ruiz (2020), nem sempre a reescrita com base nessa mediação fica satisfatória, pois em muitos casos, os alunos encontraram dificuldades em identificar os erros durante a revisão e acabam por repeti-los na segunda reescrita. Apesar disso, o texto apresenta uma melhora considerável, corroborando as pesquisas que atestam a construção em etapas como importante fator para uma boa produção de texto, a partir da escola.

Quadro 18 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita da aluna L



Fonte: Acervo do pesquisador.

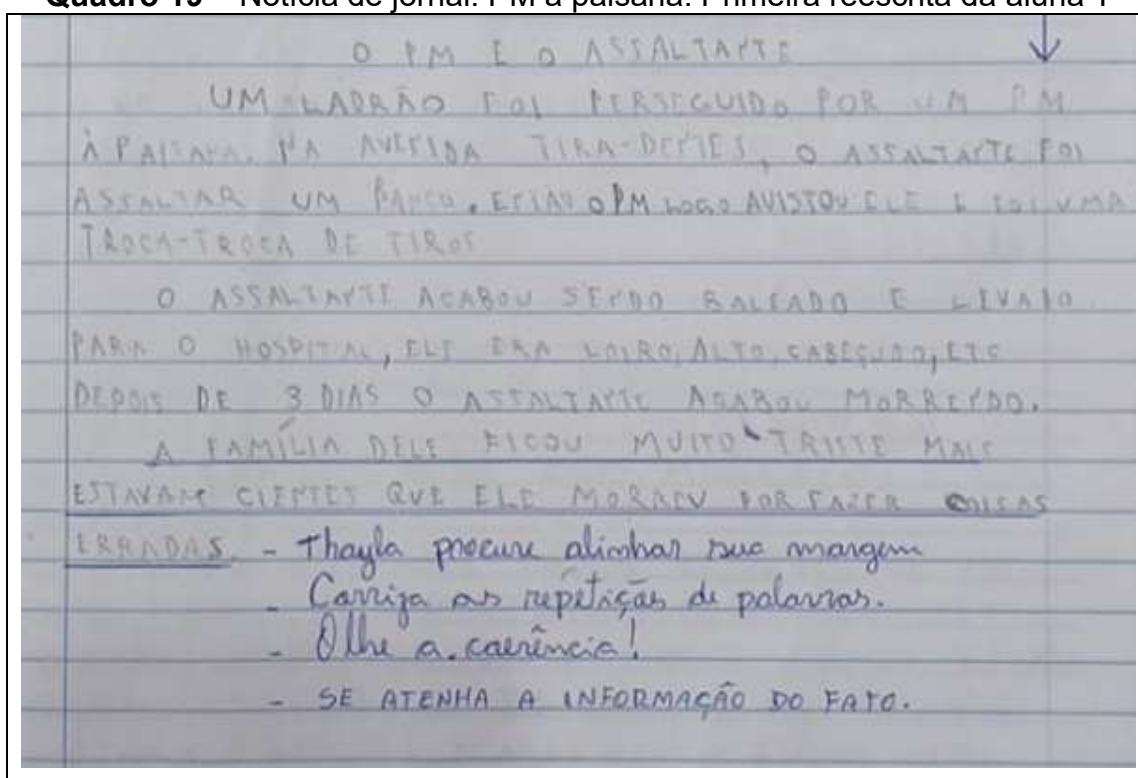
Ocorre a melhora do texto da aluna, no entanto, percebe-se a repetição de algumas inadequações, o que não compromete a apresentação do texto, como menos ruídos de comunicação e mais limpo em sua forma escrita, com relação à primeira reescrita.

Os principais pontos que podemos relacionar com os objetivos da pesquisa são: primeiramente, utilizar o texto-fonte como estímulo/motivação, pois o autor elabora um texto que tem a sua marca discursiva, fazendo constar que se tratava de

um roubo em uma sorveteria, localizada no Jardim Bandeirantes de Londrina. Assim, a autora insere no texto o lugar do bairro e cidade da vivência social e, também, de conhecimento dos interlocutores (alunos e professores). Além disso, aproxima a fácil localização por um leitor mais distante, por mencionar a cidade que com certa importância no cenário nacional.

A partir dessas informações, percebemos a autora como sujeito dos dizeres, de sua produção escrita. O texto seguiu uma direção criativa, com base no texto-fonte. Ao longo do processo, mostrou ter entendido o ruído de comunicação no texto original e procurou fazer uma comunicação mais direta e clara, cumprindo de forma satisfatória o propósito do gênero notícia.

Quadro 19 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita da aluna T



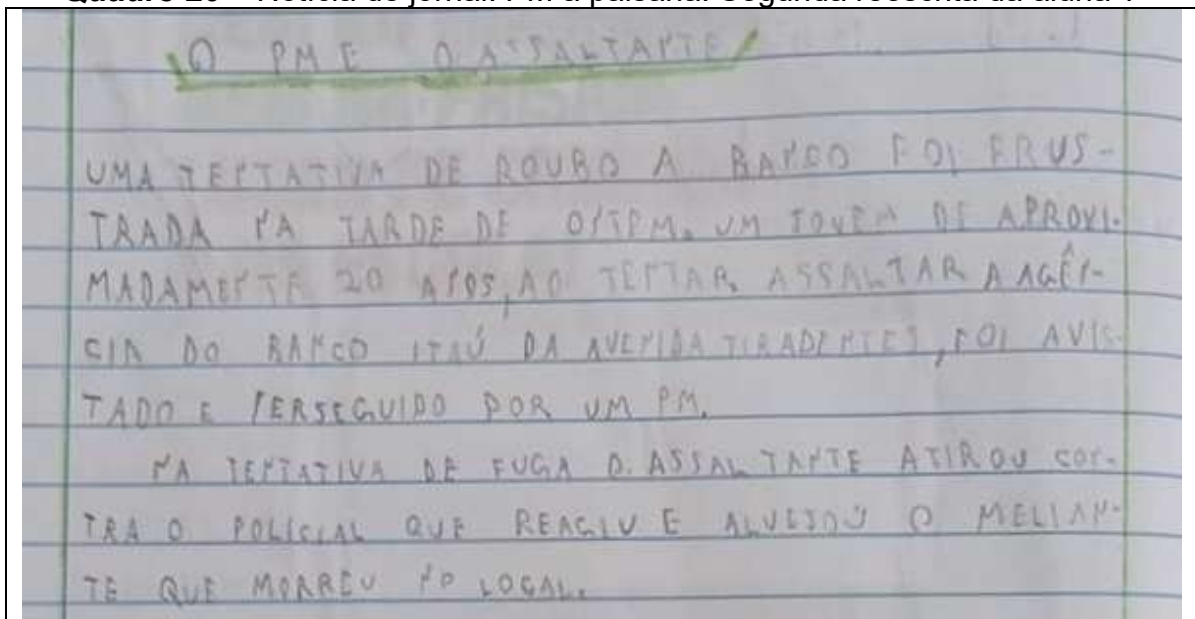
Fonte: Acervo do pesquisador.

T dá o título ao seu texto de “O PM e o assaltante”, narra a história de que um ladrão foi perseguido por uma PM à paisana, na Avenida Tiradentes (não cita a cidade). Diz que o criminoso foi assaltar um banco, o PM o avistou e houve uma troca de tiros. O assaltante foi atingido, socorrido ao hospital, mas morreu três dias depois.

O texto da aluna recebe a intervenção do professor através de uma correção interativa que, segundo Ruiz (2020), é aquela em que em que o professor fala com o aluno sobre problemas no texto através de anotações e orientações no próprio texto

do estudante. A Correção chama a atenção da estudante autora sobre a estética da margem, as repetições, coerência, bem como para se limitar à informação do fato. Cabe observar que, embora a primeira reescrita tenha uma sequência narrativa, ocorrem alguns ruídos na comunicação causados pelos problemas apontados. Há também equívocos no estabelecimento da coesão e a quebra da impessoalidade (típica do gênero notícia), quando a aluna entra no mérito emocional da família do assaltante, narrando a tristeza dos familiares pela morte do rapaz no evento criminoso.

Quadro 20 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita da aluna T



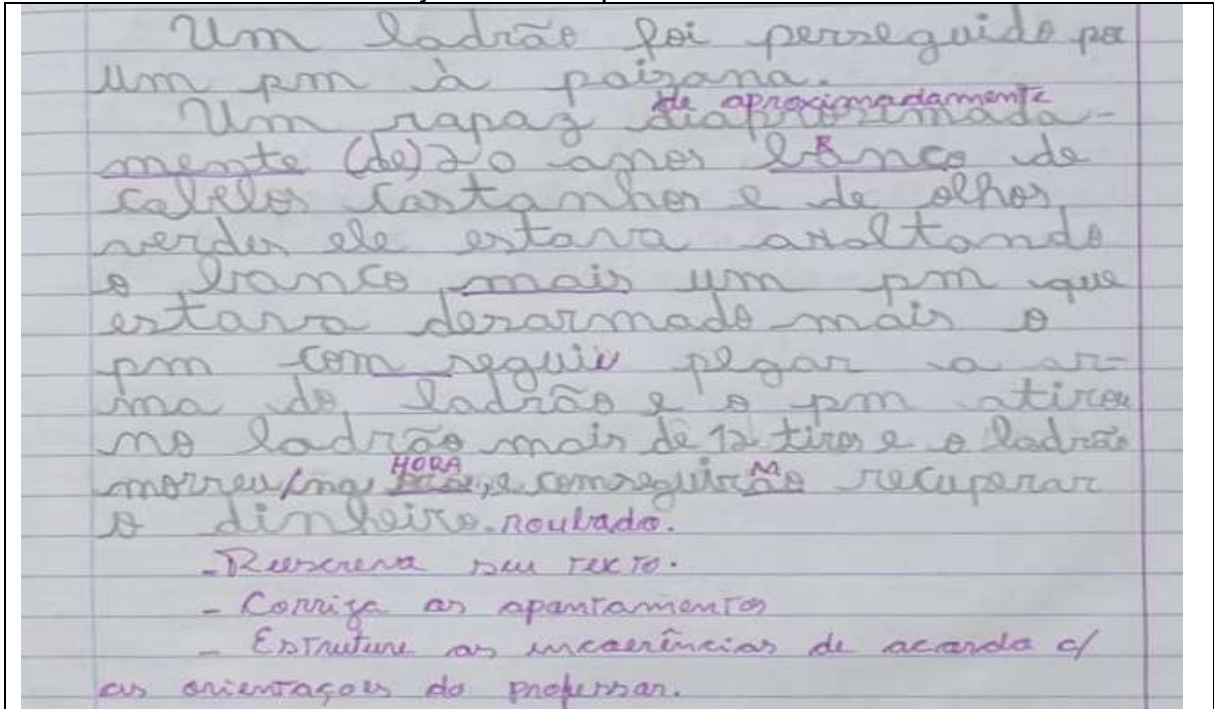
Fonte: Acervo do pesquisador.

Na segunda reescrita, T seguiu a recomendação por uma versão mais sintética, excluindo a manifestação emocional sobre a tristeza que a morte do assaltante levou à família. Insere elemento temporal “na tarde de ontem”, a idade aproximada do jovem criminoso. Mantém o local da ocorrência e exclui a informação de que o atingido por tiros morreu depois de três dias no hospital, constando que faleceu no local do evento.

Os principais pontos que podemos relacionar com os objetivos da pesquisa são, em primeiro lugar, a utilização do texto-fonte como estímulo/motivação, na medida em que faz bom uso do modelo e se insere em seu contexto social, trazendo uma simulação do gênero notícia relativamente dentro dos padrões básicos. Leva para dentro do texto a Avenida Tiradentes, o que leva a deduzir que se trata de uma reportagem que tem como local a cidade de Londrina. A aluna se insere como sujeito do que diz, a considerar que a estudante usou uma linguagem capaz de construir sentido com seus interlocutores, tendo como base o próprio professor e os colegas

que leram ou ouviram a narrativa e não apresentaram dúvidas sobre o que a autora quis dizer. Assim, demonstrou saber o que e para quem dizer. Cumpriu o propósito de uma elaboração em etapas, fez bom proveito disso, elaborando uma escrita melhor na segunda versão, comparada à primeira.

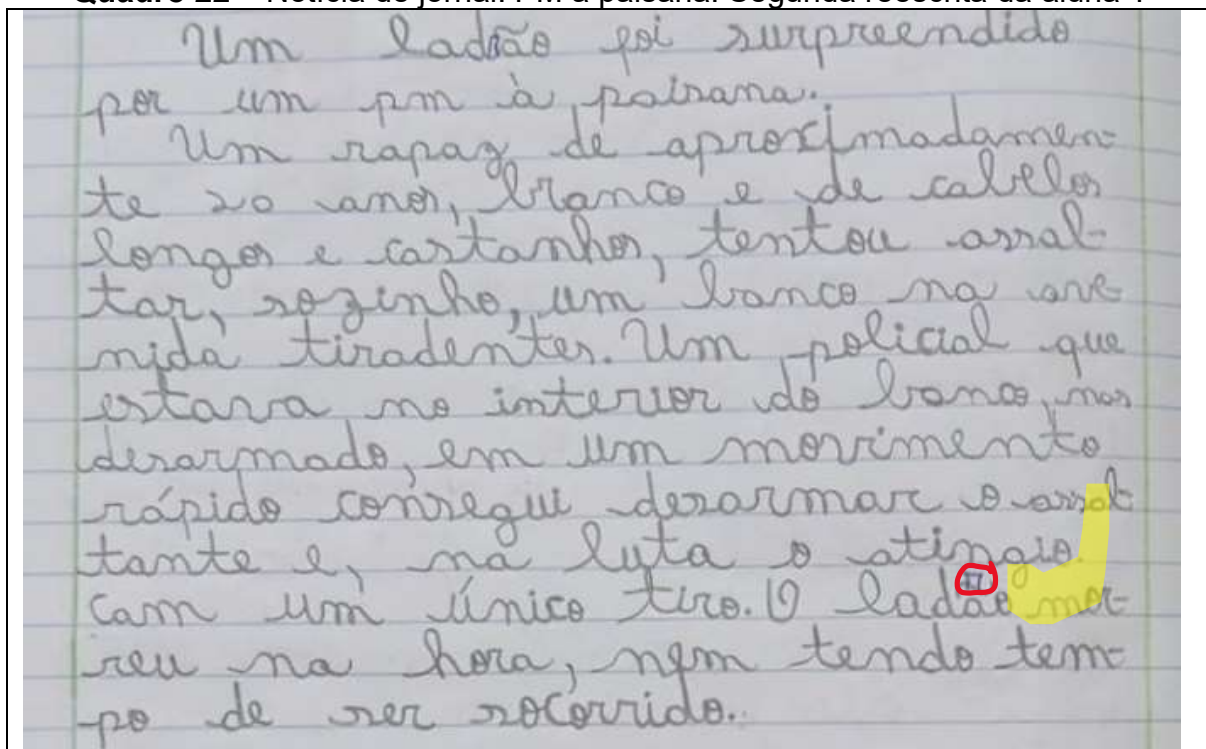
Quadro 21 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita da aluna Y



Fonte: Acervo do pesquisador

Y inicia seu texto jornalístico com a introdução do texto na voz passiva, dizendo que “um ladrão foi perseguido um PM”, o que evita o cometimento do mesmo desvio do texto original. Apresenta uma narrativa com redundâncias de informações, a repetição desnecessária que envolve as ações do “PM” (“O PM que estava desarmado”, “O PM conseguiu pegar a arma do ladrão”, “O PM atirou no ladrão”). Apesar das repetições, a história ficou clara, trata-se de uma tentativa de roubo a uma agência bancária (não mencionou o local). Assim, ocorre uma sequência narrativa que permite compreender o que a autora quis dizer, porém carente dos elementos coesivos que permitiria a um leitor mediano deslizar com maior fluidez no texto. Apresenta descrição do assaltante, idade aproximada, cor da pele, cabelos e olhos. Isso, talvez, não tenha tanta relevância diante da conclusão de que o ladrão foi morto no local da tentativa da ação criminosa. Na correção do texto, o professor interagiu com a aluna, através de escritas e outras marcas, orientando na revisão e estruturação para melhorar sua produção escrita.

Quadro 22 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita da aluna Y

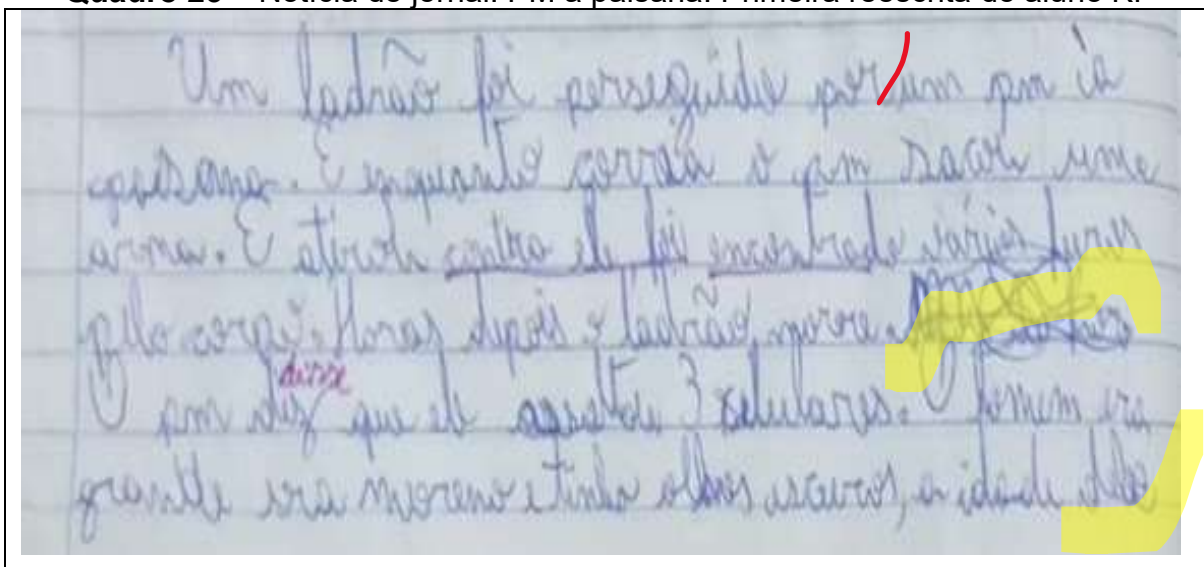


Fonte: Acervo do pesquisador.

Na segunda reescrita, Y promove as correções da maior parte dos apontamentos corretivos, o que dá mais clareza à comunicação. Alguns erros de ortografia permanecem, mas a constituição de sentido melhorou. O local do fato, ausente na primeira reescrita, agora aparece (avenida Tiradentes) e a sequência narrativa foi mais bem colocada, com a inserção de conectivos. Acerca da proposta da pesquisa, a aluna utilizou bem o texto original para construir o seu, com melhor comunicabilidade, com seu público-alvo, representado pelo professor e seus colegas de sala. Contudo há os interlocutores imaginários ou público-alvo que vai além dos leitores da escola.

É possível ver a ação da autora enquanto sujeito do texto produzido. Mesmo através do texto de outro autor, permite que a estudante passe pela experiência de elaborar um gênero textual, fazendo constar e entendendo seus elementos básicos. Ao mesmo tempo, pôde sentir na prática que seu texto melhorou de uma reescrita para outra, ainda que existam elementos a serem aprimorados na segunda reescrita. Assim, fica claro que o segredo de uma produção cada vez melhor é revisar e corrigir suas inadequações, reescrevendo-a.

Quadro 23 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita do aluno KF



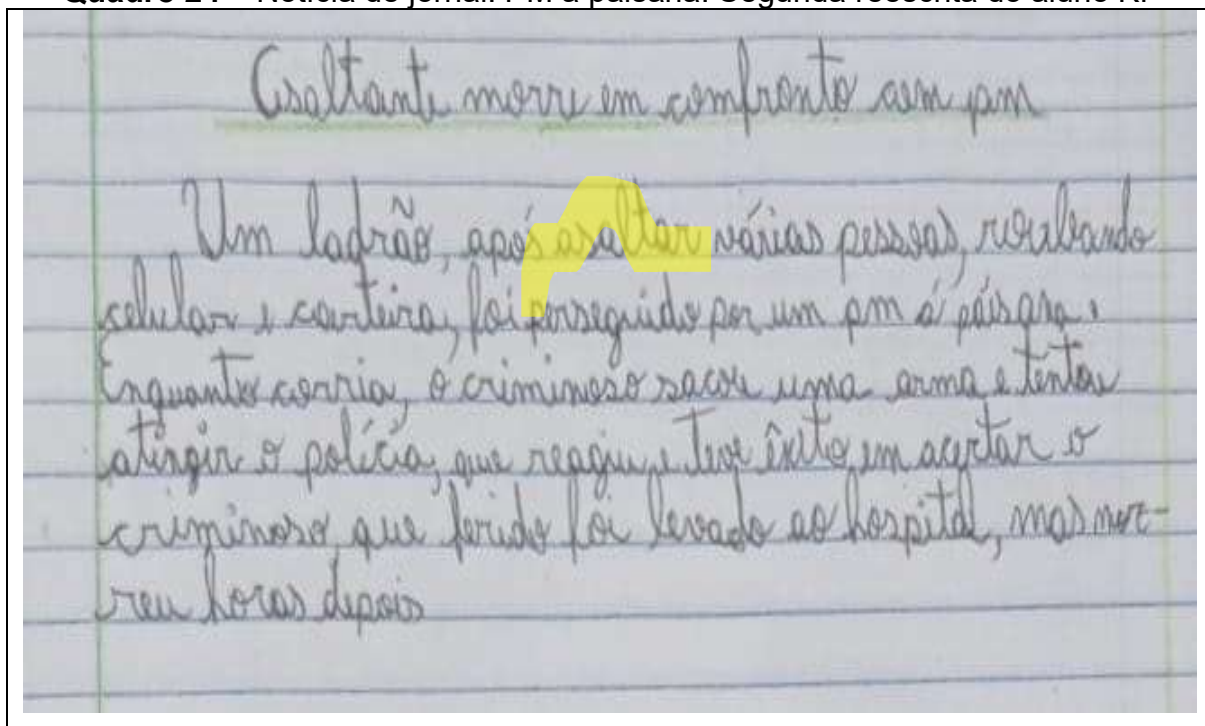
Fonte: Acervo do pesquisador.

KF produz uma notícia com base no texto-fonte, procurando não cometer o mesmo engano do texto original que inverteu o receptor da ação do verbo “perseguir”, na voz passiva. Relata que “um ladrão foi perseguido por um PM à paisana”, enquanto corria, o PM sacou a arma e atirou. Diz que o atingido “assaltou três celulares, com os disparos o corpo apresentava vários ‘furos’”. Brevemente descreve o envolvido na prática criminosa: grande, moreno, olhos escuros e a idade (ilegível).

Na análise da primeira reescrita, verificamos o esforço na construção da sequência narrativa e, apesar de alguns erros ortográficos e de elementos coesivos, o texto apresenta sentido. A razão da perseguição foi o roubo de celulares, mas não se menciona a característica das vítimas ou da vítima ou do lugar. As diversas ocorrências de furtos de celulares estimularam a abordagem de um fato que se tornou corriqueiro em todo o país.

Ao analisar a criação textual dos alunos, como nesse caso, devemos considerar a possibilidade de outros textos, além do texto-fonte escolhido, causarem influência na produção do aluno, como no caso das diversas ocorrências policiais propagadas pelas mídias de notícia. Nessa perspectiva, vamos olhar para a composição do aluno KF, que traz o aparelho celular como objeto da cobiça do assaltante que perdeu a vida por isso.

Quadro 24 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita do aluno KF

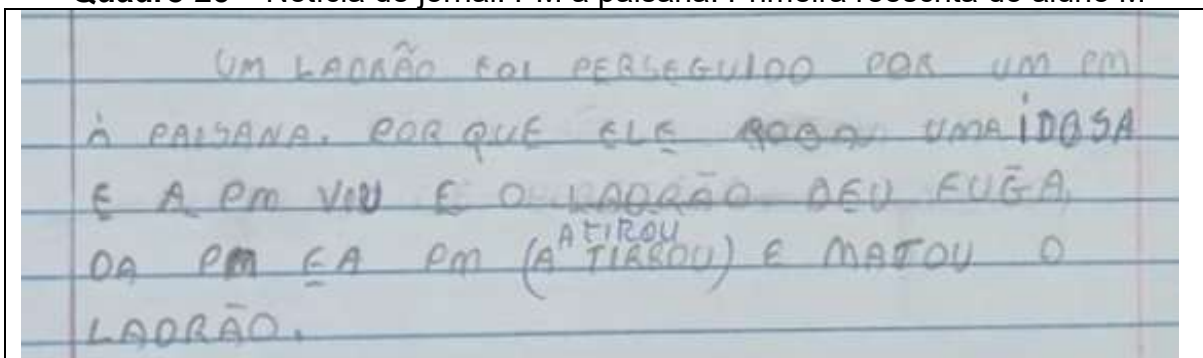


Fonte: Acervo do pesquisador.

Na segunda reescrita, percebemos a revisão realizada pelo aluno, à medida que faz a reparação de palavras no estabelecimento do sentido, organizando as conexões entre uma frase e outra. Insere um título que desperta o leitor para conhecer mais detalhes da ocorrência trágica pela morte de uma pessoa, mesmo que envolvida em atos criminosos.

Do ponto de vista do gênero, o estudante produz um texto informativo sobre um tema atual: os roubos de celulares e a morte de jovens na prática de crimes. Realiza uma simulação do real, presentes no contexto social das áreas urbanas e objeto de abordagens nas diversas mídias: jornais, revistas, mídia televisiva, Rádio, Internet etc. Também realiza um bom aproveitamento do texto original para produzir uma peça escrita informativa de fácil entendimento para o leitor, atestada no compartilhamento com os colegas, que, durante a leitura, não apresentaram qualquer manifestação de dúvidas sobre o que o texto do aluno quis dizer. A sequência didática que compreendeu o planejamento através da análise do texto original até a segunda reescrita se fez de maneira satisfatória.

Quadro 25 – Notícia de jornal: PM à paisana. Primeira reescrita do aluno M

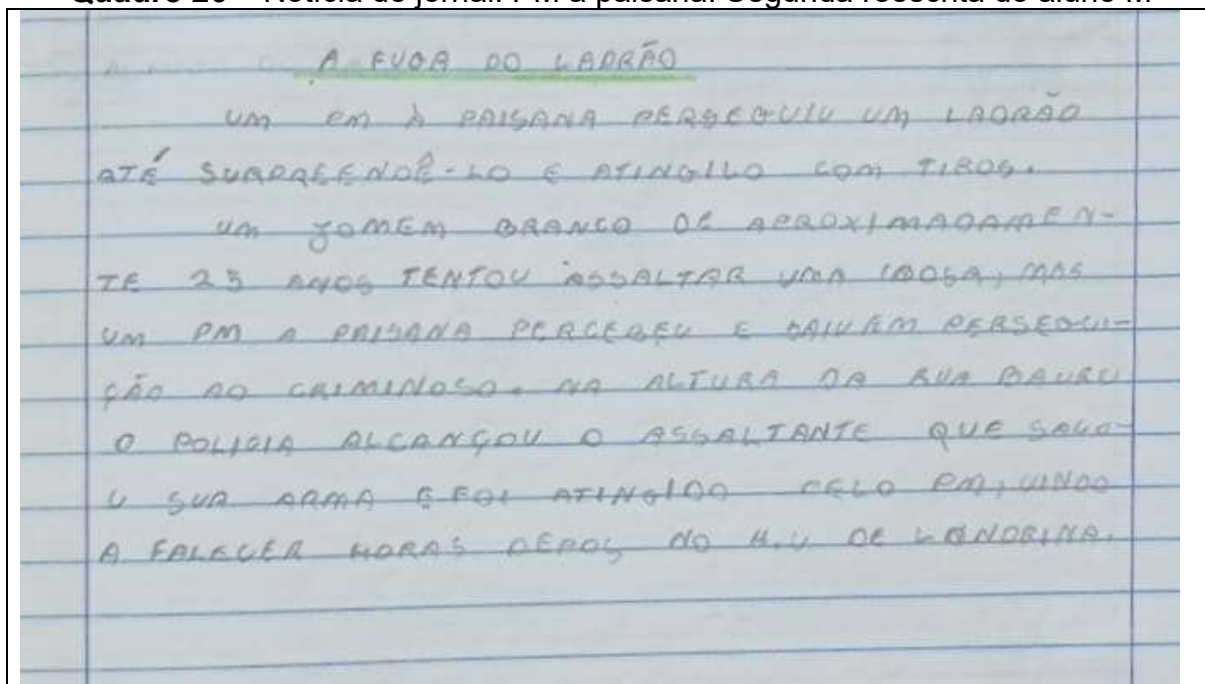


Fonte: Acervo do pesquisador

M produz um texto sintético, narrando que “um ladrão foi perseguido por um PM, à paisana”. A razão da perseguição do policial ao ladrão foi devido ao fato de ter roubado uma idosa (não apurou o que se tentou roubar da idosa). A consequência foi a morte do ladrão em decorrência de disparo de arma de fogo, durante a tentativa de fuga.

Alguns itens da escrita de Matheus foram assinalados pelo professor: o substantivo “idosa” e o verbo “atirar”. também há marcas de oralidade, sobretudo o enunciado típico da periferia de Londrina: “deu fuga”, que significa fugir. Oralmente, foi explanado aos alunos que linguagem formal, clara e objetiva são marcas importantes para quem quer atingir um número maior de leitor, enquanto dizeres regionais limitam o alcance da informação que se pretende transmitir.

Embora o propósito da pesquisa seja romper barreiras que dificultam as produções textuais na escola, como a falta de assunto, repertório e ter para quem dizer, e assim incentivar a produção de texto na escola, é importante o ensinamento que compõe alguns elementos do gênero escolhido como elemento motivador. Conhecer os elementos básicos do gênero permite aos professores ensinarem os alunos a se posicionarem criticamente e, até, propor reparação do texto-fonte. Na linguagem jornalística, a lide é a introdução da notícia e precisa dar informações básicas e diretas ao leitor e ser capaz de responder às perguntas: o quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Assim, observamos que, na primeira versão, o texto do aluno M carece de algumas dessas informações.

Quadro 26 – Notícia de jornal: PM à paisana. Segunda reescrita do aluno M

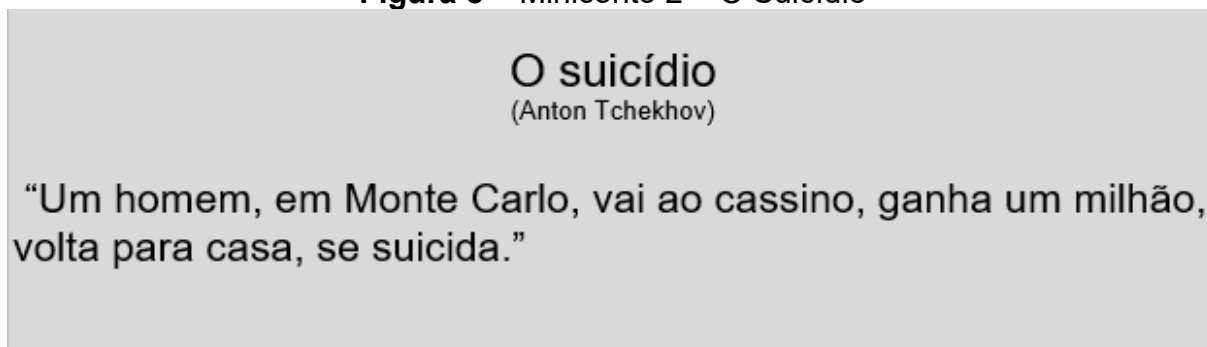
Fonte: Acervo do pesquisador.

Observando a produção textual sob a ótica da proposta da pesquisa, é possível afirmar que a estratégia deu resultado, pois o estudante primeiramente analisou o texto original, criou estratégia de produzir seu próprio texto, com poucas anotações do professor, foi capaz de revisar sua própria produção e reescrever o texto, reparando vários equívocos do primeiro, dando melhor qualidade à sua proposta escrita. Com todas essas observações, o estudante estabelece interação com outros sujeitos, a iniciar por interlocutores da própria escola, colegas e o professor, a quem foi primeiramente compartilhado o texto. O texto atendeu vários dos elementos do gênero, capaz de responder: o que aconteceu? Quem são os envolvidos? Onde? Como? Por quê? Deixando de responder: Quando? Mesmo assim, atinge intenção da intervenção, na motivação de produção escrita pelos alunos.

Essas produções textuais evidenciaram o sucesso da nossa proposta didática, uma vez que demonstrou o potencial da reescrita nas aulas de língua portuguesa na educação básica. Assim, os estudantes notaram o texto não como produto pronto e finalizado, mas sujeito a transformações e adequações, melhorando a cada nova versão.

8.3 MINICONTO “O SUICÍDIO” – ESTUDO E REESCRITA DO GÊNERO EM DUAS ETAPAS

Figura 8 – Miniconto 2 – O Suicídio



Fonte: Tchekhov (2019).

O miniconto “O Suicídio”, de Anton Tchekhov, despertou a atenção dos alunos para o trabalho de reescrita, à medida que revela um protagonista que, ao ganhar um milhão, volta para casa e comete suicídio, contrariando o senso comum, pois quem perde uma vultosa quantia é que cometeria suicídio. Na prática, procuramos realizar uma atividade epilinguística, com a leitura de um gênero textual sintético repleto de significados. Os estudantes, ainda na busca da fluência leitora, pudessem aperfeiçoá-la, de modo a compreender o que foi lido, atribuindo-lhe algum sentido. De acordo com Kleiman (2013), para chegar ao entendimento do texto, o aluno passa por um processo de utilização dos seus conhecimentos prévios e ativa vários tipos de conhecimentos que influenciam a compreensão do texto.

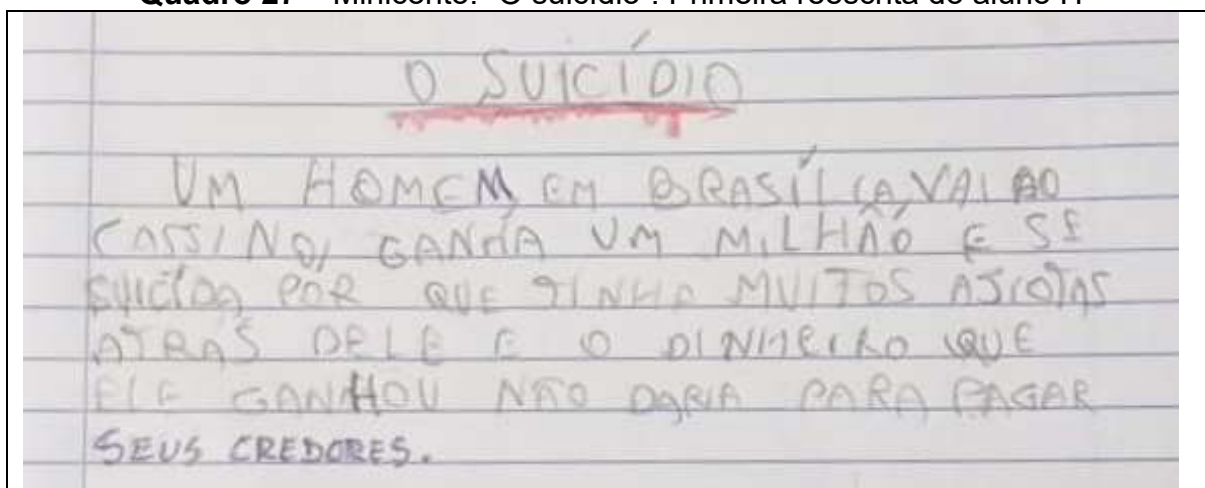
No mesmo sentido de Kleiman (2013), ao buscar a construção de sentido com o miniconto, curiosidades foram despertadas e o desejo de saber por que uma pessoa, após ganhar uma quantia tão vultosa, cometeria suicídio? Assim, por meio dos questionamentos, surgiram reflexões. O questionamento no estudo desse texto foi o elemento principal para as devidas reflexões e a busca pelas respostas, o que estimulou cada aluno na produção de seu texto.

A curiosidade nos levou a pesquisar e saber que o lugar escolhido pelo protagonista para fazer suas apostas, Monte Carlo, é um lugar do Principado de Mônaco, conhecido pelo glamour, uma cidade frequentada por celebridades, com lindas praias, cassinos e bares da alta sociedade. Portanto, fica claro que diferentes tipos de conhecimento são usados para compreender o texto.

As conversas e as pesquisas, pós-leitura de um texto-fonte, têm o potencial de ampliar a compreensão do que foi lido, pois novas perspectivas e saberes

emergem das interações com professores e colegas, encaminhando uma reescrita motivada e interacional em sala de aula. Esses fatores estimularam a produção escrita dos alunos.

Quadro 27 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita do aluno H



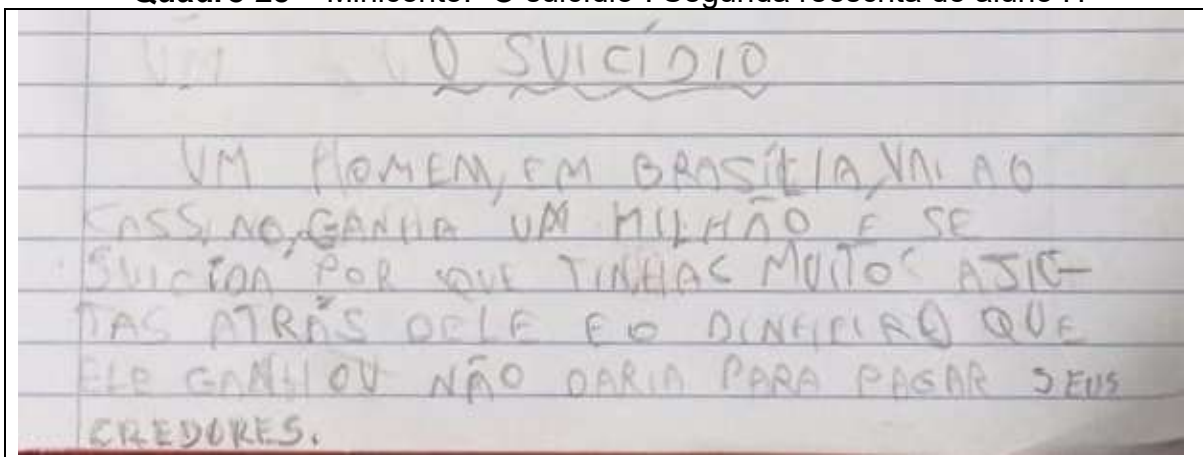
Fonte: Acervo do pesquisador.

H constrói uma narrativa sobre um homem que vai a um cassino em Brasília, ganha um milhão e comete suicídio. A causa do suicídio é que inclusive a grande quantia ganhada no jogo não era o suficiente para pagar os agiotas de quem havia tomado dinheiro emprestado. Do ponto de vista da criatividade, o aluno coloca como ambiente a cidade da capital federal, Brasília, dentro do princípio sintético do miniconto, procurando dar sentido completo a alguns pontos de sua história e outros ficam por conta da interpretação do leitor. Por que escolheu Brasília para cenário?

Nesse sentido, o leitor pode fazer diversas inferências, inclusive a visão de que a capital é palco de comportamentos duvidosos em busca do dinheiro fácil. Outro ponto é com relação aos agiotas (pessoas que emprestam dinheiro a juros altíssimos) dispostos a tudo para receberem os valores com muito lucro. Nessa versão, comete erros de ortografia, apagamento de palavras, porém não compromete o sentido.

Durante as rodas de conversas, H se interessou muito em saber sobre os cassinos e se mostrou surpreso, sem entender muito a razão de ser proibido no Brasil. Sobre o texto original, também se mostrou inconformado pelo protagonista ganhar tanto dinheiro e não aproveitar de um mundo de riqueza e conforto que a fortuna costuma oferecer.

Quadro 28 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita do aluno H

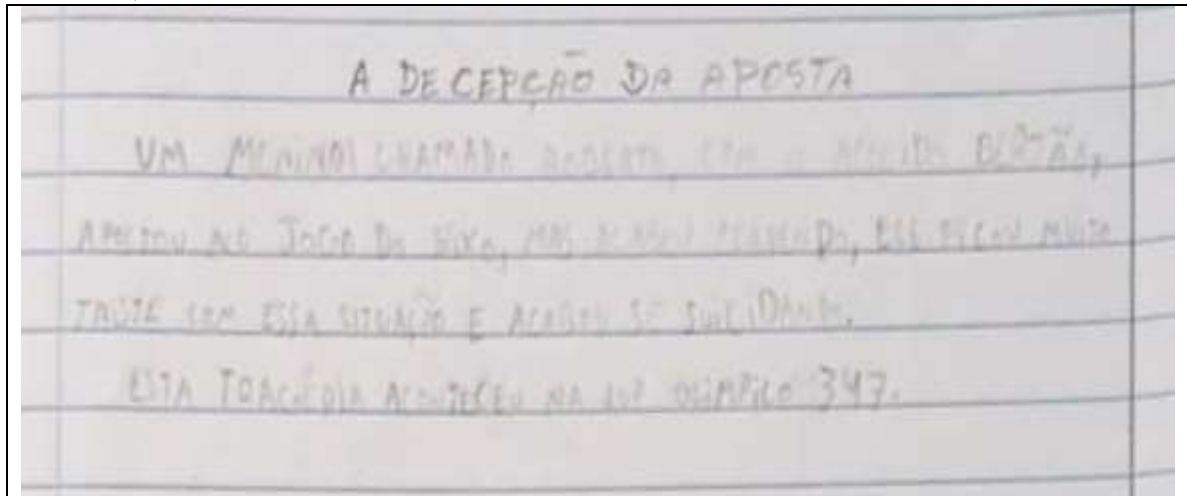


Fonte: Acervo do pesquisador.

A roda de conversa em torno da leitura do texto, mediada pelo professor, pode ser muito enriquecedora para os alunos, inclusive quanto às atividades epilinguísticas. Isso porque se discute o emprego de palavras desconhecidas ou pouco usuais entre os estudantes, para melhorar a interpretação daquele texto, e com isso, ganhar repertório de palavras e conhecimento de determinados contextos, como no caso de informações típicas dos cassinos. Com o conhecimento dos dizeres do texto original, consegue inserir elementos do seu mundo social e, assim, dialogar com maior destreza com seus interlocutores.

A depender da expressão, o autor original, com sua experiência, cria um efeito intencional em seus leitores. Esses efeitos são vistos pelo professor mediador como oportunidade para despertar a reflexão nos alunos sobre o que foi lido e no âmbito das atividades epilinguísticas. Com isso, explorar com os estudantes os recursos que a língua coloca à disposição dos usuários permite o desenvolvimento da competência linguística.

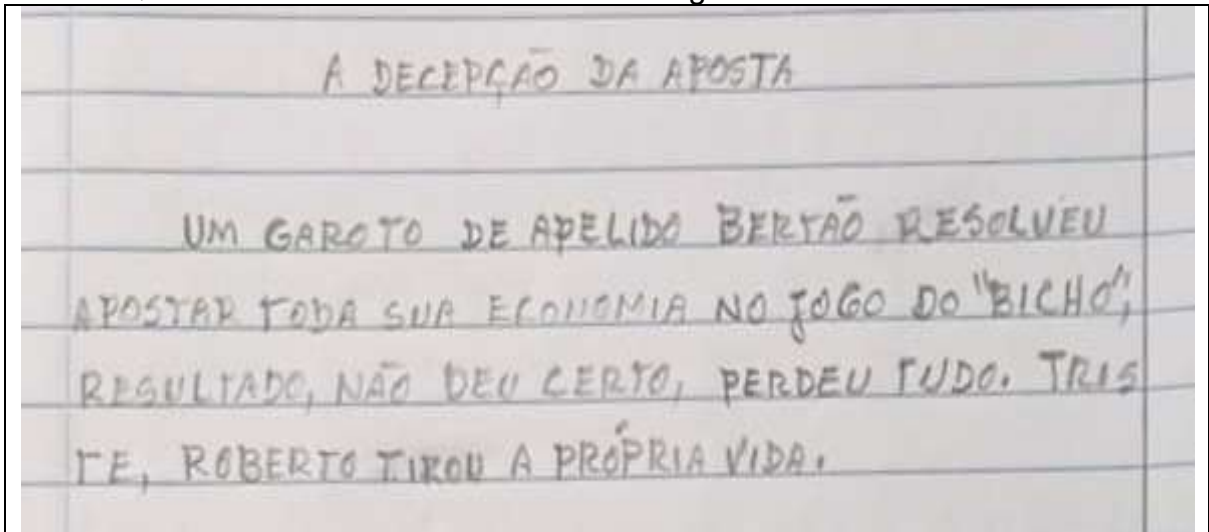
Quanto às pretensões da pesquisa, o miniconto foi uma motivação eficaz, pois desperta o interesse dos alunos pela leitura e a busca por respostas no texto, estimulando os estudantes, de alguma forma, a contribuírem com respostas, promovendo uma construção, dentro do contexto imaginário de cada um. Colocaram elementos da sua vivência, no cotidiano ou de conhecimento pelas mídias. Isso desvincula um sujeito do texto original para outro sujeito, aluno da Escola Noêmia Malanga que fala para o seu público.

Quadro 29 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita do aluno KM

Fonte: Acervo do pesquisador.

KM intitula seu texto “a decepção da aposta”, apresenta um personagem de nome Bertão que apostou todas as economias no “jogo do bicho”, mas perdeu o dinheiro e, por isso, tirou a própria vida. Esse texto sintético apresenta a decepção do protagonista por perder suas economias. Faz a troca do cassino por uma modalidade de apostas brasileiras ilegais, porém comuns, principalmente nas periferias das áreas urbanas. Segundo Madureira (2001), teve origem do jogo durante o início do período republicano, através de João Batista Viana Drummond, que criou uma loteria em que o apostador escolhia um entre 25 bichos do zoológico.

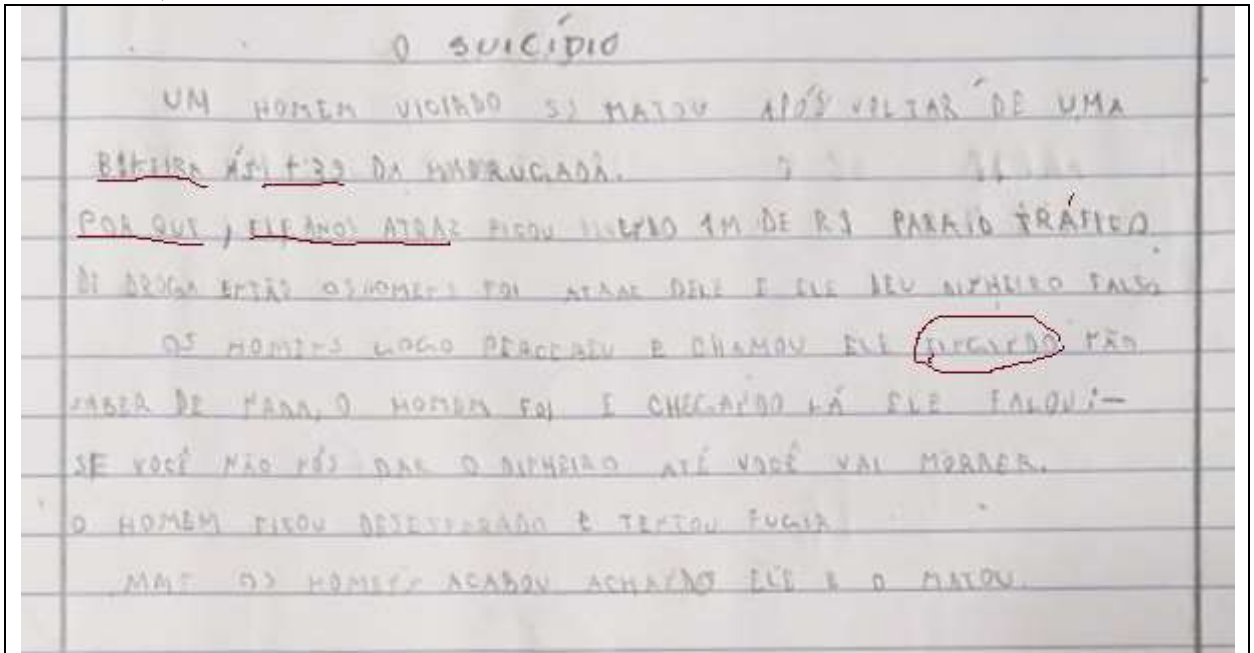
Portanto, KM insere um tipo de aposta de que tem conhecimento, pois na região em que mora e está situada a escola, existem várias bancas do referido jogo, que é uma prática comum entre os moradores da periferia. Assim, desenvolve seu texto, fazendo uso de um discurso de seu contexto social. À sua maneira, mantém o suicídio do protagonista em razão do chamado “jogo de azar”, fornecendo como causa da morte o descontentamento por perder suas economias.

Quadro 30 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita do aluno KM

Fonte: Acervo do pesquisador.

O texto-fonte foi motivador para o aluno, à medida que criou uma narrativa em que dá uma causa para o suicídio do protagonista. em virtude da decepção de perder seu dinheiro, ao contrário do texto original, o personagem ganhou dinheiro, mas, mesmo assim, quis dar fim à sua vida. O leitor que busca a razão do personagem do texto-fonte ter cometido suicídio cria imagens e, se propõe a reescrever a história, fará constar a criatividade de mostrar uma razão para o ocorrido.

Apresenta personalidade própria, pois se apresenta como sujeito, criando o seu dizer e a forma de dizer, para interagir com os interlocutores que conhecem o “jogo do bicho”. O aluno utiliza o texto de outro autor como motivo para compor o seu. Nesse sentido, atinge o objetivo de utilizar a reescrita como motivador para a escrita em sala de aula. O autor realizou sua produção seguindo as etapas orientadas pelo professor durante o processo de mediação.

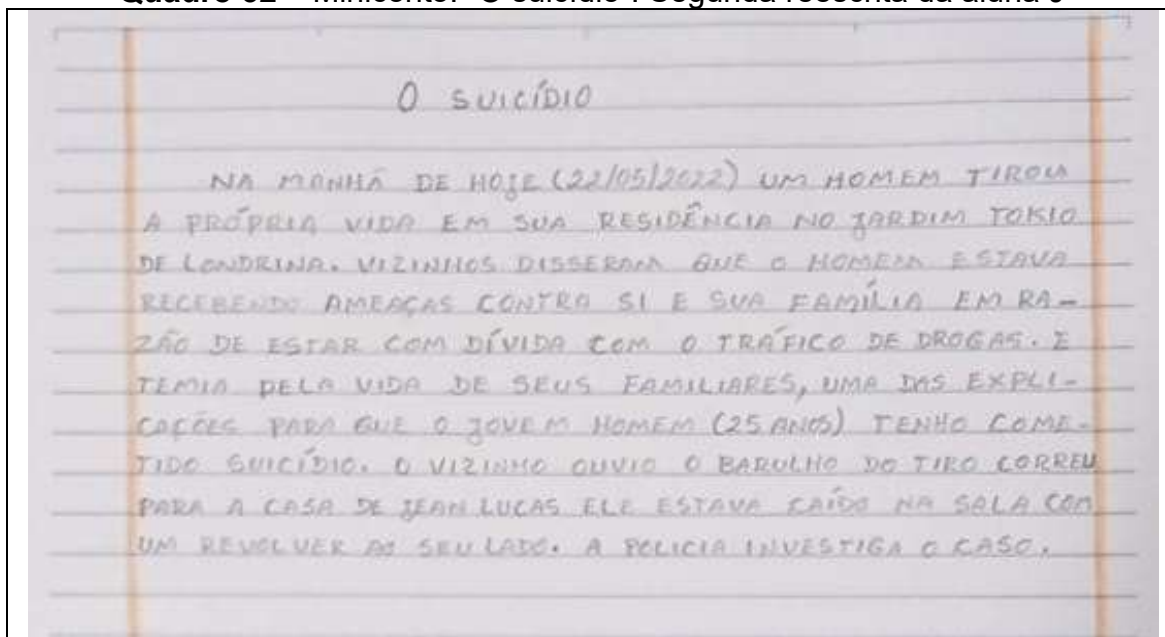
Quadro 31 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita da aluna J

Fonte: Acervo do pesquisador.

J mantém o título do texto-fonte, contudo o homem cometeu suicídio, quando voltava de uma “biqueira” (local de venda de drogas), para a qual havia ficado devendo a quantia de um milhão. A aluna apresenta um extenso repertório, porém carece de conexão entre os enunciados. A narrativa fragmentada faz a quebra na linearidade do sentido, pois, ao mesmo tempo em que fala de suicídio, também diz que o homem foi coagido a dar dinheiro, ficou desesperado, tentou fugir e foi morto por seus perseguidores.

É verdade que, quando nos colocamos diante de um texto produzido por outro autor, ao interpretá-lo ou criar outra narrativa a partir dele, devemos conectar com uma história. As estruturas extraídas do texto-fonte são usadas justamente para causar sensações e passar uma ideia. O aluno, com sua criatividade, fornece outros ambientes, outro clima, a fim de construir sua narrativa. J mostra potencial narrativo, o texto original lhe estimula a narrar sua história, desperta a criatividade. Contudo, sua produção apresenta incoerência construtiva. Isso porque dá a sensação de que várias histórias vêm à sua cabeça, mas a falta de constância na produção de objetos simbólicos escritos leva a fazer uma confusão de enredos a serem disponibilizados para seus leitores.

Quadro 32 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita da aluna J

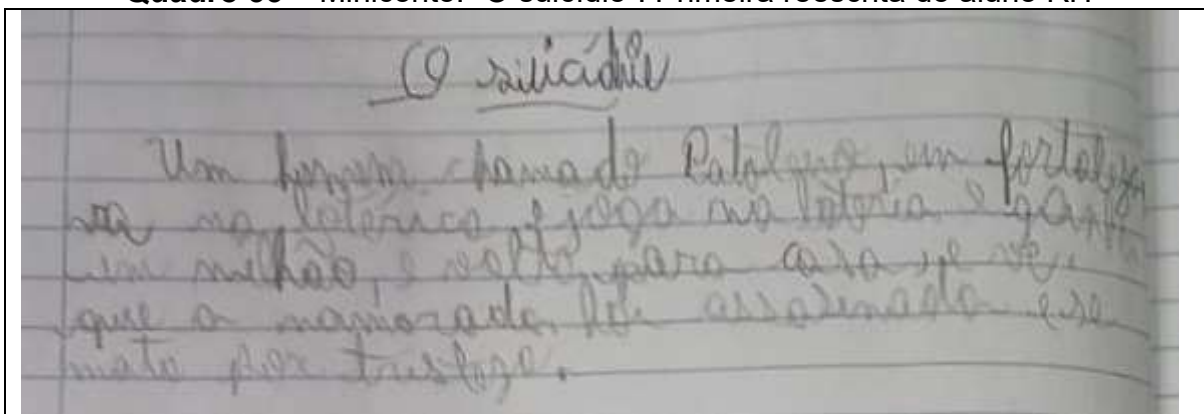


Fonte: Acervo do pesquisador.

Na segunda versão, seguiu as orientações tanto do professor, como da reflexão através do *feedback* dos colegas de sala, durante o compartilhamento dos textos para leitura, em que um dos colegas leitores a desperta para a contradição de sua produção escrita. A partir dos comentários sobre a primeira produção, a aluna produz um texto mais sintético, mantém no enredo de que um homem gastou uma fortuna em drogas, mas se esquece de fornecer a origem da fortuna, desvincula a questão do ganho por meio de aposta, cassino ou algo semelhante.

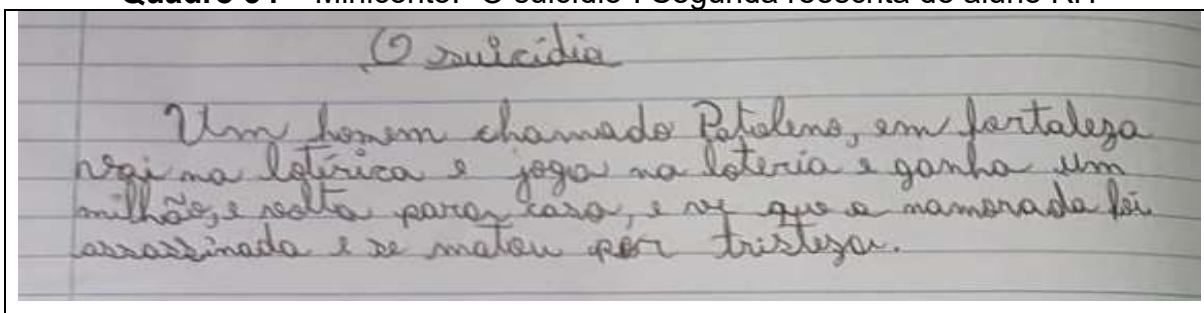
Percebe-se que a autora tem como foco contar uma história que aborda a relação danosa entre o personagem e as drogas que o leva ao suicídio, deixando de fora a contradição entre ganhar um milhão e dar fim à própria vida. Ao relacionarmos a produção da aluna com a proposta da pesquisa, podemos dizer que há correspondência na produção de J, que em nenhum momento demonstra não ter o que contar em seus escritos. Pelo contrário, apresenta ter muito o que dizer, tanto que lhe causa confusão no momento de estruturar sua narrativa.

Coloca-se como sujeito de seu dizer, ao imaginar contar uma história que assemelha a muitas histórias dos noticiários policiais, que deve ter lhe fornecido repertório e o sentimento de contar para um público que também conhece histórias e desfecho semelhantes. Fez uso das etapas e motivou-se na construção, estruturando seu texto na segunda reescrita, melhorando a coerência.

Quadro 33 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita do aluno RH

Fonte: Acervo do pesquisador.

RH faz uma produção com base no jogo de loteria, em que o personagem de nome engraçado (Patolino), na cidade de Fortaleza, ganha um milhão. Fazendo uma relação entre sorte e tragédia, seu personagem encontra a namorada morta, ao chegar em casa, e também tira a própria vida. RH se mantém na linha de produzir uma narrativa sintética, própria do gênero que serviu de modelo, apresenta erros comuns, como escrever nome próprio com inicial minúscula e falta de acento. Todavia, mantém cadência construtiva e ideias bem direcionadas. Demonstra segurança na elaboração de um texto com letra cursiva.

Quadro 34 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita do aluno RH

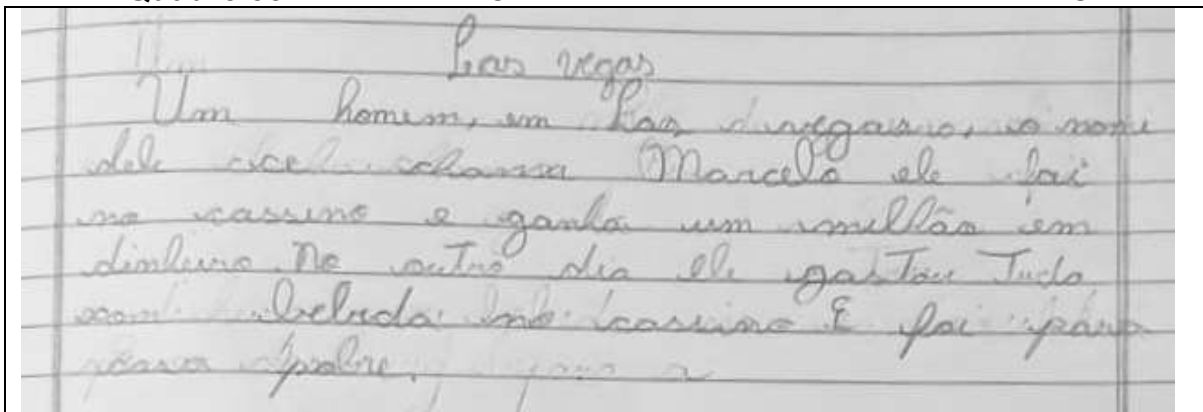
Fonte: Acervo do pesquisador.

Na segunda versão, o aluno melhora a apresentação de sua letra, se esquece de fazer correções como da letra inicial do nome “fortaleza” e colocar acento no verbo “ver”, que está na terceira pessoa do presente do indicativo. É fácil perceber que, quando a correção do professor não se faz de forma indicativa, ou seja, com as marcas no texto, o aluno acaba não corrigindo em sua reescrita, atentando mais para a coerência de sua produção do que para a ortografia.

Já na primeira reescrita, observamos que o estudante fez bom emprego do texto-fonte para a produção, seguindo bem o modelo, sem deixar de ser criativo. Constrói uma narrativa que insere no enredo o jogo de loteria, comum nas vivências.

No Brasil, existem alguns tipos de loterias de níveis nacional e local, legalizadas que fazem parte do cotidiano do brasileiro. Assim, tentam a sorte e alimentam o sonho de ganhar vultosas quantias. Cabe dizer que o aluno foi criativo ao contruir um texto cujo teor transitou bem junto aos interlocutores da escola, durante a roda de leitura.

Quadro 35 – Miniconto: “O suicídio”. Primeira reescrita da aluna AC



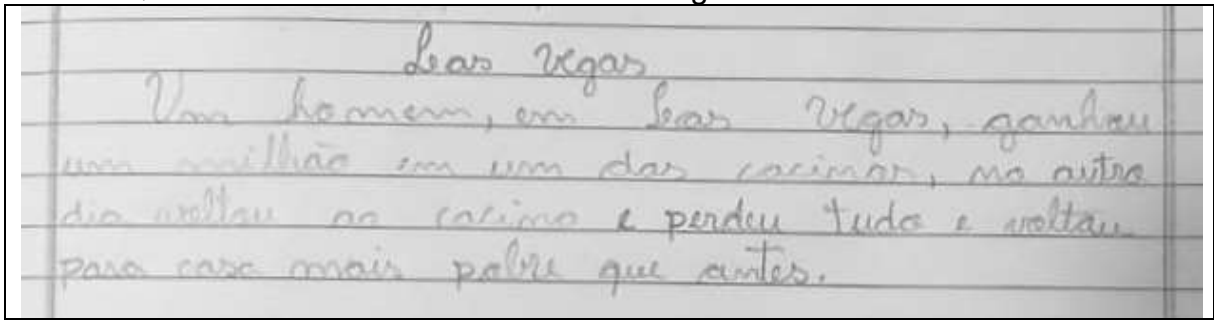
Fonte: Acervo do pesquisador.

O texto produzido pela aluna AC contempla o título “Las Vegas”, trazendo uma modificação do lugar apresentado pelo texto modelo no qual o cassino em que o protagonista ganhou um milhão se localiza em Monte Carlo. Podemos inferir “Las Vegas”, na mente da aluna e de várias pessoas pelas produções cinematográficas e televisivas, apresenta o lugar como uma cidade turística famosa pela vida noturna vibrante, com cassinos 24 horas e outras opções de entretenimento.

A aluna teve sua criatividade clareada para uma história em que o personagem ganhou um milhão, mas no dia seguinte voltou ao cassino e perdeu tudo, gastando com bebidas e mais jogos, o que fez com que voltasse para casa pobre. Algumas reflexões se inferem do texto de AC, como: o que vem fácil vai fácil, também, o que se ganha no cassino fica no cassino.

Quanto à produção, podemos dizer que a estudante seguiu bem o modelo escolhido ser produzir cópia, exercitou a reflexão do texto lido e reescrito e explorou suas possibilidades, fazendo a ligação com elementos que assimilou de sua vida social, como o conhecimento sobre “Las Vegas”. Procurou se relacionar bem com seu público, em princípio constituídos pelo grupo de sala de aula, professor e colegas. Atribuiu um sentido, com a segurança de letra cursiva, estabeleceu coesão e vocabulário típico de quem se preocupa em saber o que lê e deseja que seus leitores entendam o que ela escreveu.

Quadro 36 – Miniconto: “O suicídio”. Segunda reescrita da aluna AC



Fonte: Acervo do pesquisador.

Ana reescreveu seu texto, mantendo a relação epilingüística como o texto-fonte. Miller (2003) observou, em suas pesquisas, a grande contribuição das atividades epilingüística para as práticas escolares, principalmente no que concerne à produção de texto, pois são concebidas para proporcionar aos usuários da língua oportunidades de reflexão sobre os recursos expressivos que utilizam tanto na oralidade, quanto na escrita. A produção de AC é exemplo de que a reescrita de trabalhos de outros autores é uma atividade que resulta na produção de bons textos, já que permite ao estudante uma profunda reflexão sobre o tema e o gênero envolvido.

8.4 REESCRITA DO GÊNERO NOTÍCIA EM DUAS ETAPAS – TEXTO “A PASSARELA”

Figura 9 – Notícia 2 - Morte da passarela

**Dois mortos andavam pelo
elevado de 120t, que
desabou sobre dois carros,
onde estavam as outras
duas vítimas.**

Fonte: Caminhão... (2014).

Ao realizar o planejamento para uma produção textual, surgiu a notícia sobre a queda de uma passarela. Durante a leitura do texto, os alunos se mostraram curiosos pela contradição que a notícia apresenta. Desperta interesse na leitura e, ao mesmo tempo, o desejo de transformar o enunciado em uma comunicação mais lógica. Assim, o aluno segue as orientações de escrita em etapas, tendo como fonte a produção de outro autor, perseguindo os objetivos contidos no trabalho, como também os objetivos para o ensino do gênero escolhido. Dessa forma, ao levar o aluno a reconhecer a

forma de composição do gênero notícia, levamos o ensinamento da função social de noticiar acontecimentos e fatos.

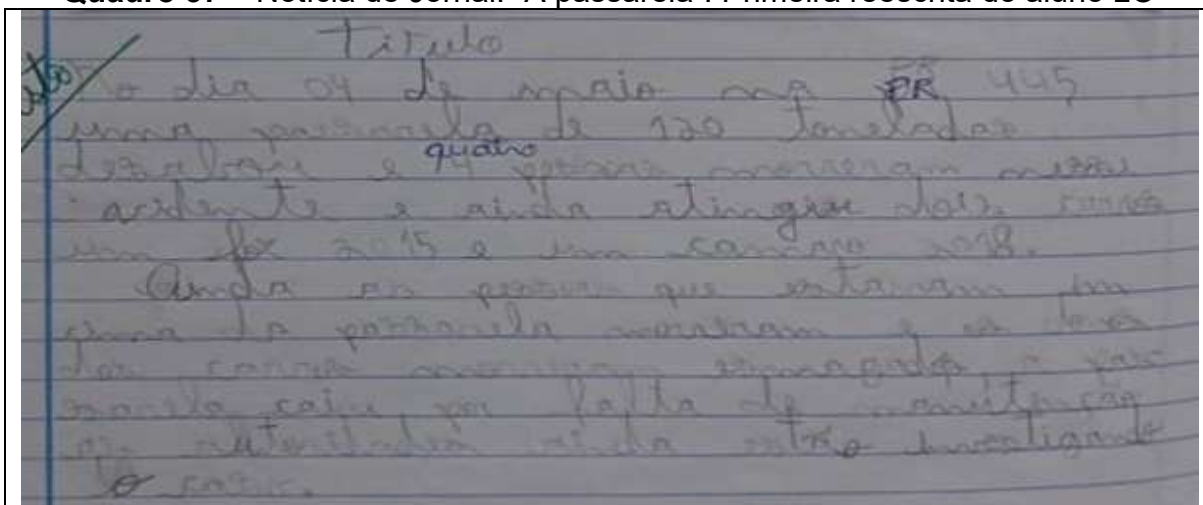
Notícia é um gênero textual dinâmico, atual e periódico, pois embora possamos tomar conhecimento de um acontecimento após o ocorrido, o propósito comunicativo é levar um acontecimento atual ao leitor. Como nem todos os fatos fazem notícia, devem ser marcados pela originalidade, interesse e identificação com os leitores. Como vários leitores leem o jornal, cada editorial é adaptado ao que acha que chamará a atenção do público-alvo, determinando seu vocabulário, tamanho do texto, assunto e preferência por determinada notícia ou informação.

Ao elaborar o planejamento voltado para o gênero, consideramos a condição de que alunos de 5º ano ainda são fluentes na leitura e com baixo repertório para a produção de uma notícia. Por isso, importa ligar o gênero às suas práticas de narrar acontecimentos, detalhando hora e local, quando possível, e com descrições e uso de linguagem que possam aumentar a probabilidade de compreensão da notícia apresentada. Ao analisar o texto a ser reescrito, recomendou-se compartilhar a leitura para apreciar as diferentes percepções e levantamento de palavras desconhecidas, seus significados e relações com palavras de uso local ou do público-alvo da comunicação.

A notícia apresenta na lide que “dois mortos andavam pelo elevado de 120 t que desabou sobre dois carros onde estavam as outras duas vítimas”. A Lide (do inglês, que significa “abre”, abertura da notícia) é a parte introdutória do texto jornalístico que deve conter todas as informações sobre ele (Maggio; Sgroi, 1898). Verificamos que o texto apresenta uma confusão de sentido, em razão da informação de que “dois mortos andavam pelo elevado”. Assim, os alunos foram monitorados na produção da reescrita, com a orientação de serem sujeitos do que dizem, realizando uma produção textual, com texto-fonte na lide jornalística contida no planejamento.

Outra coisa é que todos os alunos pesquisaram o significado de elevado e concluíram que se trata de uma passarela, se não igual, mas semelhantes às que conhecemos em nossa cidade. Descobriram que elevado é como os moradores do estado do Rio de Janeiro denominam a estrutura que proporciona uma travessia por cima de uma via.

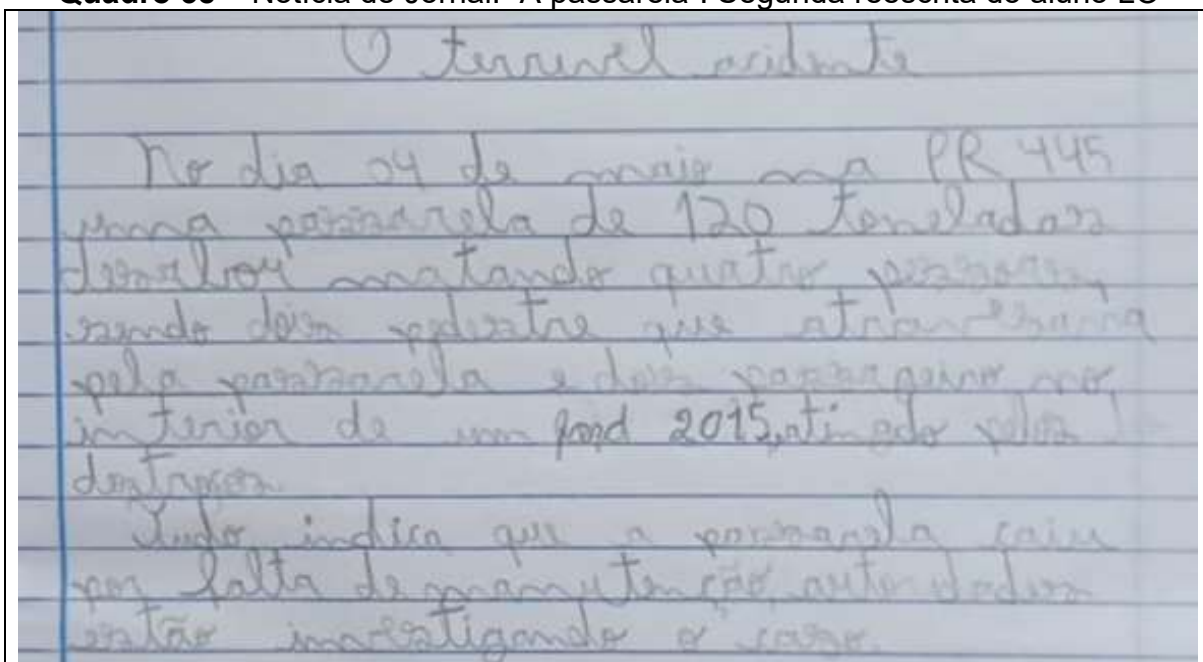
Quadro 37 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno LO



Fonte: Acervo do pesquisador.

LO relata em seu texto que uma passarela de 120 toneladas na PR 445 desabou, matando quatro pessoas: dois pedestres que atravessavam pela passarela e dois passageiros que ocupavam um veículo atingido pela estrutura que desabou. Diz ainda que a provável causa seria a falta de manutenção.

Quadro 38 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno LO



Fonte: Acervo do pesquisador.

Os pontos que podemos relacionar com os objetivos da pesquisa, estão, em primeiro lugar, no uso do texto-fonte como estímulo/motivação, pois aproveita bem as informações e insere seu contexto social, trazendo o simulacro de notícia para a cidade de Londrina, ao colocar a PR 445 no contexto. Com isso, o aluno se insere

como sujeito do que diz, com a iniciativa de deslocar o teor da notícia para uma linguagem de maior alcance junto ao seu público (passarela).

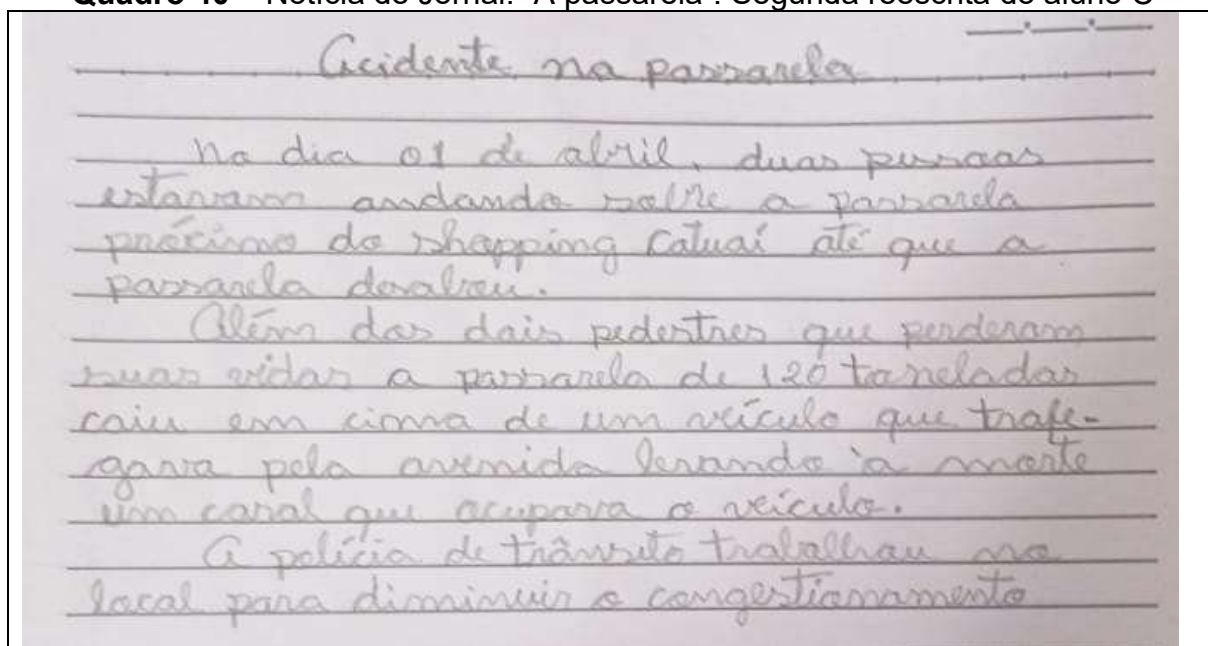
A produção seguiu a orientação de criação em etapas, pois foi feita a análise do texto-fonte e, com a percepção do ruído na comunicação, procurou melhorá-la, tanto pela troca do termo “elevado” para passarela, como da afirmativa de que “dois mortos atravessavam pelo elevado”.

Quadro 39 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno C



Fonte: Acervo do pesquisador.

O texto do aluno C faz uma referência implícita, pelo fato de o texto ser uma simulação do real, ao mencionar a data da ocorrência como dia 01 de abril, considerado o dia da mentira em várias partes do mundo. Com isso, as pessoas aproveitam a data para fazer piadas e pegadinhas. Assim, o texto do aluno retrata um acidente com a queda de uma passarela na referida data, fazendo alusão que a notícia não é real, mas uma simulação. Estruturalmente, na primeira versão da reescrita, o aluno comete uma sequência de equívocos de sentido, recebendo a intervenção do professor no próprio texto, seguida da intrução para reescrever, fazendo sua revisão.

Quadro 40 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno C

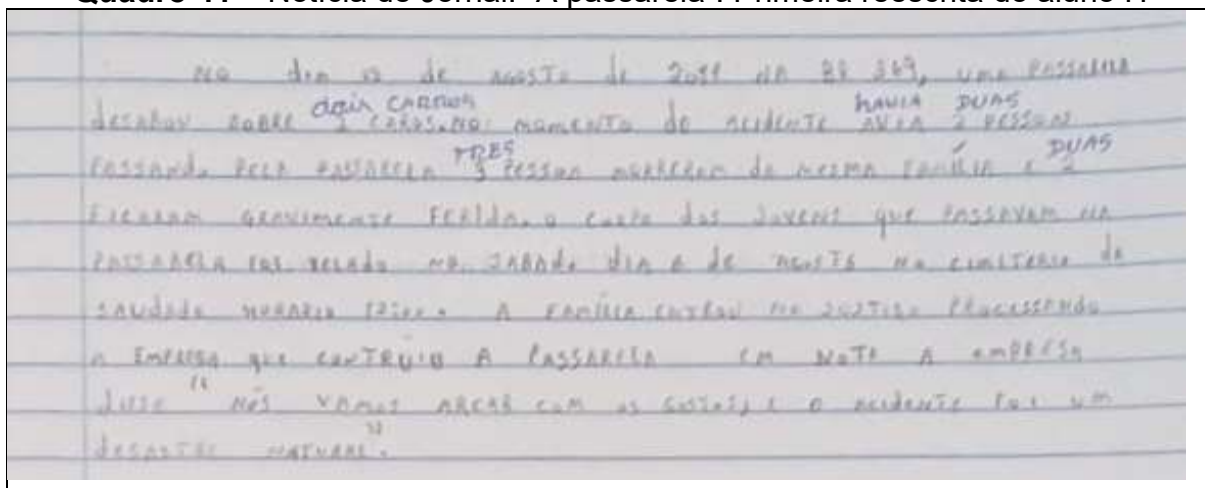
Fonte: Acervo do pesquisador.

Na segunda versão da reescrita, o aluno mostra o resultado da revisão, do que podemos inferir que compreendeu bem a orientação de produzir textos em etapas. Melhora consideravelmente seu texto com a segunda reescrita. Quanto às informações retiradas do texto-fonte, C insere um título curto, faz uma criação, mantendo o tema do texto original, ou seja, a queda de do elevado, que para melhor compreensão de seu público, realizou a conversão para o nome conhecido de passarela.

Também, conserva a informação de que a estrutura pesa em torno de 120 toneladas, conforme o texto original. Por outro lado, coloca-se como sujeito de seu dizer, introduzindo, além da brincadeira sobre a data do fato, também o Shopping Catuaí. Embora não mencione a cidade, deixa o leitor local convencido de que seja em Londrina, por ser um centro comercial conhecido de todos os moradores.

Sobre “os dois mortos” que andavam pelo elevado, contido no texto-fonte, o estudante insere “duas pessoas”, clareando a comunicação com seus prováveis interlocutores. Adiciona ainda o componente da polícia de trânsito, um elemento da vivência da cidade de Londrina, pois nos acidentes está presente a polícia de trânsito, a fim de organizar o tráfego e tomar outras providências.

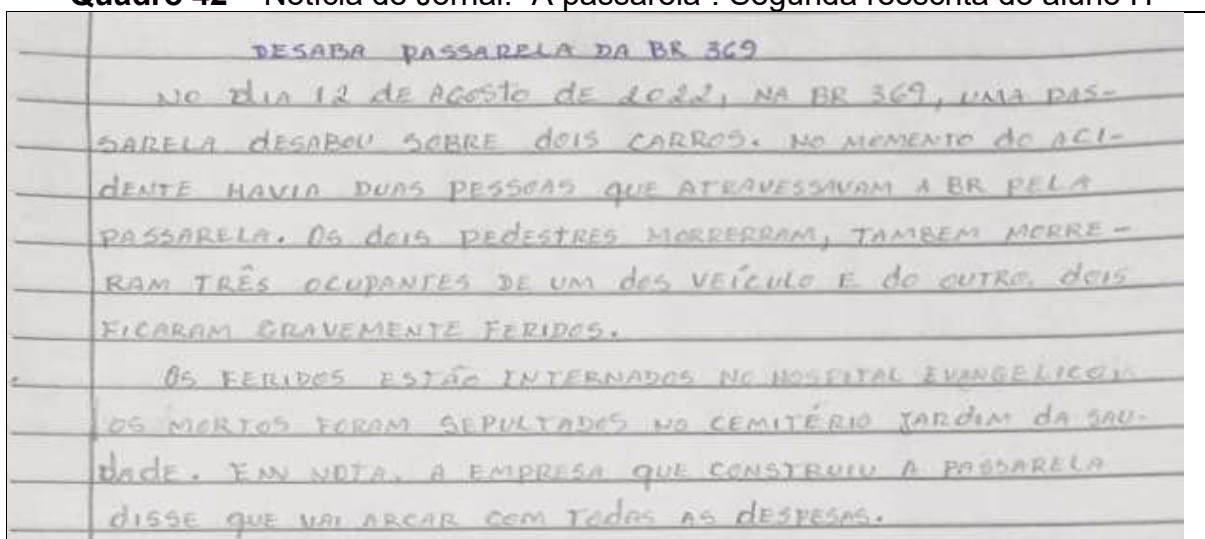
Quadro 41 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno H



Fonte: Acervo do pesquisador.

O texto de H dá conta de que uma passarela da BR 369 desaba sobre dois carros, mas que duas pessoa a pé atravessavam por cima dela e perderam a vida, juntamente com três ocupantes de um dos veículos. Informa também que duas pessoas de outro carro foram atingidas, ficaram gravemente feridas. Inova, acrescentando nota da empresa responsável pela passarela que teria certa responsabilidade a ser explicada e, até mesmo, custeio financeiro. Estruturalmente, a primeira reescrita apresenta marcas da intervenção do professor no corpo do texto, como a intenção de corrigir colocação e grafia de palavras, que, por sua vez, orientou a produção da segunda versão.

Quadro 42 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno H

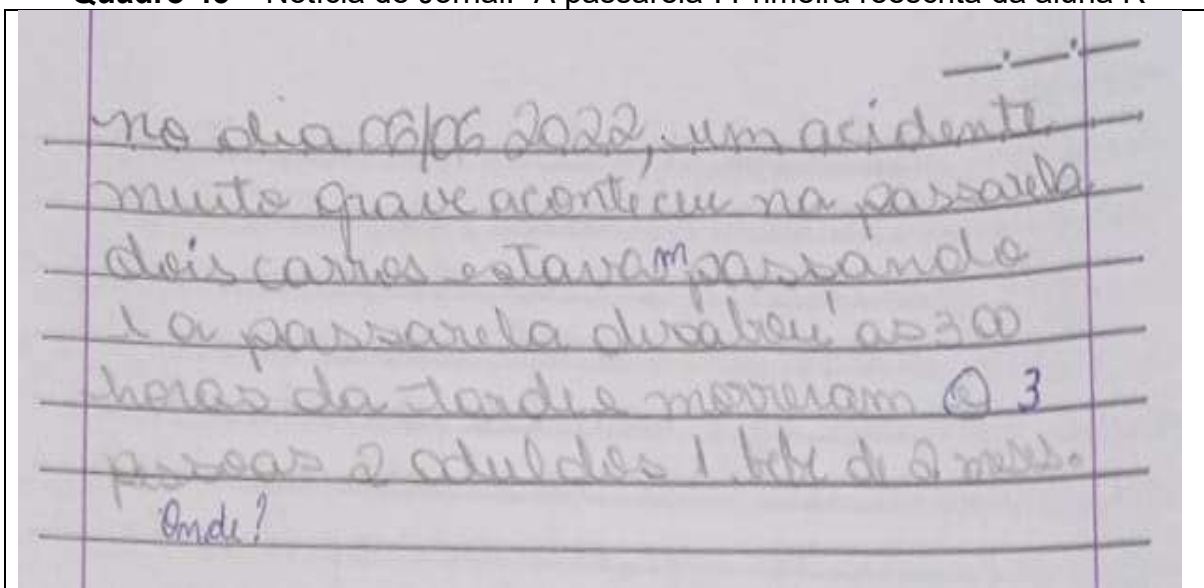


Fonte: Acervo do pesquisador.

O estudante mostrou compreender a estrutura do gênero textual, que deve ser um texto informativo e atual, solucionou pontos do texto original que pudessem

dificultar a interlocução com seu público. Com isso, é possível dizer que o aluno colocou sua marca discursiva, tornando-se sujeito do seu dizer. Manteve marcas que mostram a utilização do texto-fonte como motivação de sua construção. Inseriu elementos do seu meio social, quando insere o local do acontecimento, a BR 369, e “passarela” em vez de “elevado”, trazendo para perto de si o ambiente dos acontecimentos, ao mesmo tempo em que leva aos interlocutores mais imediatos nomes e lugares que passam ser mais facilmente conhecidos.

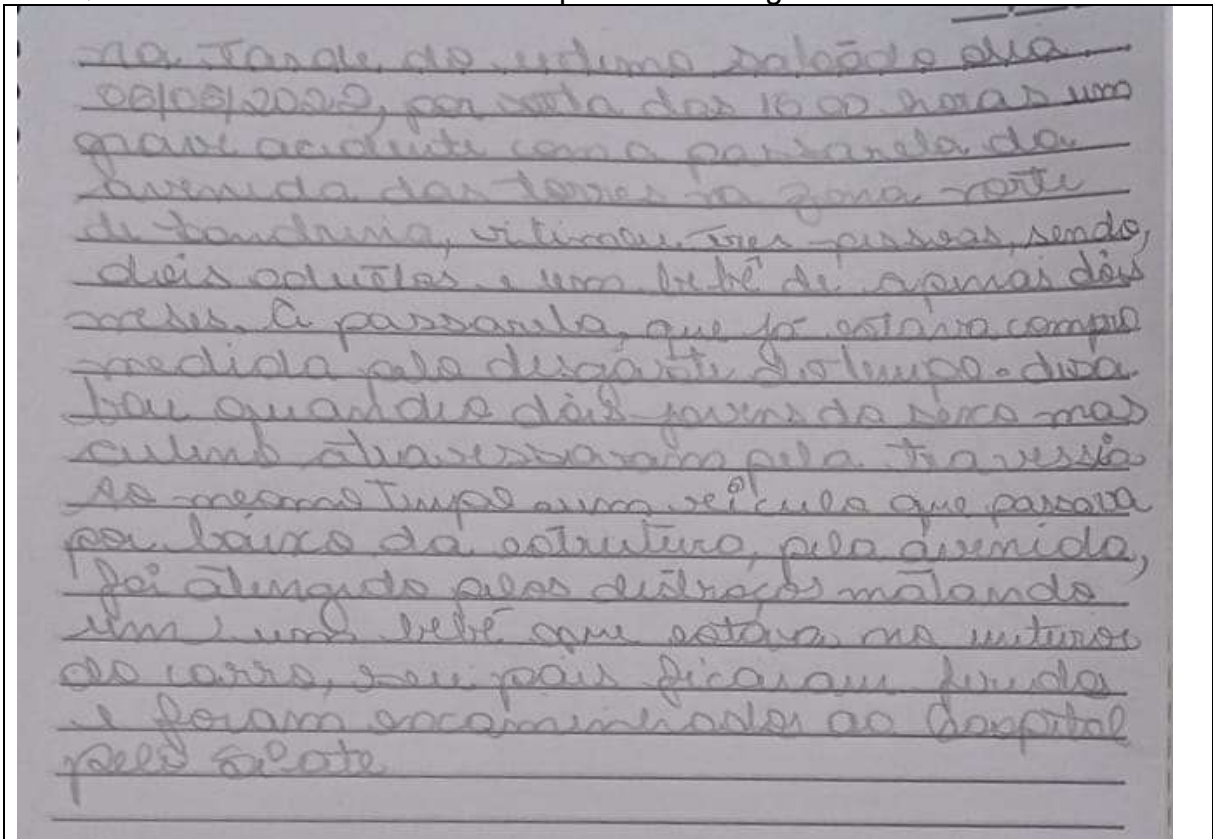
Quadro 43 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita da aluna R



Fonte: Acervo do pesquisador.

Na primeira versão da reescrita, a aluna escreve um texto relatando o que aconteceu, sem revelar o local. Menciona as pessoas afetadas pelo acidente causado pela queda de uma passarela. Contudo, seu texto é relativamente sintético, podendo conter mais informações. Foi nesse sentido a intervenção corretiva do professor. Em resumo, a autora relata que um acidente muito grave ocorreu pelo desabamento de uma estrutura de travessia de pista rodoviária, e do acidente resultaram três mortes: dois adultos e um bebê.

Quadro 44 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita da aluna R

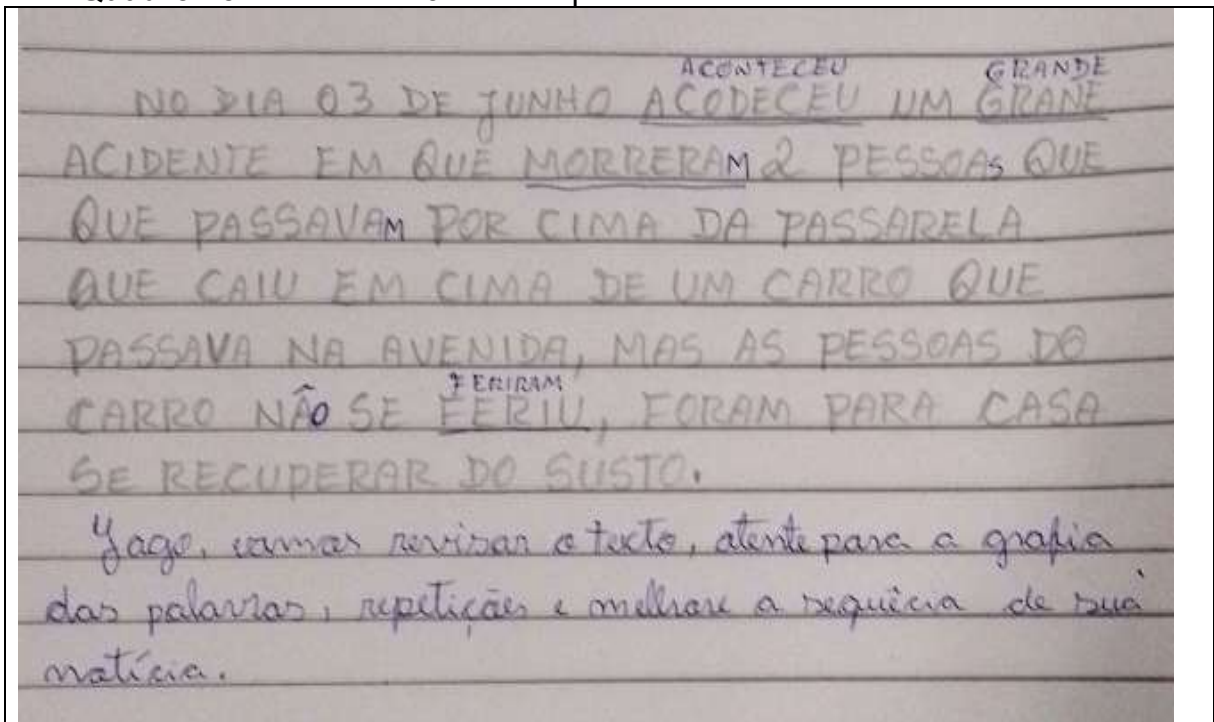


Fonte: Acervo do pesquisador.

A aluna R cumpre os elementos básicos da notícia, relatando o fato ocorrido, a queda de uma passarela, corrige elementos apontados pelo professor no texto da primeira versão, com a especificação do lugar e tempo. Constatou que foi em uma tarde do último sábado, 06/06/2022, fazendo presente e bem delineado o aspecto temporal do acontecimento.

A produção da estudante mostra traços do texto-fonte, sem produzir cópia, mas a utilização da produção de outro autor como motivação de sua escrita, o que marca a percepção da não necessidade de ser a fonte de tudo que diz conforme ensinado durante a pesquisa. Com os elementos novos da nova produção, a aluna se coloca como sujeito de sua trajetória escrita, mostra que tem o que dizer e para quem dizer, com a construção de facilitadores comunicativos na busca de uma relação interativa mais fácil com seus interlocutores. Isso é percebido ao fazer a troca do termo “elevado” por “passarela”, assim como por inserir a cidade onde mora no contexto. Assim, busca o alcance de outros sujeitos que construam sentido, a busca do “outro” para a interação comunicativa. Entre eles, o próprio professor como interlocutor privilegiado, pelo contato direto com o autor, para mediar a interlocução.

Quadro 45 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Primeira reescrita do aluno I

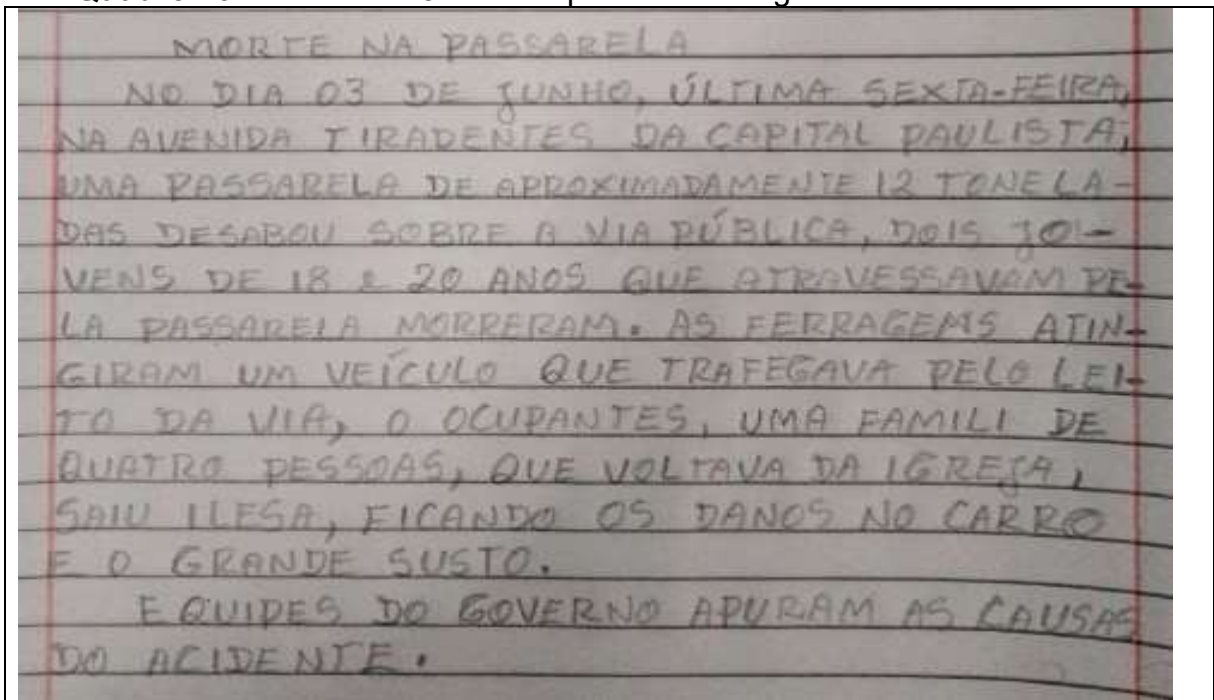


Fonte: Acervo do pesquisador.

A primeira versão do texto de I procura narrar a queda da passarela, qualificando de um grande acidente ocorrido na cidade de São Paulo que vitimou “duas pessoas” que atravessavam pela passarela. Nesse ponto, percebemos a intenção do aluno em reparar a confusão do texto original que menciona “dois mortos”.

O estudante comete alguns erros na escrita de palavras, porém mantém uma sequência possível na construção do sentido do que pretende dizer, a mensagem a que quer passar é evidente. Apresenta marcas da oralidade e subjetividade: por exemplo, na manifestação de que “foi muito triste”, mas consegue abstrair as orientações suficientes para a produção do gênero notícia.

Quadro 46 – Notícia de Jornal: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno I



Fonte: Acervo do pesquisador.

Ao promover a segunda reescrita, I corrige os apontamentos mostrados pelo professor através de intervenção no interior do texto, como também as orientações orais, de modo que insere, com maior clareza, o fato ocorrido, aspecto temporal e espaço. Mantém elementos que revelam a intertextualidade com o texto-fonte, sem incorrer em cópia. O texto do outro autor se mostra presente como fonte motivadora e modelo do dizer por parte do estudante, deixando clara a marcação do seu posicionamento como sujeito. As etapas foram perseguidas desde a análise do texto original, passando pelas correções até a segunda reescrita. Na primeira versão, ocorre a reparação da dubiedade de que “dois mortos andavam pela passarela” e, na segunda, demonstra considerável melhoria com relação à primeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à reta final deste trabalho de pesquisa. Ao escrever esta conclusão discutindo seus resultados, é, sobretudo, a principal amostra do que vivenciamos durante o percurso de trabalho com os alunos, pois realizamos várias leituras sobre o que poderia subsidiar a nossa prática no campo de pesquisa, como também, o que pretendíamos escrever sobre o tema.

Porém, os dois momentos, vivência no campo de pesquisa e escrita, não foram suficientes para concluirmos o trabalho. Foi necessário contar com outras, como as importantes interlocuções com professor orientador, como pessoa mais experiente, que leu, refletiu, fez anotações e, então, deu segurança para prosseguir, refletindo na melhor forma de seguir suas orientações e, assim, ter um novo olhar sobre o que foi apontado. Com isso, novas leituras foram indicadas, para reescrevermos várias vezes, até que sentíssemos uma adequação provisória da textualização.

O caminho percorrido para colocar o teor do trabalho na forma escrita revela a semelhança com nossos alunos, pois, de certa forma, as indagações e as observações feitas pelo orientador geraram revisões e reescritas para fazer o texto ir ao encontro das interações pretendidas. Da mesma maneira, orientamos os estudantes, sob a ótica de Geraldi (2011), *ter o que dizer, para quem dizer e uma razão para dizer*. Foi uma dedicação que, preliminarmente, já valeu a pena, quando percebermos o nosso crescimento e o crescimento de nossos alunos, assim como de toda a escola, com professores seguindo a nossa forma de orientar a produção de textos em etapas.

É notável o desenvolvimento dos alunos, pois quando falamos em produção de texto na Escola Municipal Noêmia Malanga, não vemos mais os rostinhos assustados, nem as antigas perguntas e pedidos: “*Professora, quantas linhas?*”. *Professora, qual o tema? Professora! Dá um começo!*”. Isso porque nos comunicarmos através da escrita, o que não nos assusta mais como antes. Ainda que tenhamos sempre pontos a melhorar; este ir e vir no texto nos humaniza, pois enriquece nossa capacidade de existir como sujeitos em uma sociedade letrada, na qual podemos interagir, em diferentes áreas que requerem escrita, com mais competência.

É importante destacar que salientar que adotamos, para esse trabalho, uma turma para que estava sendo apresentada uma cultura de produção textual como uma atividade unilateral, em que o texto produzido pelo aluno é lido apenas pelo professor, e quase sempre com intenção puramente avaliativa. Nesse tipo de exercício, o texto é apresentado de uma única forma e o aluno não pode voltar atrás para refletir sobre a linguagem produzida. Ou seja, a revisão e a reescrita são eliminadas do processo de produção do texto, não se oferecem reenquadramentos e reformulações e, portanto, não são fornecidas oportunidades de idas e vindas no texto. Isso, a nosso ver, durante a prática escolar, perpetuava a resistência no envolvimento nesse tipo de exercício.

As reescritas se deram no sentido de adequar o dizer de uma produção escrita a um outro sujeito influenciado pelo próprio contexto e se dirigindo aos seus interlocutores, seja por entender que o texto-fonte apresentava problema em sua comunicação ou por perceber incompatibilidade sociotemporal. Com isso, não apresentava clareza de comunicação com o interlocutor que o aluno, agora sujeito do dizer, elaborou em sua imaginação. Logo, a reescrita surge com a intenção de eliminar ruído para o novo público.

O texto-fonte é um modelo do gênero que o estudante buscou para fazer sua interlocução. Assim, a intervenção foi no sentido de produzir um novo escrito com base no primeiro, a fim de melhor interagir com o “outro” a quem o aluno queria se dirigir, elaborando o melhor caminho escrito, segundo seu olhar, promovendo revisão no material inicial, reescrita inicial, revisão do próprio texto e reescrita.

Constatamos, durante a pesquisa, que levar alunos à produção escrita em etapas demanda tempo. Por isso, há a a necessidade de constante mediação do professor, principalmente com alunos de idade entre nove a dez anos. Mediar planejamento, escrita, revisão e reescrita, com anotações no encaminhamento da melhor escrita, permite levar os estudantes a compreender a “construção textual como trabalho” (Fiad, 1997b). Sobretudo, fazer que esse o trabalho possa conduzir a reflexão dos alunos na tomada de textos de outros para produzir o seu, conscientizando que será o sujeito de seu texto, idealizador da interlocução e, conseqüentemente, da sua comunicação, o que vai além do professor da sala de aula.

A organização do grupo de trabalho se deu com estudantes estabelecidos em grupos, com leitura compartilhada do texto-fonte, porém com desenvolvimento individual da reescrita. Observamos que os estudantes, a partir do modelo e da reflexão mediada pelo professor, com a orientação de que a partir daquele momento eles eram os locutores da notícia ou do miniconto, a motivação era contagiante. Percebemos que não apresentavam mais o sentimento do peso em terem que produzir um texto (mesmo com tema fornecido) do qual não tinham a menor noção de como iniciar. Era um envolvimento despreocupado: ser jornalista ou um escritor de miniconto parecia, em princípio, uma brincadeira de faz de conta, mas com os aspectos da vida cotidiana de cada um falava mais alto em cada manifestação discursiva.

Muitas manifestações oriundas da formação discursiva de cada dos alunos foram facilmente detectadas pelo professor, várias inconscientes, apenas frutos da vida em uma periferia de intenso risco social, uma comunidade urbana com ausência ou precárias políticas públicas. Nesse local, ainda impera a figura do “poder paralelo”, que impõe regras de convivência aos moradores, pela ausência do poder do Estado, predominando o desemprego e o subemprego. Tudo isso se manifesta nas produções textuais dos alunos.

A pesquisa correspondeu aos nossos objetivos previamente estabelecidos incorporados na intenção implementar da produção escrita em etapas, *planejamento*, *produção*, *correção/revisão* e *reescrita*, o que chamamos, também, de processo. Com a intenção de amenizar a rejeição dos alunos capitaneada pela dificuldade que encontravam em iniciar um texto, sobretudo, por outra dificuldade de se colocar como interlocutores no próprio texto, trouxemos os empréstimos de textos de outros autores, como texto-fonte para a sua criação.

Os gêneros notícia de jornal e miniconto funcionaram com uma *ignição* para os estudantes desenvolverem seus trabalhos escritos. As estratégias de intervenção no ensino e aprendizagem revisão e reescrita dos gêneros favoreceram o trabalho de reformulação com manipulação do modelo e da linguagem criativamente. Dessa forma, cada aula para esse fim funcionou como uma oficina de confecção de textos, o que possibilitou que nossos alunos operassem sobre elas.

Entre as seleções dos texto-fontes, estava o gênero miniconto, cuja escolha se originou de várias leituras. O gênero chamava a atenção dos estudantes pela

linguagem sintética e mensagem sutil, o que os deixavam ávidos por dizer mais sobre a peça escrita que não explicava muita coisa. Assim, trabalhou-se a reflexão para o gênero textual, mesmo explicando a natureza daquele texto sendo sintético. Contudo, isso ocorreu sem desmotivar a vontade do aluno em desenvolver mais, escrever mais, porque nesse exercício era notável ele se inserir como sujeito da nova escrita. “Era nítida ali, a diferença entre o texto e o leitor, mas brotava ali uma interação” (Fernandez, 1991), o que culminava em o professor dar vazão à vontade de mexer no texto e introduzir outras informações, torná-lo “mais claro” (pela sua ótica) ou, até mesmo, fazer alterações mais profundas no campo semântico e, assim, buscar uma interação com seus interlocutores. Conforme orientam Fiad e Mayrink-Sabinson (1993, p. 55), “linguagem é construída pela interação entre sujeitos”.

Assumindo que a linguagem é construída pela interação entre sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, a leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.

Já o gênero notícia de jornal, também após a leitura de vários, escolhemos dois, muito mais pelo duplo sentido, pela linguagem engraçada e até um pseudo enigma a ser decifrado. Diante dos resultados, foi possível verificar a melhora na produção escrita e na motivação dos alunos durante as produções, bem como a compreensão de que, ao escrevermos, fazemos com um propósito comunicativo e, com isso, buscamos interagir com outros que compartilham da mesma forma de comunicação.

Assim, apresentamos uma amostra de que, para melhorar a produção de textos dos alunos, é importantes algumas adoções, como: a) a implementação da concepção de escrita em etapas; b) a iniciação do trabalho de produção textual em etapas, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, valorizando a revisão e a reescrita; c) a utilização da estratégia da reescrita de texto de outro autor traz encorajamento ao aluno; d) a compreensão de que a produção textual visa a interação entre pessoas, motiva o estudante; e) a mediação do professor durante as etapas é imprescindível, favorecendo a reflexão dos alunos sobre suas produções.

REFERÊNCIAS

31 NOTÍCIAS mais engraçadas e confusas do jornalismo brasileiro. **Catraca livre**, 22 jul. 2016. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/entretenimento/as-31-noticias-mais-engracadas-e-confusas-do-jornalismo-brasileiro>. Acesso em: 28 ago. 2023.

ABAUURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas da aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1997.

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes. Os termos da língua em Benveniste: (n)as marcas de sua filiação a Saussure. *In*: PRIA, Albano Dalla *et al.* (orgs.). **Estrutura, acontecimento e formação**: os sentidos do político nos estudos da linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 219-233.

ALMEIDA, Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de. **Refacção como ação pedagógica**: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção? 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269451>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ALMEIDA, Rita de Cassia Santos. **Práticas de leitura e produção de texto**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ANTENORE, Armando. O infortúnio de João Gostoso. **Folha UOL**, ago. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-infortunio-de-joao-gostoso/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português, encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2006.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 5 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

BAZARIM, Milene. (Re) discutindo as concepções de reescrita, refacção, reformulação e retextualização. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE LETRAMENTO E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, 2. 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: CONBRALE, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conbrale/trabalhos/TRABALHO_EV109_MD1_SA2_ID542_17052018093223.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

BAZARIM, Milene. Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso. **Trem de Letras**, v. 7, n. 2, p. e020018, 26 dez. 2020.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução Maria da Glória Novak *et al.* Campinas: Pontes, 2005.

BRAGGIO, Sílvia L. B. A importância da construção do sentido na aquisição da linguagem escrita. *In*: BRAGGIO, Sílvia L. B. (org.). **Contribuições da linguística para a alfabetização**. Goiânia: Editora da UFG, 2002, p. 125-139.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, D. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística aplicada**, v. 18, n. 3, p. 503-529 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n3/1984-6398-rbla-18-03-503.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CAMINHÃO derruba passarela e mata quatro pessoas no Rio. **Folha de S. Paulo**, 29 jan. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/149860-caminhao-derruba-passarela-e-mata-quatro-pessoas-no-rio.shtml>. Acesso em: 11 maio 2023.

ESCOLA MUNICIPAL NOÊMIA ALAVER GARCIA MALANGA. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Londrina, 2022.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 17-24.

FÉLIX, Cecília Aparecida de Sousa. O processo de aquisição da língua escrita. **Revista de Educação**, Taubaté, v. XI, n. 12, p. 103, 118, 2008. Disponível em: <https://drb-m.org/av1/16PROCESSODEAQUISICAODALINGUAGEMESCRITA.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrevendo: o papel da escola. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete M. (org.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1997b, p.71-77.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrita e estilo. *In*: ABAURRE, Maria Bernadete M; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (orgs.). **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 1997a, p. 78-174.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993, p. 54-63.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FUCHS, Catherine. **As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica**. Tradução Leticia M. Resende. São Paulo: Alfa, 1985. p.111-129.

GARCEZ, Lucia Helena. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 1998.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópico**, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMPERTZ, Will. Os artistas roubam. *In*: GOMPERTZ, Will. **Pense como um artista ... e tenha uma vida mais criativa e produtiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 78-97.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira**. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

GUIMARÃES, Eduardo (org.). **Estudos linguísticos e literários: aplicados ao ensino**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Brasília: MEC, 2018.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita: para além da higienização**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381>. Acesso em: 11 jan. 2023.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. Linguística Textual: Quo Vadis? **Revista Delta**, v. 13, n. 3, edição especial, p. 11-23, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **O texto e a construção do sentido**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1998.

LEFEVERE, A. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução Claudia Matos Seligmann. Bauru: EDUSC, 2007.

MACEDO, Heloísa de Oliveira. **O processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, , Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270634>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MADUREIRA, Ari. **Jogo do Bicho: como jogar, como ganhar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

MAGGIO, Elisabeth; SGROI, Fábio. **Vamos fazer um jornal?** São Paulo: Moderna, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MARQUESI, Sueli Cristina. A escrita e reescrita de textos no ensino médio. *In:* ELIAS, Vanda Maria da Silva (org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 135-143.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Revista Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A produção escrita da criança e sua avaliação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 24, p. 19-33, 1993.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). **Interação, gêneros e letramento:** a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-131.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. **Ciências & Cognição**, v. 5, p. 73-79, mar. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212005000100008&script=sci_abstract. Acesso em: 27 dez. 2021.

MILLER, S. O trabalho epilingüístico na produção textual escrita. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.1763889.1829805784.1587066007-38254348.1587066007.%20Acesso%20em:%2016%20fev.%202023. Acesso em: 16 fev. 2023.

OLIVEIRA, Lucio. Edibar. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=edibar>. Acesso em 22 dez. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. Porque a Relutância em Escrever. *In*: PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a Escrita**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-33.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PEREZ, Luana Castro Alves. "Diferenças entre linguagem literária e linguagem não literária". **Brasil Escola**, 2022. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/linguagem-literaria-naoliteraria.htm>. Acesso: 07 jan. 2022.

POLICIAL reage, e amigo é morto em assalto em bairro nobre de São Paulo. **Bem Paraná**, 17 maio 2018. Disponível em:

<https://www.bemparana.com.br/cotidiano/policial-reage-e-amigo-e-morto-em-assalto-em-bairro-nobre-de-sao-paulo/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: 31 dez. 2021.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp e MEC, 2005.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e reescritura de textos**: subsídios teóricos e práticos para o ensino. São Paulo: Respel. 1991.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia – 1 ed.– São Paulo: Rêspel, 2002.

ROCHA, Dimas Vieira da. Sinal Fechado. **Revista Bula**, 09 abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistabula.com/30836-31-microcontos-para-ler-na-quarentena/>. Acesso em: 22 maio 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTI-RIZZATI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROSSATTO, Edson. **Cem toques cravados**. 2. ed. São Paulo: Editora Europa, 2012, p. 146.

RUIZ, Eliana Donoio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2020.

SERCUNDES, Maria M. M.I. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. *In*: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 01. São Paulo: Cortez. 1997.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SOARES, Magda. Oralidade e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, v. VII, n. 20. jul./out. 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SOARES, Claudio. **Manuel Bandeira e o poema retirado de uma notícia de jornal**. 28 jun. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/1123465997723157/posts/2242258205843925/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SPOELDERS, Marc; YDE, Phillip. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos: algumas implicações educacionais. **Letras de Hoje**, v. 26, n. 4, p. 45-57, 1999.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.

TEBEROSKY, Ana. Compor textos. *In*: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). **Além da Alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática. 2003, p. 85-116.

TERRA, Ernani. Algumas reflexões sobre erro. **Blogue do Ernani Terra**: um espaço para falar de língua e literatura. 2018. Disponível em: <https://www.ernaniterra.com.br/1244-2/>. Acesso em: 13 de mar. de 2022.

TEZZA, Cristóvão. A polifonia como categoria ética. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE MIKHAIL BAKHTIN, 10., **Apresentação de trabalhos [...]**. Polônia: 2001. Disponível em: http://revistacult.uol.com.br/especial_polifonia.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

TCHEKHOV, Anton. O Suicídio. **30 minicontos para leitura**. 30 jan. 2019. Disponível em: <https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2019/01/30-minicontos-para-leitura.html>. Acesso em: 09 jun. 2022.

THEREZO, Graciema Pires. **Como Corrigir Redação**. Campinas. Alinea, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WITTKE, Cleide Inês. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., **Anais [...]**. Rio Grande: FURG, 2019. Disponível em: <https://senalp.furg.br/index.php/anais/26-a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-wittke-ufpel>. Acesso em: 14 dez. 2022.

XAVIER, Caco. **Quadrinho quadrado**. Disponível em: <https://conteudo.explicae.com.br/duvida/36690>. Acesso em: 11 nov. 2021.

1. REESCRITA DE
ALÉM DO
VOCABULÁRIO
SEJA ALEM DO
S. PE. DE. AUSA
1. REESCRITA DE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: REESCRITA DE TEXTOS-FONTES DO GÊNERO NOTÍCIA E MINICONTO



VALDIR ROQUE DE LIMA



Universidade
Estadual de Londrina



PROLETRAS

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS:
REESCRITA DE TEXTOS-FONTES DO GÊNERO
NOTÍCIA E MINICONTO**

VALDIR ROQUE DE LIMA



PROFLETRAS



Universidade
Estadual de Londrina

Ficha catalográfica

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Origem: Trabalho de dissertação “ A Reescrita Textual

Como Estratégia de Aperfeiçoamento da Competência Escritora no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Área de Conhecimento: Ensino.

Público alvo: Professores, estudantes, gestores e demais agentes envolvidos no Ensino fundamental anos Iniciais.

Categoria: Sequência didática de produção textual.

Finalidade: Contribuir para a formação integral de estudantes do Ensino Fundamental anos Iniciais, sobretudo na motivação da produção escrita em etapas de construção.

Estruturação: A sequência didática está estruturada para ser desenvolvida em quatro módulos, no mínimo. A quantidade de módulos pode ser alterada diante da disponibilidade e participação dos professores.

Divulgação: Em formato físico e digital.

Instituições envolvidas: Universidade Estadual de Londrina.

Cidade: Londrina - PR.

País: Brasil.

PALAVRAS DO AUTOR

Professores!

É na sala de aula que nos deparamos com a problemática de produção de texto dos alunos, em grande parte capitaneada pela indisposição em escrever. Há uma desmotivação enorme quando o professor propõe uma produção escrita, demonstrada sempre através de perguntas: Qual o tema? Quantas linhas? Nossa proposta não tem condão ensinar o rigor dos gêneros textuais escolhidos como mas sim de incentivar a escrita dando a condição de sujeito ao aluno escritor, ensinando-o a respeitar cada etapa da produção textual como parte essencial do processo, pois a "prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso." (ANTUNES, 2006, p. 168).

Espero que você aprecie a nossa proposta e passe a empregá-la com seus alunos!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

**ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO
TEXTUAL 9**

**OFICINA 1 - Reescrita do miniconto: Sinal
Fechado**

Introdução 10

MINICONTO: Sinal Fechado 11

OBJETIVOS 12

PREPARE-SE 13

CONTEÚDO 14

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 15

**OFICINA 2 - Reescrita da notícia: PM à
paisana**

Introdução 21

Conteúdo 22

Objetivos 23

Procedimentos Metodológicos 24

OFICINA 3 - Reescrita do Miniconto: O Suicídio

Introdução 32

Conteúdo 33

Objetivos 33

Procedimentos Metodológicos 34

OFICINA 4 - Reescrita da notícia: Queda da passarela

Introdução 45

Conteúdo 46

Objetivos 47

Procedimentos Metodológicos 48

Sobre o autor 58

REFERÊNCIAS 59

APRESENTAÇÃO

Reescrever o texto significa moldá-lo à perfeição. Se tomarmos literalmente a palavra reescrever, podemos concluir que se trata da correção de possíveis falhas no processo de construção do texto. Mas neste caso, também deve ser entendido como um auxílio, principalmente quando se refere à produção de textos narrativos. Normalmente, a prática pedagógica ocorre da seguinte forma: O educador determina o tipo de texto a ser desenvolvido nesta ou naquela aula. Neste trabalho, ensinaremos o texto como trabalho, tendo como elemento motivador texto de outro autor, texto-fonte que será analisado e transformado com emprego das etapas: primeira reescrita, correção/revisão e segunda reescrita.

ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Figura 1 – Produção de texto em etapas



Fonte: Adaptado de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

OFICINA 1

INTRODUÇÃO

Trata-se de estudo para conhecimento do Miniconto, com o propósito de reescrita textual. Durante as aulas o aluno receberá informações sobre o gênero, principalmente as características marcadas pela concisão e ações são sugeridas, contudo, mantem os principais elementos do conto (de tempo e espaço), e a estrutura de começo, meio e fim. Em pesquisa foi possível encontrar miniconto de extensão que varia de uma frase até uma página.

MINICONTO

Sinal Fechado (Dimas Vieira da Rocha)

Parado no sinal fechado, vejo na calçada uma criança com um pedaço de madeira retangular encostado no ouvido, como se fosse um celular. Seu rosto está risonho e seus lábios se movem. Com quem será que ela fala? Penso em pegar meu celular e ligar para ela. Será que vai me atender?

OBJETIVOS



- ✓ Conhecer o gênero miniconto em seu contexto de produção.
- ✓ Identificar as principais características do gênero.
- ✓ Ler e compreender minicontos, selecionando estratégias e procedimentos de leitura adequados aos objetivos do gênero.
- ✓ Exercitar produção de texto em etapas, do planejamento à reescrita.

PREPARE-SE



Nesta oficina o professor mediará a relação entre o aluno e a construção de seu texto, como também a necessidade de dedicação de tempo para escrever uma boa produção, o texto precisa ser visto como trabalho, com todas as suas fazes. É preciso dedicar tempo e intencionar alcançar alguém com sua produção escrita.

CONTEÚDO

- ✓ Característica do miniconto;
- ✓ Leitura e pesquisa do gênero;
- ✓ Escolha de um texto-fonte para rescrita;
- ✓ Produção de texto em etapas, planejamento, escrita, revisão e rescrita.
- ✓ Reescrita do próprio texto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Informações sobre o gênero

Miniconto é um texto marcado pela concisão, no qual sugerir é mais importante que descrever. Mantendo-se os principais elementos do conto (de tempo e espaço), e a estrutura de começo, meio e fim, pode-se variar de uma frase até uma página.

Primeira aula

(2 horas)



Com os alunos separados em duplas, na sala de informática serão orientados a pesquisarem, na internet, minicontos e que copiem ou imprimam os que mais gostarem, cerca de três contos por aluno, de volta à sala de aula realize a leitura socializada com o professor pontuando as características de cada texto lido.

Segunda aula

(2 horas)



O professor propõe aos alunos o trabalho com o miniconto “Sinal fechado” de Dimas Vieira da Rocha. Os alunos e farão a reescrita em seus cadernos, sem que o professor estabeleça limites ao tamanho do texto, de modo que cada aluno possa produzir um texto a partir do miniconto escolhido aproveitando-se das sugestões nas entrelinhas. O texto será recolhido para análise e correção individual pelo professor.

Terceira aula

(2 horas)



O professor fará a entrega dos textos da primeira reescrita, com as marcas de correção do professor, promova a leitura, sendo que cada aluno escolherá o texto de um dos colegas essa atividade. Em forma de debate, com a turma organizada em círculo, o aluno leitor apresentará suas considerações acerca do texto do colega, manifestando o que ele faria de diferente. Com a contribuição de outros colegas que queiram se manifestar sobre cada texto lido.

Quarta aula

(2 horas)



Ainda na sala de aula, os alunos irão fazer a reescrita de seu próprio texto, após correção do professor, leitura e discussão por parte dos colegas de sala. Após a segunda reescrita, cada aluno fará a leitura de seu texto, com revisão, antes da entrega ao professor.

RECURSOS

Computador com acesso à internet, Projetor multimídia, quadro de giz ou pincel, caderno e impressos com textos.

AVALIAÇÃO

Será por meio da análise de participação nas atividades de estudo do gênero, assim como, no desenvolvimento do texto, contribuindo com novas informações e termos mais atuais.

Figura 2 – Roda de conversa sobre as características do miniconto



Fonte: acervo do autor

OFICINA 2



Fonte: Portal dos jornalistas

INTRODUÇÃO

O presente planejamento direciona o trabalho com gênero textual jornalístico, notícia, que está presente em nosso cotidiano, sendo encontrado principalmente nos meios de comunicação. É um texto informativo, sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculado pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

Ao final desta oficina os alunos farão uma produção textual tendo como texto-fonte um recorte de uma notícia de jornal impresso.

CONTEÚDO

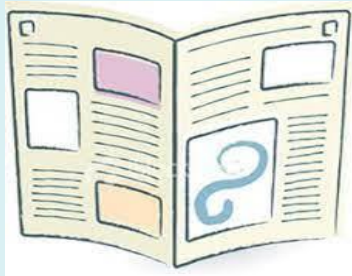


Fonte: Portal dos jornalistas

- ✓ Gêneros Jornalísticos;
- ✓ Elementos composicionais do gênero notícia;
- ✓ Uso da linguagem do gênero;

- ✓ Análise e revisão de textos da notícia.
- ✓ Produção textual por meio da reescrita de uma notícia.

OBJETIVOS



- ✓ Reconhecer forma de composição do gênero notícia.
- ✓ Analisar as inadequações que dificultam a compreensão.

- ✓ Revisar e rescrever a notícia jornalística dando maior clareza a mensagem.
- ✓ Tornar o aluno capaz de analisar palavras e termos nas diferentes formas de dizer em um texto.
- ✓ Reconhecer nos textos em circulação a motivação para outras produções textuais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeira aula (2 horas)



Informações sobre o gênero

Com os alunos organizado em duplas, a aula se inicia com uma discussão sobre as

características do gênero notícia em veículos impressos, o professor distribuiu um jornal impresso da Folha de Londrina, para cada dupla, além de projetar o mesmo jornal na forma online. Cada dupla fará a leitura de uma notícia e fará comentário sobre suas características. Cada dupla fará apontamentos na notícia escolhida, indicando partes não muito clara para eles e palavras e frases que faria a substituição. Deste modo, teremos a exemplificação de uma das possibilidades de escrita do gênero “notícia”, utilizando um jornal local para análise e trabalho.

Segunda aula

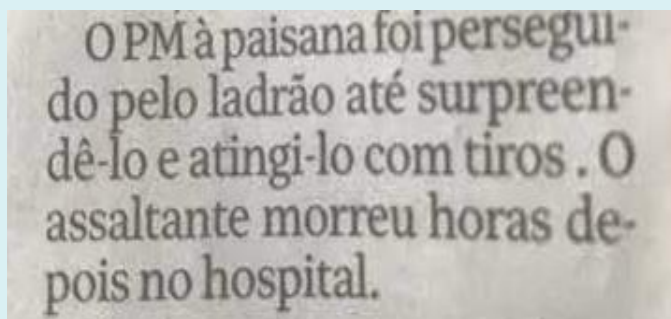
(2 horas)



Com a sala organizada em duplas, o professor orientará as atividades a serem realizadas. Entregue um envelope com as partes da notícia recortadas para cada grupo. Todos os envelopes deverão conter a mesma notícia. Acesse o material complementar para imprimir a notícia em partes. Informe que as equipes receberão a mesma notícia. Solicite que os alunos leiam as partes recebidas e produzam um texto a partir dela, podendo organizar mesma a notícia de modo a torná-la coerente e

compreensível ou, produzirem um novo texto, utilizando o recorte como texto-fonte. Ao final desta aula o professor recolhera os textos para a correção.

Texto utilizado na aula da pesquisa



O PM à paisana foi perseguido pelo ladrão até surpreendê-lo e atingi-lo com tiros. O assaltante morreu horas depois no hospital.

Fonte: Blog Ernani Terra

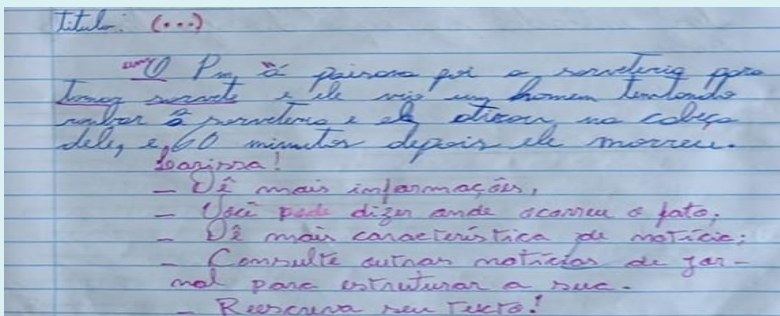
Terceira aula

(2 horas)

Cada aluno receberá seu texto, com os apontamentos realizado pelo professor. Este é o momento de revisão e reescrita do próprio texto, com a função de propiciar, ao estudante, a análise do que foi escrito, se está ou não de acordo com o planejado por ele, também é o momento de perceber se há encadeamento entre as partes, se foram respeitados os aspectos superficiais do texto: ortografia, pontuação, paragrafação. O aluno definirá o que sai e o que fica no texto, seguindo os apontamentos e as orientações em sala de aula. Também, contará opinião de seu parceiro na dupla, a fim de ter o olhar do outro sobre seu texto. Por fim, realizarão a segunda reescrita.

Apresento logo abaixo o texto produzido por ruma das alunas da pesquisa, a qual utiliza a notícia como texto-fonte e usa bem como estímulo/motivação para a sua produção, pois elabora um texto que tem a sua marca discursiva, criando a notícia de uma ocorrência policial em um lugar real, de seu conhecimento, uma sorveteria, localizada no Jardim Bandeirantes de Londrina.

Primeira reescrita do texto-fonte: aluna Larissa



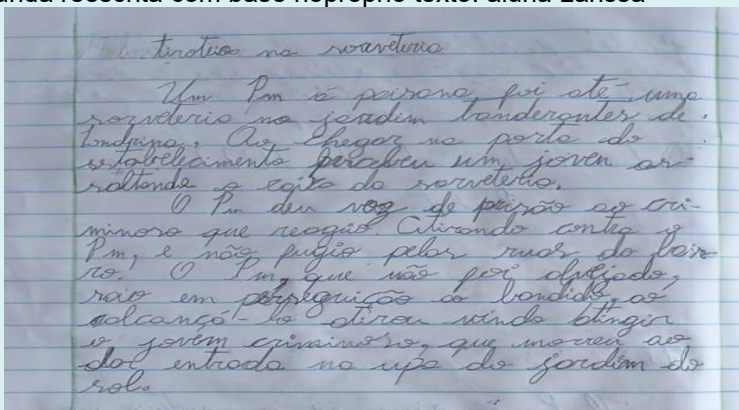
Fonte: acervo do pesquisador

Considerando que o objetivo da reescrita de um texto-fonte é poupar o aluno de buscar

um assunto e argumentos para produzir um texto, dando-lhe um, acabado, com todos os elementos, bastando que o estudante faça uma revisão e produza um novo e, em uma nova retomada de reescrita, melhore mais o texto. No presente caso, o texto da aluna melhorou consideravelmente na segunda reescrita, ainda assim nota-se alguns pontos a serem melhorados, o que mostra que um texto melhora a cada trabalho que nos dedicamos a ele. Os principais pontos que podemos relacionar com os objetivos da pesquisa são, primeiramente, utilizar o texto fonte como estímulo/motivação, pois o autor expõe um texto com sua marca de enunciado afirmando que se tratou de um assalto a uma sorveteria, Jardim Bandeirantes em Londrina. Assim, a autora insere no texto os lugares, bairros e cidades de sua

vivência social, deixando sua marca discursiva.

Segunda reescrita com base no próprio texto: aluna Larissa



Fonte: acervo do pesquisador

AVALIAÇÃO: Será por meio da análise de participação nas atividades de estudo do gênero, assim como, no desenvolvimento do texto, contribuindo com novas informações e termos mais atuais.

RECURSOS: Computador com acesso à internet, projetor multimídia, quadro de escrever, jornais, revistas, bloco de anotações.

OFICINA 3



INTRODUÇÃO

Nesta sequência didática, os alunos realizarão atividades coletivas, em duplas ou em trios, portanto, a disposição das carteiras na sala de aula vai variar conforme a necessidade. Fará o estudo de

vários minicontos, com a mediação do professor, até finalizar com a reescrita de um dos textos.

CONTEÚDO

- ✓ Miniconto;
- ✓ Leitura e interpretação;
- ✓ Características do gênero;
- ✓ Produção e Reescrita de texto;

OBJETIVOS

- ✓ Motivar a produção de texto do gênero ou gêneros semelhantes.
- ✓ Incentivar a produção textual em etapas de trabalho: planejamento, escrita, revisão e reescrita Promover a adequação do uso da língua escrita ao contexto de uso;

- ✓ Tornar o aluno capaz de analisar palavras e termos nas diferentes formas de dizer em um texto;
- ✓ Desenvolver síntese;
- ✓ Utilizar recursos coesivos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Primeira aula

(2 horas)

Neste primeiro momento o professor explicará aos alunos que eles lerão minicontos e, para isso, começarão fazendo uma atividade para ativar e verificar o conhecimento que eles já têm ou adquiriram em trabalhos anteriores, sobre o assunto.

Em seguida, apresente os minicontos serão projetados através do aparelho multimídia, minicontos para serem lidos e comentados, para tanto, alguns alunos farão a leitura em voz alta. A partir da apresentação dos textos, realize um levantamento do conhecimento prévio que eles têm, perguntando o que puderam observar. Seguem algumas sugestões de abordagem:

- Visualmente, o que chama atenção?
- Após a leitura, os textos provocaram algum efeito, por exemplo: curiosidade, medo, estranhamento, compaixão, etc.? Quais efeitos o texto provocou em vocês?
- Os textos lidos possuem personagem? (quem?) Tempo? (quando?) Espaço? (onde?) Enredo? (o que?).

Em um segundo momento o professor retoma mais esclarecimento sobre o gênero, ampliando os conhecimentos adquiridos no trabalho anterior. Nesse planejamento o aluno recebe o esclarecimento de que miniconto é um gênero atual, geralmente com um tema urbano, que conta um recorte de uma história como um registro fotográfico.

Segunda aula (2 horas)



Organize as carteiras em círculo ou semicírculo, promova atividade de leitura coletiva e compartilhada. Nesse contexto, o professor realiza a mediação de análise dos minicontos de TRAJANO, Rosângela (textos mais longos) e MONTERROSO, A. “O dinossauro”, texto bastante conciso, para interpretação, comparando textos de maior e menor extensão, refletindo sobre qual traz maior estímulo a reescrita.

Abra um espaço para que os alunos possam manifestar suas impressões. Aprofunde a discussão e, em seguida, questione-os sobre as diferenças e semelhanças entre os textos.

A menina e o pato

Rosângela Trajano

Era uma menina que tinha vindo lá das bandas do continente africano, acho que de Moçambique. Veio com a chuva e trouxe com ela um pato.

A menina abraçava o pato todas às vezes que alguém o ameaçava levar à panela. Ela bem sabia o que era vida sofrida, pois de onde vinha seu povo fora um dia escravizado pelos colonizadores que levaram as suas riquezas naturais, colocaram correntes nos pés e pescoços dos seus avós e os levaram para bem longe. Aquele pato era a única coisa que a menina tinha na vida, seus pais viraram poesia numa tarde de intenso tsunami. Salvaram-se ela e o pato. Dizia a menina que a sua terra tinha bruxos e feiticeiros, lobos e zebras, como nunca vi nada disso por aqui pedi para que os desenhasse para mim, fez uns traços tortos, três círculos e disse “aí estão”. Fingi ver loba, zebra e bruxo. Enfim, a menina com seu pato a andar pela multidão de laços líquidos não sabia como veio parar na minha cidade, atravessou o oceano nas costas de um gigante de um olho só que a deixou na beira da praia. Cuidar de um pato na tenra idade e sozinha era muita responsabilidade, ainda mais em tempos de existencialismo em que seu pato se achava um rei sem súditos e, por isso, chorava. A menina e o pato queriam voltar para casa, mas não sabiam como. Em Moçambique, o pato seria um rei de verdade e a menina se juntaria a centenas de outras crianças iguais a ela, ou seja, donas de um pato e mais nada.

O dinossauro

Augusto Monterroso

“Quando acordou o dinossauro estava lá”.

As comparações entre os minicontos, principalmente por suas extensões e linguagem sugestiva, oportuniza ao aluno refletir caminhos para uma elaboração textual tendo esses textos como fonte.

Terceira aula

(2 horas)

O professor propõe aos alunos o trabalho de estudo e reescrita do miniconto, no caso em específico escolhemos a obra “O suicídio” de Anton Tchekhov. Uma história que um paradoxo de alguém que vai a um cassino, ganha no jogo, mas comete suicídio. O texto será produzido sem impor limite quanto ao tamanho, para que cada aluno construa com as mensagens que extrair do texto, aproveitando-se de sua principal característica que é a de apresentar sugestões à construção do sentido. A final desta etapa, o texto será recolhido para análise e correção individual pelo professor.

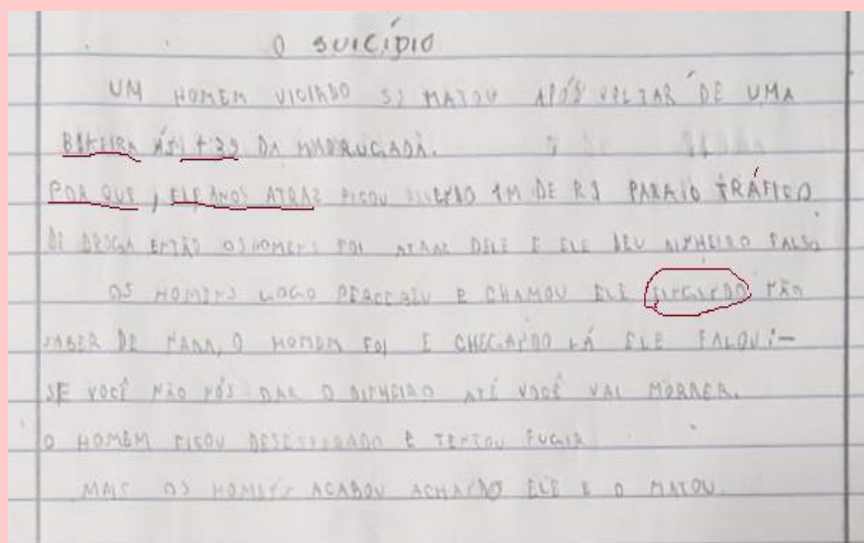
O suicídio (Anton Tchekhov)

“Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida.”

Fonte:

<https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2019/01/30-minicontos-para-leitura.html>

Aluna Juliana - primeira versão da reescrita



Fonte: acervo do autor

Quarta aula

(2 horas)

O professor fará a entrega dos textos da primeira reescrita, com as marcas de correção do professor, para a revisão do aluno, organizados em duplas para que um colega leia o texto do parceiro o ajude na compreensão da correção e opine na reescrita. Ainda na sala de aula, os alunos irão fazer a reescrita de seu próprio texto, após correção do professor, leitura e discussão por parte dos colegas de sala. Após a segunda reescrita, cada aluno fará a leitura de seu texto, com revisão, antes da entrega ao professor.

Aluna Juliana - segunda versão da reescrita

O SUICÍDIO

NA MANHÃ DE HOJE (22/05/2022) UM HOMEM TIROU A PRÓPRIA VIDA EM SUA RESIDÊNCIA NO JARDIM TOKIO DE LONDRINA. VIZINHOS DISSERAM QUE O HOMEM ESTAVA RECEBENDO AMEAÇAS CONTRA SI E SUA FAMÍLIA EM RAZÃO DE ESTAR COM DÉVIDA COM O TRÁFICO DE DROGAS. E TEMIA PELA VIDA DE SEUS FAMILIARES, UMA DAS EXPLICAÇÕES PARA QUE O JOVEM HOMEM (25 ANOS) TENHO COMETIDO SUICÍDIO. O VIZINHO OUVIU O BARULHO DO TIRO CORREU PARA A CASA DE JEAN LUCAS ELE ESTAVA CAÍDO NA SALA COM UM REVOLVER AO SEU LADO. A POLICIA INVESTIGA O CASO.

Fonte: acervo do autor

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada por meio da análise da participação nas aulas e no desenvolvimento das produções: escrita e reescrita.

RECURSOS

Computador com acesso à internet, projetor multimídia, caderno, quadro de escrever, folha para anotações, minicontos pré-selecionados.

OFICINA 4

INTRODUÇÃO

Nesta sequência didática, vários caminhos se cruzam até chegarmos ao planejamento para uma produção textual a partir da notícia sobre a queda de uma passarela. No texto “A passarela”, contamos com a possibilidade do aluno se mostrar curioso e se mostrar interessado, devido a contradição apresentada no texto. Compreendendo o caráter da notícia, o aluno será monitorado a uma produção escrita em etapas tendo como fonte a notícia do jornal. Assim, aposta-se em um provável interesse pela produção escrita, ao mesmo tempo em que lhe disponibilizado

a aprendizagem sobre o gênero, sua função social e forma de composição.

Dois mortos andavam pelo elevado de 120t, que desabou sobre dois carros, onde estavam as outras duas vítimas.

Fonte: <https://militares.estrategia.com/public/questoes/Texto-2Assinale143c0f2828/>

CONTEÚDO

- ✓ Gêneros jornalísticos;
- ✓ Elementos composicionais do gênero notícia;
- ✓ Usos da linguagem no gênero notícia;
- ✓ Análise e revisão de textos do gênero notícia;
- ✓ Produção e reescrita de texto do gênero notícia.

OBJETIVOS

- ✓ Identificar a finalidade do gênero notícia;
- ✓ Reconhecer forma de composição do gênero notícia;
- ✓ Analisar as inadequações que dificultam a compreensão;
- ✓ Revisar e rescrever a notícia jornalística dando mais clareza a mensagem;
- ✓ Tornar o aluno capaz de analisar palavras e termos nas diferentes formas de dizer em um texto.
- ✓ Reconhecer nos textos em circulação a motivação para outras produções textuais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Primeira aula: Exploração do objeto (3 horas)

Será proposto uma atividade para que os alunos exercitem sua identificação das características, estrutura e a forma de apresentação de uma notícia. Para isso, a turma será organizada em duplas de trabalho para utilização de computadores

portáteis ou dos computadores da sala de informática.



Os alunos acessarão o site de notícias da Folha de Londrina, monitorados pelo professor e serão desafiados a:

- ✓ Observar uma notícia para identificar suas características;
- ✓ Identificar os elementos da estrutura textual de uma notícia;
- ✓ Identificar os elementos da apresentação da notícia;

Com a turma reunida novamente será promovida uma discussão sobre as informações encontrada nas

notícias acessadas e sobre as modificações que cada dupla fez em seu texto.

Na discussão e na abordagem de cada notícia o professor incentivará a identificação das características observadas no gênero textual Notícia: descrição de fatos, atualidade. Também os elementos da estrutura textual de uma notícia:

- o quê,
- quando,
- onde,
- como,
- por que.

Segunda aula:

Introdução do tema

(3 horas)



Os alunos serão dispostos pequenos grupos e lhes serão disponibilizados jornais e revistas para análise: peça que destaquem alguns exemplos, identificando quais notícias informam alguma coisa e quais dão opinião sobre alguma situação, o professor auxiliará na identificação.

O professor promoverá a socialização das observações dos grupos, anotando as

respostas, justificativas frente a classificação da notícia analisada por cada grupo e, se os outros grupos concordam com a classificação que o grupo apresentador fez de sua notícia, assim como apontamento das características do gênero notícia encontrada em seu texto.

Terceira aula

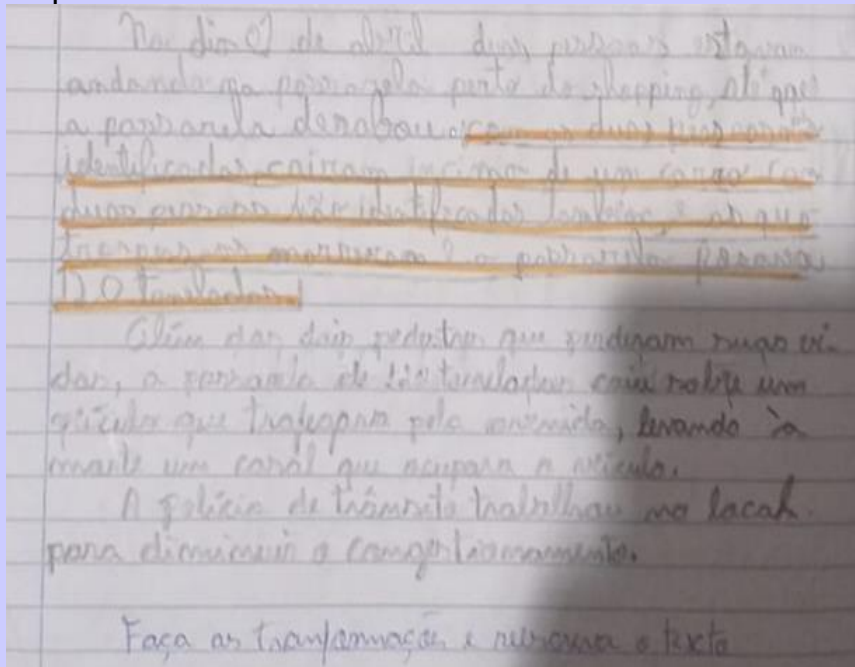
Atividades de Desenvolvimento

(2 horas)

Os alunos receberão recortes da notícia de que “Dois mortos andavam pelo elevador de 120 t, que desabou sobre dois carros, onde estavam as outras vítimas”.

Após a leitura, socializarão a compreensão que tiveram do texto, após isso farão análise sobre a estrutura do gênero, planejamento e elaboração de reescrita do texto-fonte.

“A passarela”. Primeira reescrita do aluno Caio



Um dia 1 de abril duas pessoas estavam
andando na passarela perto do shopping, ali que
a passarela derrobou. ~~com as duas mãos coradas~~
identificadas, caíram no chão de um carro com
duas pessoas não identificadas também, e as que
foram não mortas e a passarela passou
10 toneladas.

Além das duas pedras que caíram no chão
da, a passarela de 10 toneladas caiu sobre um
grêco que transporta pela avenida, levando à
morte um casal que ocupava o veículo.

A polícia de trânsito trabalhou na local
para diminuir o congestionamento.

Faça as transcrições e reescreva o texto

Fonte: Acervo do pesquisador

Concluída a primeira reescrita, será promovida a socialização dos textos entre os alunos, para que o aluno escritor tenha o olhar do outro sobre seu texto. Ato contínuo, se faz o recolhimento para correção.

Observem que

Estruturalmente, na primeira versão de sua reescrita, o aluno comete uma sequência de equívocos de sentido, recebendo a intervenção do professor no próprio texto, seguida da instrução para reescrever, fazendo sua revisão.

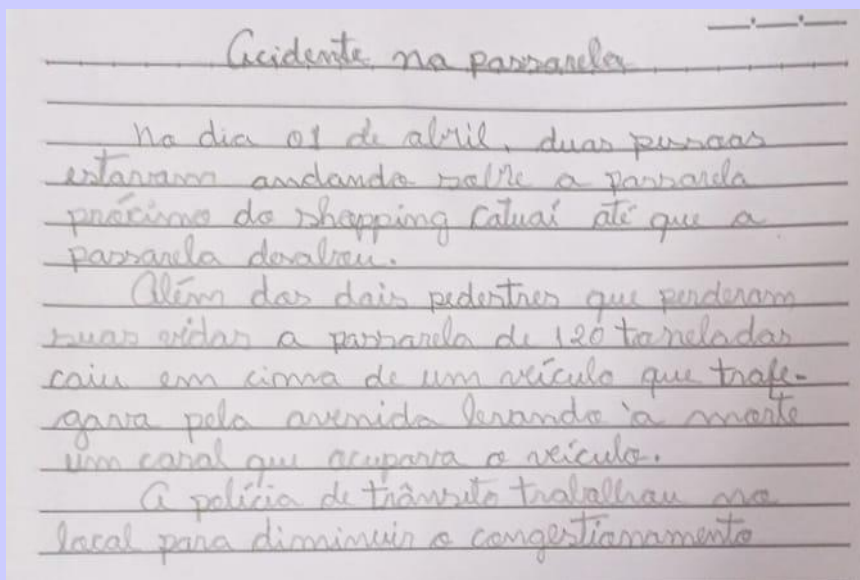
Quarta aula

Atividades de Desenvolvimento

(2 horas)

Nesta aula o professor faz a devolução do texto para revisão dos alunos e reescrita do próprio texto.

Texto: “A passarela”. Segunda reescrita do aluno Caio



Fonte: Acervo do pesquisador

AVALIAÇÃO

Será por meio da participação nas aulas e análise no desenvolvimento da reescrita do texto apresentado com informações claras na comunicação com o leitor.

RECURSOS

Computador com Acesso a internet, projetor multimídia, quadro de escrever, jornais impressos, folha para anotações.

SOBRE O AUTOR



Valdir Roque de Lima

Possui Licenciatura em LETRAS Vernáculas e Clássicas, pela Universidade Estadual de Londrina (1995), com posterior habilitação em Português/Inglês e Português/Espanhol; Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2015) e Mestrado em Linguística Pela Universidad Internacional Tres Fronteras (2013) reconhecido no Brasil pela UEL - Universidade Estadual de Londrina, como Estudos da Linguagem; Mestrando Profissional em Letras PROFLETRAS (em andamento), iniciado em 2021; Especialização em Educação Especial (2019) Especialização em Gestão e Supervisão Escolar (2019). Atua como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Londrina-PR.

REFERÊNCIAS

ELEVADO desaba no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://militares.estrategia.com/public/questoes/Texto-2Assinale143c0f2828/>. Acesso em: 11 mai.2023.

ELEVADO desaba no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/mano-que-porra-foi-essa-dois-mortos-andavam-pelo-elevado-uzhr4Hu95>. Acesso em: 05 de mar de 2022.

PORTAL dos jornalistas. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=jornal+impresso&sxsrf=APwXEdc3-Sz9KWZVj5uSfGwdshWWiDqGMw:1685690581759&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwimwM7ihqT_AhXtILkGHckVB9kQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1024&bih=625&dpr=1#imgrc=pQ06_wbjVUbNVM. Acesso em: 02 jun. 2023.

PM À PAISANA [...]. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/cotidiano/policial-reage-e-amigo-e-morto-em-assalto-em-bairro-nobre-de-sao-paulo/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

TERRA, Ernani. **Algumas reflexões sobre erro.** Disponível em:

<https://www.ernaniterra.com.br/1244-2/>. Acesso em: 13 de mar. de 2022.

MELO NETO, A. J. S.; MORAIS, E. T. A. Produção textual na linha da argumentação. Campina Grande: Plural, 2017.

MOTTA, V. R. A. Gênero portfólio: um instrumento para o ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de língua materna.

ATIVIDADES para leitura e redação. Disponível em: <https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2019/01/30-minicontos-para-leitura.html>. Acesso em: 09 jun. 2022.

TCHEKHOV, Anton. **O Suicídio**. Disponível em: <https://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com/2019/01/30-minicontos-para-leitura.html>. Acesso em: 09 jun. 2022.

FREIRE, Marcelino. **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século XX** (org. 240 págs). São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

MONTERROSO, A. O dinossauro. In: Digestivo Cultural. Disponível em: [<https://bit.ly/2OZL16S>](https://bit.ly/2OZL16S). Acesso em: 30 set. 2022.

TRAJANO, Rosângela. **Minicontos**. Disponível em: <https://rosangelatrajano.com.br/minicontos/>. Acesso em: 03 out. 2022.