



**Centro Universitário de Brasília
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD**

APARECIDA CÉLIA CARDOSO DA SILVA

**A CORREÇÃO E A REVISÃO DE TEXTOS A PARTIR DO
GÊNEROTEXTUAL FÁBULA**

Brasília

2017

APARECIDA CÉLIA CARDOSO DA SILVA

**A CORREÇÃO E A REVISÃO DE TEXTOS A PARTIR DO
GÊNEROTEXTUAL FÁBULA**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Revisão de Texto.

Orientadora: Profa. Dra. Edineide dos Santos Silva

Brasília

2017

APARECIDA CÉLIA CARDOSO DA SILVA

**A CORREÇÃO E A REVISÃO DE TEXTOS A PARTIR DO
GÊNEROTEXTUAL FÁBULA**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de
Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para
a obtenção de Certificado de Conclusão de Curso
de Pós-graduação *Lato Sensu...*

Orientadora: Profa. Dra. Edineide dos Santos Silva

Banca Examinadora

Prof. Dr. Nome completo

Prof. Dr. Nome completo

DEDICATÓRIA

A Deus; a meus pais; Dona Ana e Seu Manoel, a meus filhos amados; Letícia e Eduardo; a todos os meus irmãos, parentes e amigos. As pessoas aqui citadas, de uma forma ou de outra, são fontes de inspiração para o meu crescimento intelectual e espiritual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por não permitir que eu perca o equilíbrio nos momentos difíceis. Fonte de amor, de energia e de esperança.

A meus pais, que nunca deixaram de mostrar a importância dos estudos em minha vida, e mesmo já estando no plano espiritual continuam presentes em meus pensamentos.

A meus irmãos, em particular a minha irmã Ana Lúcia, pela amizade e companheirismo de todas as horas.

À minha filha Letícia e meu filho Eduardo, por seguir meus ensinamentos, pela paciência, pelo carinho e atenção demonstrados no dia a dia de nossa convivência.

À prezada professora e aos alunos sujeitos desta pesquisa, em especial a generosidade da professora em ceder os textos para a realização da pesquisa.

À minha orientadora Dra. Edineide dos Santos Silva, por estar sempre disponível quando precisei de sua ajuda, pela sua competência profissional, pela seriedade e compromisso demonstrados dentro e fora do espaço acadêmico.

A todos os professores do curso, em especial ao professor Dr. Harrison Rocha, pela amizade e pelo profissionalismo dedicado durante o período em que estivemos juntos.

A todos os colegas de curso, pela experiência compartilhada e pela companhia agradável, especialmente às amigas Maria Auxiliadora e Mariana Lacerda, por demonstrarem amizade sincera, pelo incentivo constante e pela ajuda nos momentos de dificuldades acadêmicas.

RESUMO

Esta pesquisa busca contribuir para reflexões acerca da revisão de texto no âmbito escolar, especialmente nas aulas de produção de texto. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica nesta área a fim de entender os processos utilizados pela docente, o que permitiu constatar, nas redações analisadas, que o trabalho relacionado à revisão como parte do processo de construção do texto não aconteceu no espaço sala de aula, mas sim como atividade extraclasse. No primeiro momento, mostro a prática escolar antes da aula de redação, ou seja, apresento os textos que serviram de base para a construção das redações dos alunos. E, no segundo momento, procuro analisar as estratégias usadas pela professora na correção das fábulas, a fim de demonstrar que as marcações não devem servir simplesmente para avaliar o aluno, mas sim serem reconhecidas como pistas para o processo de revisão. O trabalho mostra, além disso, a necessidade da interação professor/aluno, já que o aluno carece de orientação no processo de reescrita do texto. Ademais aponta a necessidade de munir o aluno das práticas de leitura e escrita para que ele esteja preparado para o exercício pleno da cidadania, o que torna essencial que as práticas sociais de leitura e de escrita se constituam no ambiente escolar para dar sentido à situação de ensinar, de aprender, de saber conviver tanto em relação à interação quanto em relação ao processo ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Redação escolar. Fábulas. Correção. Revisão de textos.

ABSTRACT

This research seeks to contribute to reflections about the revision of text in the school environment, especially in the classes of text production. In order to do so, a bibliographic research was carried out in this area in order to understand the processes used by the teacher, which allowed to verify, in the essays analyzed, that the work related to the revision as part of the text construction process did not happen in the space of Class, but rather as extraclass activity. In the first moment, I show the school practice before the writing class, that is, I present the texts that served as the basis for the writing of the students' essays. And in the second moment, I try to analyze the strategies used by the teacher in the correction of the fables, in order to demonstrate that the markings should not only serve to evaluate the student, but rather be recognized as clues to the revision process. The work also shows the need for teacher / student interaction, since the student lacks guidance in the process of rewriting the text. It also points out the need to provide the student with reading and writing skills so that he or she is prepared for the full exercise of citizenship, which makes it essential that social reading and writing practices become the school environment to give meaning to the situation of To teach, to learn, to know how to live both in relation to interaction and in relation to the teaching / learning process.

Keywords: Teaching. School writing. Fables. Correction. Revision of texts.

LISTA DE QUADROS E DE FIGURAS

FIGURA 1 – Distribuição Dos Textos De Uso Falados E Escritos No Contínuo Genérico	14
FIGURA 2 – Gêneros Textuais por Domínios Discursivos e Modalidades.....	18
TEXTO 1 – A cigarra e a formiga	33
TEXTO 2 – A cigarra e a formiga	34
TEXTO 3 – Sem barra	35
TEXTO 4 – A formiga e a cigarra (Fábula Contemporânea)	36
VERSÃO 1 – A cigarra e a formiga.....	37
VERSÃO 2 – A cigarra e a formiga.....	37
REDAÇÃO 1 – A formiga da sorte.....	39
REDAÇÃO 2 – A cigarra e a formiga	40
REDAÇÃO 3 – A cigarra ladrona e a formiga preguiçosa.....	43
REDAÇÃO 4 – “As amigas”.....	45
REDAÇÃO 5 – A cigarra trabalhava e a formiga ficava em casa	47

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - Linguagem: interação e subjetividade	12
1.2 Texto, tipo, gênero	15
1.2.1 Texto	15
1.2.2 Tipo	18
1.2.3 Gênero	19
1.2.4 Redação escolar	21
CAPÍTULO 2 - A Escrita e os PCNs	23
CAPÍTULO 3 - A prática da produção de texto em sala de aula	25
CAPÍTULO 4 - Letramentos: práticas sociais leitura e escrita	28
CAPÍTULO 5 - Correção de textos na escola: a colaboração da revisão no processo de aperfeiçoamento da escrita e os tipos de intervenção	30
5.1 A colaboração da revisão no processo de aperfeiçoamento da escrita	31
5.2 Os tipos de intervenção	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 6 – Contextualização da prática docente e análise das redações	34
6.1 Contextualizando o trabalho docente na prática de produção textual a partir de fábulas.	34
6.2 Análise das redações	41
Considerações Finais	52
Referências	55

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se apresenta é resultado de inquietações acerca da revisão como parte do processo da produção textual. Sabemos da importância do trabalho com a produção de textos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, uma vez que possibilita relações significativas entre habilidades de leitura e de escrita. Ambas as práticas são fundamentais para o aprendizado de todas as disciplinas escolares, por isso o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de leitura e escrita. Além disso, se o sujeito se constitui via linguagem não há como negar que a escola é também responsável por essa constituição.

A escolarização é a principal responsável por promover e garantir o letramento na instituição educacional, mas muitas vezes a incapacidade dos sistemas escolares em gerir as práticas de leitura e de escrita acaba por oferecer um sistema reducionista e, por esse motivo, o resultado obtido é quase sempre o baixo nível de letramento e o alto índice de analfabetismo. É preciso que o ensino, em todos os níveis, consiga olhar as atividades realizadas pelos indivíduos não apenas no universo escolar, mas principalmente fora dele, a fim de possibilitar o contato com a diversidade de textos orais e escritos que circulam na sociedade, pois quando a escola promove o letramento em seu interior, está, na verdade, dando condições ao educando de exercer a cidadania de forma plena, já que este se apodera da leitura e da escrita de modo a atender as exigências do mundo letrado.

Segundo Geraldi (1993), a produção de texto é o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, por considerar que é no texto que a língua é realizada em sua totalidade, o que torna o texto elemento essencial nesse processo. Para o autor, há duas concepções distintas de escrita: a escrita “para escola”, que é a escrita com o propósito avaliativo, e a outra que o estudioso denomina como “na escola”, aquela que o aluno elabora o texto baseado em ideias próprias, posto que o discente se sente liberto para expressar seus conhecimentos através da escrita. Quando o aluno escreve o texto “para a escola”, há sempre uma preocupação relacionada à nota, portanto ele tenta encontrar palavras que vão de encontro com o que o professor deseja ouvir, deixando em segundo plano seu conhecimento de mundo e sua criatividade no momento da criação do texto.

No universo escolar, que é um ambiente de aprendizagem, geralmente não há a interlocução entre professor/ aluno, pois quase sempre o docente ensina e o

discente assume o papel de ouvinte, o que traz certo “falseamento” na dinâmica realizada em sala de aula, uma vez que o aluno se anula em benefício da função exercida pelo professor. Diante desse contexto, é possível observar que o trabalho realizado na escola nem sempre atende as necessidades dos educandos, em geral, os alunos têm muitas dificuldades em produzir textos e, conseqüentemente, rechaçam as aulas de produção textual, e talvez o motivo dessa rejeição esteja relacionado com a incapacidade de resolver os problemas apontados na correção do texto, já que a revisão torna-se inexistente nesse processo.

Nessa perspectiva, a revisão ocupa papel importante, visto que não deve ser considerada como um procedimento separado do processo de produção textual, pois o processo de planejamento, a textualização e a revisão são ações que todo escritor segue quando lida com seus escritos, mesmo sem ter noção do certo ou errado em relação à língua. Esta pesquisa pretende refletir a respeito da importância da revisão na produção de textos escolares para reforçar os benefícios proporcionados por esse recurso, já que favorece a boa escrita e amplia as chances do aluno aprender com seus próprios “erros”, dando a ele a possibilidade de analisar a redação através da leitura minuciosa para reconhecer os aspectos normativos, estilísticos e informativos de modo a eliminar as inadequações marcadas no processo de correção. Para tanto o professor deve organizar ações didáticas na qual estejam previstas intervenções que auxiliem no avanço da aprendizagem, ou seja, planejar atividades colaborativas que levem o estudante a refletir a respeito do funcionamento da língua a fim de torná-lo capaz de tomar decisões relacionadas à escrita e à organização textual de maneira produtiva.

Dessa forma, é preciso que a atividade de revisão seja realizada com certa regularidade nas aulas de produção textual, por isso é preciso que esse procedimento faça parte da rotina habitual das aulas de redação como uma prática de aperfeiçoamento dos textos, assim o aluno terá a oportunidade de reconhecer a flexibilidade da língua e, ao mesmo tempo, fazer uso das inúmeras alternativas oferecidas por ela na tentativa de corrigir as possíveis falhas que passaram despercebidas no momento da construção de seu texto.

CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM: INTERAÇÃO E SUBJETIVIDADE

Em seu livro “A Construção do Pensamento e Linguagem”, publicado em 1934, Vygotsky discorre sobre os diferentes tipos de linguagem, em especial a interior. A categoria de sentido na perspectiva histórico-cultural foi introduzida por Vygotsky na última etapa de seu pensamento científico. Para ele, o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência, e a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo, uma espécie de movimento de vaivém realizado entre ambos. O autor reforça essa ideia quando diz que: “Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta [...]” (2001, p.131). Logo, a relação não se apresenta como algo pré-formado e constante, entendida como processo, surge ao longo do desenvolvimento e sofre modificações. Assim, na perspectiva do teórico, o aprendizado decorre da interação social-histórico-cultural e com o outro, e é favorecido pelo desenvolvimento e pela capacidade de internalização. Dessa forma, a função da linguagem é comunicativa e a sua intenção é transmitir ideias e vivências entre as pessoas. O estudioso afirma, ainda, que o pensamento possui particularidades e um longo caminho até se realizar na palavra, e que a relação entre pensamento e linguagem se modifica no processo de desenvolvimento, ou seja, não é uma grandeza imutável, mas sim uma variável tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo.

A linguagem escrita possui trajeto semelhante ao da linguagem oral; porém, o domínio dessa habilidade permitirá ao sujeito realizar comunicação abrangente, uma vez que não exige a presença física do interlocutor, e a intermediação é feita pelo texto. A escrita é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, pois o indivíduo tem a possibilidade de interagir em seu ambiente social, expondo o seu posicionamento e agindo sobre ele. Por esse motivo, é imprescindível que o professor assuma o papel de mediador de conhecimentos e, também, o de facilitador das ações realizadas em sala de aula, a fim de proporcionar ao aluno um ambiente de interação, pois quando o indivíduo transforma o seu meio pelo próprio comportamento, para atender suas necessidades, essa modificação vai influenciar na sua atuação futura, portanto transforma-se a si mesmo, o que o torna sujeito de sua própria história.

Nem sempre é possível reproduzir, no espaço escolar, as condições reais de uso da escrita, porém há meios de aproximar a escola destas condições através de práticas que reforcem o caráter social e interativo da linguagem. Desse modo, a escola tem participação ativa no processo de desenvolvimento do indivíduo nela inserido, já que sistematiza os conhecimentos culturais e fornece o espaço para trocas entre os sujeitos, estimulando, assim, os processos internos que acabarão por se efetivar. De certa forma, o processo de desenvolvimento humano está associado ao processo da instituição escolar, uma vez que as relações se concretizam em seu interior, mas não há como garantir que o resultado desse desenvolvimento incorra na formação de um sujeito reflexivo, pois muitas vezes as dúvidas, as hipóteses e as críticas são excluídas do cenário da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a objetividade se associa ao conhecimento, o erro desaparece no momento da produção do conhecimento e a ideia de conhecimento se reduz a algo pronto. Portanto, é importante observar como a subjetividade se realiza no processo ensino-aprendizagem, uma vez que fazemos parte de uma comunidade verbal, e esta nos ensina a nomear tanto elementos do mundo externo quanto nossos estados internos, tais como: sentimentos, conceitos, regras sociais, sensações, entre outros. De acordo com Elias & Koch (2012), o escritor “pensa” de forma não linear em tudo o que escreve e também em seu leitor. Ao terminar o processo de escrita, lê o que foi escrito, reescrevendo o que julgar necessário, num movimento constante realizado pelo princípio de interação. Para os autores,

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

Na concepção interacional descrita pelos autores, percebe-se que a relação estabelecida entre escritor e leitor faz parte de um processo mútuo, já que tanto o escritor quanto o leitor são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogam entre si na construção do texto, portanto o que acontece é um evento comunicativo envolvendo diversos fatores, entre eles: aspectos linguísticos, cognitivos, interacionais, entre outros.

Para Bakhtin/ Volochinov (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo 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/VOLOCHÍNOV, 2006, apud Magalhães, 2012, p.108).

Há, portanto, certa aproximação entre as ideias de Vygotsky e Bakhtin/Volochinov, já que os estudiosos consideram o sujeito e a linguagem produtos da história, da cultura e da relação social. Para corroborar com essa ideia de que a língua é uma atividade interativa e que precisa do envolvimento entre os sujeitos, Antunes (2003) assevera que

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa inter-ação ("ação entre"), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições (Antunes, 2003, p.45).

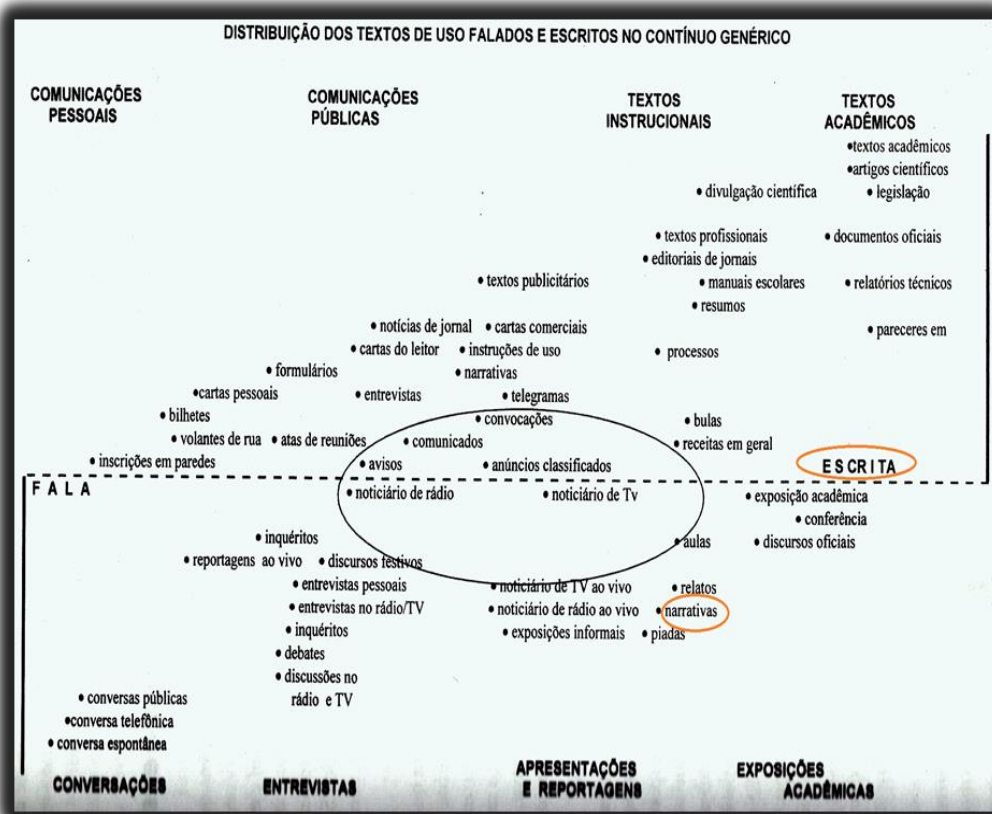
Assim sendo, a visão interacionista pressupõe o envolvimento entre os sujeitos, pois mesmo que o receptor não esteja presente no momento da produção textual, é inegável que ele não exista, ou seja, o fato da escrita não exigir a presença simultânea entre os interlocutores não significa que não há interação entre ambos, posto que o escritor elabora o texto na intenção de que outra pessoa leia o que foi produzido. Para Antunes (2003), o escritor necessita do receptor, já que a ausência deste torna o processo de escrita sem sentido, pois escrever sem saber quem será o leitor é "[...] uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem". (2003, p. 46)

Em vista disso, o docente não deve insistir na prática de uma escrita escolar sem destinatário, sem referência, uma vez que o discente torna-se motivado ao saber que seu texto será lido por outras pessoas, portanto é indispensável que haja interação entre o professor e o aluno, já que é por meio dessa interação que o docente estabelece uma relação de proximidade e tem a chance de orientá-lo acerca dos problemas do texto, tornando-o capaz de realizar as modificações com autoconfiança.

1.2 Texto, tipo, gênero

1.2.1 Texto

Figura 1: Distribuição Dos Textos De Uso Falados E Escritos No Contínuo Genérico



Fonte: Marcuschi (2008, p. 194 - 197, com adaptações).

De acordo com Marcuschi (2012), anteriormente a década de 1960, as pesquisas linguísticas se limitavam ao estudo da frase, portanto as descrições da norma linguística eram abstratas, dado que o estudo priorizava apenas os aspectos: fonológico, morfológico e sintático frasal. Apesar dos anos passados em relação aos estudos linguísticos, ainda hoje, o ensino/aprendizagem continua o mesmo na prática de muitos docentes, visto que o foco do trabalho realizado nas aulas de redação, na maioria das vezes, recai sobre as regras gramaticais, deixando de lado os diversos usos e situações comunicativas existentes na língua. Após a década de 1960, pesquisas sistemáticas foram realizadas a fim de romper com os princípios cristalizados anteriores a essa data, dando a possibilidade ao indivíduo de se comunicar através de textos e não de frases, sem considerar o tamanho do texto um agravante para o estabelecimento da comunicação entre os interlocutores.

Segundo Marcuschi (2012), há pelo menos duas alternativas básicas para a definição de texto: (a) partindo de critérios internos ao texto, ou seja, imanente ao sistema linguístico, e (b) partindo de critérios temáticos, considerando o texto como uma unidade de uso ou comunicativa. Em relação à letra (a), o autor define o texto como “uma sequência coerente de sentenças”, e ao defini-lo aponta três termos técnico que, segundo o autor, devem ser especificados: (a) “sequência”, (b) “sentença” e (c) “coerência”.

O termo *sequência* é apontado pelo autor como uma problemática a ser resolvida, já que essa expressão necessita de um conjunto linear de sentenças, mas nem sempre o texto é composto de várias sentenças, portanto a situação se complica quando a sentença é feita por apenas uma palavra, por exemplo: Fogo! A expressão *sentença*, que é discutida em todas as gramáticas de frases, é deixada de lado pelos linguistas, segundo o estudioso. Já a *coerência* está relacionada ao aspecto fundamental entre sequência e a relação entre as sentenças. No que diz respeito à letra (b), as definições de texto como unidade comunicativa substituem o estudo da sentença dentro da estrutura linguística por arranjos de sentenças no processo de comunicação, uma vez que as sentenças são apresentadas em seu sentido mais amplo.

Pensando nas definições acima apresentadas, é possível perceber a importância dos arranjos de sentenças no processo comunicativo e na construção do texto escrito, pois não há sentido em apenas disponibilizar algumas frases sem conectá-las umas às outras, por isso é preciso organizá-las adequadamente a fim de diminuir o risco de compreensão da ideia central do texto. Sendo assim, não há como excluir a coesão e a coerência no processo de correção da redação, pois o texto deve ser considerado uma forma de comunicação coerente dotada de sentido, que está sempre ligada aos implícitos e pressupostos. Além disso, devem-se levar em conta outros fatores que têm influência no resultado final do texto: o sujeito que o produz, ou seja, o escritor e, também, o ambiente em que ele está inserido. Segundo Koch & Travaglia (2002), o indivíduo armazena os conhecimentos na memória a partir de suas experiências pessoais, portanto é improvável que duas pessoas partilhem exatamente o mesmo conhecimento de mundo. Para os autores, embora os conhecimentos de mundo sejam distintos, é preciso que haja uma boa parcela de conhecimentos comuns entre ambos, porque quanto maior for essa parcela de conhecimento, menor será a necessidade de explicitude do texto.

A linguística textual surgiu com a finalidade de refletir sobre os fenômenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas da frase, posto que um texto não deve ser considerado apenas um aglomerado de palavras, e nem mesmo a sequência de frases isoladas, é singularmente combinações entre as palavras, ou seja, uma sequência lógica entre as ideias expressas no texto por meio da organização das palavras. Fávero & Koch (2007) consideram que o texto vai além de uma sequência de enunciados, pois a sua compreensão e a sua produção surgem de uma competência do falante, isto é, da competência textual, o que o distingue da competência frasal. Segundo as autoras, todo falante de uma língua é capaz de reconhecer um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é especificamente linguística – em sentido amplo. Dessa forma, qualquer indivíduo tem condições de parafrasear um texto, resumi-lo e conceder-lhe um título ou, ainda, produzir um texto a partir de um título sugerido.

Escrever não é apenas codificar a fala em sinais gráficos, portanto nem sempre o texto escrito é satisfatório na visão de quem faz a correção, no caso, o professor, e geralmente o texto pode ser considerado “ruim” se o seu produtor não dominar os recursos específicos da modalidade escrita, mas infelizmente o domínio dessas regras não garante a escrita de um bom texto. O falante/escritor utiliza certos sinais linguísticos no texto, a fim de dar pistas aos interlocutores para ajudá-los a chegar a uma representação mental adequada, são meios linguísticos utilizados para facilitar o entendimento do texto, portanto a coesão estabelece uma relação de cooperação com a coerência, já que oferece recursos para que ela se realize. É necessário construir um todo significativo para que o texto seja entendido, por isso devem existir elementos que estabeleçam ligação entre as partes, isto é, que confirmem coesão ao discurso para que seja alcançada a coerência global do texto.

O ensino de língua através de textos é consenso tanto entre os linguistas quanto às orientações contidas nos PCNs, mas o problema não reside no consenso relacionado à importância de se trabalhar textos no contexto educacional, e sim no modo como isto é posto em prática, já que há inúmeras possibilidades de se trabalhar textos em sala de aula. Sobre esse viés Marcuschi (2008,p.52) discorre:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso e as propostas analíticas.

Vale lembrar que mesmo passado alguns anos da publicação dessa obra, em que o autor faz referência ao tratamento inadequado que o texto recebe no ensino, o livro didático ainda é o recurso mais utilizado por grande parte dos docentes. Sem querer aqui desmerecer a utilização desse instrumento como parte do processo ensino/aprendizagem, uma vez que com a implantação dos PCNs a cena está bastante mudada em relação às últimas gerações do livro didático, mas fazer a sequência do livro didático em todas as aulas pode limitar o contato do aluno com uma maior diversidade de gêneros textuais.

1.2.2 Tipo

No objeto desta pesquisa predomina a narração, especificamente a respeito do gênero textual - *Fábula*. O texto narrativo é caracterizado pelo relato de fatos em uma sequência de ações, podendo ser fatos reais ou imaginários, e para dar sentido a esses fatos são necessários alguns elementos composicionais, tais como: personagens, narrador, espaço, tempo e enredo propriamente dito, ou seja, o assunto tratado no texto.

A narração, portanto, é um dos gêneros literários mais fecundos, há atualmente diversos tipos de textos narrativos que comumente são produzidos e lidos por pessoas de todo o mundo, e muitos deles perpassam o espaço educacional fazendo parte do dia a dia do estudante, seja de forma oral ou escrita. O objetivo principal do texto narrativo é contar algum fato, e esse fato serve como informação, aprendizado ou entretenimento, portanto as fábulas contidas nesse trabalho se encaixam nessa modalidade de uso da língua, uma vez que apresenta os elementos composicionais do texto narrativo como: personagens (cigarra, formiga), espaço, tempo, enredo e conclusão de fundo moral.

A necessidade de dinamizar o processo ensino/aprendizagem com os vários tipos textuais veiculados no espaço escolar exige, por parte do professor, atenção nas escolhas desses textos. Lidar com os diversos conteúdos em diferentes áreas do conhecimento, com o mundo da informação e da literatura, não é tarefa simples para a seleção desse material, já que o conteúdo a ser trabalhado é extenso e o tempo quase sempre é insuficiente, portanto o docente precisa priorizar o trabalho com textos que sejam significativos para o desenvolvimento do aluno, tendo em vista

que é responsabilidade também da escola formar cidadãos ativos e conscientes para que possam atuar produtivamente dentro da sociedade moderna.

A fábula é um gênero textual muito versátil, porque permite diversas maneiras de se explorar o assunto, é bastante interessante para crianças, pois permite que elas sejam instruídas dentro de preceitos morais. Por ser exposta também na oralidade, a fábula apresenta diversas versões de uma mesma história e, por essa razão, dá-se ênfase a um princípio ou outro, dependendo da intenção do escritor ou do interlocutor.

Em vista disso, a pesquisa apresentará diferentes versões da fábula: “A cigarra e a formiga”. Para a concretização desse trabalho foram selecionadas cinco redações, e o motivo dessa escolha relaciona-se às marcações localizadas no texto após o processo de correção, portanto os textos escolhidos se encaixam perfeitamente na obra da autora Ruiz (2013) “Como corrigir redações na escola”, obra utilizada para a análise das redações.

1.2.3 Gênero

Figura 2: Gêneros Textuais por Domínios Discursivos e Modalidades

GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES		
DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
Ficcional	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194 - 197, com adaptações).

Os gêneros textuais cumprem uma função social específica e dão conta de uma infinidade de situações discursivas no nosso dia a dia, pois a todo o momento o indivíduo pode estar envolvido em diferentes contextos e ambientes que exijam dele um comportamento linguístico específico, tudo vai depender da necessidade que o ser humano tem de interagir e comunicar-se com o outro.

A escritora Irandé Antunes (2003) sugere aos professores uma reflexão crítica de determinadas práticas tradicionais no ensino da língua materna, a proposta da autora vem de encontro com a prática pedagógica desses profissionais, aconselha que as atividades desenvolvidas sejam dinâmicas, possibilitando a prática constante da leitura e da escrita dos alunos. De acordo com a autora, é importante à inserção de gêneros textuais variados em sala de aula, pois a inclusão desses gêneros na escola, além de ampliar nos alunos a competência no uso oral e escrito da língua, proporciona também a aquisição do conhecimento de mundo, o que contribui para uma compreensão coerente dos textos nas diversas situações sociais.

Dessa maneira, é possível perceber que o conhecimento de mundo é fator decisivo para o estabelecimento da coerência textual, portanto o professor deve trabalhar textos significativos nas aulas de redação, buscando temas que venham de encontro com a realidade do aluno, uma vez que ao adentrar o espaço escolar esse aluno traz consigo conhecimentos extraescolares, portanto a escola não deve perder de vista que o processo de aprendizagem de um novo conceito envolve a interação com o já aprendido. Para Marcuschi (2008), o estudo de gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, especialmente para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais, o autor adverte que os gêneros não são modelos estanques, nem estruturas rígidas, portanto devemos considera-los “[...] como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”. (2008, p. 156). Enfatizando o trabalho docente baseado no estudo de gêneros textuais, é possível observar que há uma gama bastante variada concernente à aplicação entre as disciplinas, portanto para promover a concretização e obter bons resultados no que se refere ao processo ensino/aprendizagem, torna-se essencial o trabalho com gêneros textuais com vistas à interdisciplinaridade no contexto educacional, já que a sua aplicação possibilita maior interatividade entre professor/aluno bem como maior envolvimento do discente em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Dentre a diversidade de textos trabalhados no espaço escolar encontra-se o texto literário ficcional, que são textos voltados para a narrativa de fatos e episódio de mundo imaginário, ou seja, não real. Entre eles, podemos destacar: fábulas, contos, lendas, romances, declamações, encenações, entre outros. Para uma breve introdução, eis uma citação de Moisés:

Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos. (MOISÉS, 2004. p. 184)

O gênero textual fábula é baseado em histórias curtas, ágeis, bastante simbólicas, o seu conteúdo geralmente critica ou aconselha as pessoas. Pode ser escrito em prosa ou em versos. Suas personagens representam características e atitudes humanas, mostram as virtudes e/ou defeitos dos humanos representados por personagens fictícios. A fábula é um gênero bastante presente nas escolas, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, pois são narrativas curtas e, de certa forma, não oferece maiores dificuldades na elaboração do texto. Além disso, as fábulas são textos ricos e seus autores utilizam uma imensa capacidade criativa, uma vez que nessa modalidade os animais têm características de seres humanos, tais como: fala entre os personagens, capacidade de pensar, entre outros, em geral são histórias infantis destinadas às crianças contendo uma lição de moral no final do texto.

1.2.4 Redação escolar

No decorrer de toda a educação básica, o ensino de redação constitui-se em uma disciplina isolada no planejamento da maioria dos professores de língua portuguesa. Percebe-se que há a separação entre leitura, escrita e análise linguística, ou seja, os componentes que dizem respeito à língua materna são separados em blocos, por exemplo: aula de gramática, de interpretação de texto, de redação, entre outros.

Ao falar da importância do ato de ler, Freire (2006) discorre sobre o envolvimento da consciência crítica desse ato, afirma que este não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Segundo o autor, a leitura de mundo vem antes da leitura da palavra, portanto a posterior leitura desta não pode prescindir a continuidade da leitura daquele. O autor assevera que “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador”. (2006, p.29)

Desse modo, o educador deve atuar de forma solidária entre o ato de ensinar e o ato de aprender, mas esse procedimento demanda humildade por parte do

profissional, já que muitos deles preferem assumir atitudes autoritárias perante seus alunos. Nessa perspectiva, a relação do professor e dos alunos é, quase sempre, uma relação de poder, na qual o professor ocupa posição de superioridade, o que deixa os estudantes assustados e receosos em tirar suas dúvidas a respeito de determinado assunto. Outra questão interessante a refletir trata-se da ideia de Freire (2006) quando fala da atuação de alguns professores que se colocam na posição de salvadores de seus alunos, o autor declara que esses docentes apenas falam e nunca ouvem, “imobilizam” o conhecimento e os transferem aos estudantes, ouvem apenas o eco de suas próprias palavras. Segundo o autor, quem atua dessa maneira exerce uma espécie de narcisismo oral. Assim sendo, é possível notar a forma autoritária exercida por alguns profissionais, já que a voz do aluno é “silenciada” em sala de aula. O docente, portanto, deve constituir-se como um elemento agregador no processo ensino e aprendizagem de seus alunos para torná-los capazes de interagir no espaço escolar e fora dele também, a fim de criar autonomia na construção de seus conhecimentos.

Em vista disso, torna-se indispensável que o educador estabeleça uma relação de empatia com o grupo, pois o aluno precisa sentir-se seguro para fazer inferências. Sua relação com o grupo depende fundamentalmente da “liberdade” estabelecida em sala de aula, é importante que o professor saiba um pouco da história dos discentes, que estimule a criatividade, que dialogue e, além disso, que aceite opiniões vindas dos próprios alunos, ou melhor, que o educando tenha o direito de opinar nas atividades propostas sem sofrer punições disciplinares. É necessário educá-los para o enfrentamento das possíveis dificuldades que surgirão ao longo de suas vidas, para a autonomia, e assim torná-los cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e, principalmente, de suas responsabilidades sociais. De acordo com Freire, os educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados, pois [...] eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido com quem se sabe”. (2006, p.27)

Na verdade, para que a aprendizagem aconteça, de fato, é preciso que o professor reconheça que ao ensinar ele também aprende com seu aluno, pois ninguém sabe de tudo. Cada indivíduo é um ser em particular no mundo, todos têm dificuldades, seja na escola ou na vida, e cada pessoa deve ter a oportunidade de dizer a sua palavra, portanto o dever de escutá-la é semelhante ao direito que o

docente tem de ser ouvido por eles. Sendo assim, a comunicação é o ponto de partida para o processo de produção textual, já que escrevemos impulsionados pelo desejo de nos comunicarmos. Outro ponto sobre o qual é preciso pensar é a reflexão linguística. Pouca atenção tem sido dada a ela, ou a linguística é trabalhada de forma conteudista e tradicional (classificatória), ou é inexistente. Há certa dificuldade por parte do professor e, até mesmo, dos materiais didáticos em lidar com a linguística de forma reflexiva em função do gênero e da finalidade do texto. O trabalho escolar está ligado diariamente com signos verbais e não verbais que colaboram não só com as funções e expressões intelectuais, mas também no desenvolvimento de funções sociais.

Percebe-se, então, que a construção do texto está inserida numa esfera (inter) pessoal, estabelecendo uma enorme tessitura de comunicação e não atos isolados de fala sem que tenha interação com o outro, por isso é importante que antes de iniciar qualquer atividade escrita o professor consiga estabelecer uma relação amigável com seu aluno, atuando como orientador e, ao mesmo tempo, como o facilitador do processo ensino/aprendizagem. Facilitar aqui não significa deixar deixá-lo à vontade para fazer o que quiser, mas sim transformar o espaço sala de aula em um ambiente tranquilo, produtivo, portanto benéfico para a realização das atividades propostas.

CAPÍTULO 2 - A ESCRITA E OS PCNS

O contexto social em que vivemos exige mudanças por parte dos professores, é preciso repensar metodologias e conteúdos ensinados para que os alunos aprimorem a utilização da língua em atos comunicativos de forma eficiente. Se cada gênero tem por finalidade um fazer linguístico, então a utilização destes em sala de aula torna-se imprescindível. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que sejam feitas as devidas correlações entre os conteúdos trabalhados e as situações do cotidiano. Para os PCNs (1977):

O espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nele, as linguagens se estruturam em normas (códigos) são trocas linguísticas, relações entre os interlocutores. Por isso, o ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas do grupo. O sujeito passa a ser visto em interação com o outro. (p.21)

No mundo contemporâneo, a reflexão sobre os procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, portanto é preciso transcender o ato comunicativo superficial e imediato para garantir a participação ativa do indivíduo na vida em

sociedade. Segundo as Orientações Educacionais do Ensino Médio (2006), é preciso criar condições para que o aluno construa sua própria autonomia, sem que para isso se vejam apartados das culturas e das demandas de suas comunidades, por isso a escola inclusiva não deve ater-se ao letramento da letra, mas deve estar voltada para múltiplos letramentos presentes na escola e também fora dela. A citação a seguir reforça essa ideia quando diz que

[...] espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua (gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai se constituindo como ser de ação social. (p.30)

Dessa forma, observa-se que quando há uma análise discursiva integradora das diferentes dimensões envolvidas na produção de sentido, possibilita que os discentes construam uma consciência linguística e metalinguística para sua formação, e isso só será possível se estes forem orientados nas práticas de ensino e aprendizagem para uma atuação ativa no trabalho com o texto.

Da maneira como o currículo escolar está estruturado, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é fator determinante na trajetória acadêmica do indivíduo, pois a partir do momento que ele aprende a dominar o sistema de escrita, consegue resolver problemas nas diversas áreas do conhecimento. Dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita prejudicam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do indivíduo e complicam, também, o desempenho em diferentes disciplinas escolares. Sabemos que escrever pressupõe a articulação de diversos mecanismos, o que faz da escrita um sistema complexo e repleto de embaraços, conseqüentemente há claras dificuldades com a leitura e a compreensão de textos; e grandes dificuldades com a produção de textos, conforme se observa cotidianamente em todas as séries escolares. De acordo com o PCN do Ensino Médio (2000),

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro do espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística. Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. (Marsuschy, 2008, p.206)

O autor declara que em muitos outros aspectos os PCNs são inovadores, mas há uma sugestão pouco clara em relação aos gêneros textuais. O fato é que o professor deve trabalhar a diversidade de textos, a fim de proporcionar ao aluno a compreensão e a função de cada gênero textual, o que facilitará o domínio sobre os textos trabalhados em sala de aula.

CAPÍTULO 3 - A PRÁTICA DA PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA

As rápidas modificações ocorridas na sociedade e o grande volume de informações estão refletindo-se no ensino, exigindo, dessa forma, que a escola não seja apenas mera transmissora de conhecimentos, mas sim um ambiente estimulante, que valorize a invenção e a descoberta, a fim de desenvolver o pensamento reflexivo do indivíduo nela inserido. Os procedimentos adotados na produção de texto são vários e têm sofrido alterações com o passar dos anos, do mesmo modo que as suas nomenclaturas que era composição, redação e produção de texto, respectivamente. Mônica Cruz (2005), em sua tese de mestrado intitulada “A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção”, afirma que o termo redação já vem sendo usado desde 1978, quando nos exames vestibulares, por ordem do decreto 79298 de 24/02/77, houve a inclusão obrigatória dessa modalidade nas provas de vestibular. Segundo a autora um dos aspectos que gera confusão entre redação e produção de texto está relacionado à grande quantidade de manuais de redação disponíveis no mercado e que são adotados pelas escolas, evidenciando que o trabalho de produção textual ainda encontra-se alicerçado no vocábulo redação. Segundo a estudiosa, na maioria das vezes, as propostas dos manuais são superficiais, pois propõem técnicas de organização das ideias para os alunos, e estes constroem textos baseados em atividades escolares, sem ao menos refletir sobre a dinâmica que envolve a elaboração de um texto, apenas realizam deveres que lhes são cobrados em sala de aula.

Desse modo, o texto pode ser considerado um produto pronto e acabado, e o sujeito assume posição “estática” diante do processo de construção de conhecimentos. Diante de tal situação, é importante que sejam criadas condições para que o aluno produza seus textos dentro de uma situação real de comunicação, dando-lhe chance de se expressar naturalmente, sabendo o que dizer e, principalmente, para quem dizer o que foi escrito. Além disso, deve ser dada a oportunidade aos estudantes para lidarem com a escrita, levá-los a observar e explorar as particularidades desta modalidade de linguagem, cujas formas e funções são desconhecidas por eles, posto que entender o funcionamento da escrita e como ela deve ser usada em diferentes situações torna-se mais importante que aprender regras gramaticais, já que as exigências na hora de se escrever um texto vai além do conhecimento da norma padrão.

De acordo com Geraldini (2002), o exercício de redação tem sido um sofrimento para o professor e também para o aluno, pois a rotina é a mesma em todas as séries e, quase sempre, os temas sugeridos estão relacionados às datas comemorativas. As atividades realizadas em sala de aula são tão previsíveis que se o aluno for esperto pode aproveitar a mesma redação para os anos seguintes, diz o autor. Desse modo, a falta de criatividade nas aulas ministradas ocasiona sérios problemas, e um deles está relacionado à expectativa quanto ao resultado final do texto. O professor muitas vezes planeja a atividade a ser desenvolvida sem se dar conta que o estudante nem sequer lerá as observações contidas no texto, portanto se decepciona quando devolve o texto para o aluno, já que alguns deles simplesmente amassam as folhas escritas e as jogam no cesto de lixo.

Torna-se necessário, portanto, que o professor repense a sua prática pedagógica e realize mudanças significativas em seu planejamento, uma vez que atividades repetidas e monótonas causam certa rejeição por parte do aluno, e caso o docente insista em oferecer práticas que não acrescentam nada na vida desses educandos, provavelmente experimentará sentimentos desconfortáveis, tais como: angústia e a sensação de “tempo perdido” na realização das atividades.

Ademais, é importante frisar que a construção de um texto envolve diversos aspectos de natureza variada: cognitiva, linguística, sócio - histórica e cultural, entre outros, e requer do aluno habilidades para lidar com essas questões. Em vista disso, é importante que o professor ofereça subsídios ao aprendiz para que consiga entender os processos que envolvem a escrita. Segundo Geraldini (2002, p. 65), “[...] os alunos escrevem para o professor (único leitor quando lê os textos)”. Sendo assim, a situação do emprego da língua torna-se artificial e a escola se mantém distante do sentido de uso da modalidade escrita. Posto isto, o aluno perde o estímulo em escrever, pois o texto não será lido por ninguém ou, no máximo, será lido apenas pelo professor, o responsável em avaliar o texto construído com tanto esforço. É preciso, antes de tudo, que o educador tenha consciência que a escrita é uma atividade comunicativa e, cada vez mais, desempenha funções definidas e diversificadas em nossa sociedade. Para a comprovação dessa ideia basta listarmos uma série de diferentes usos da escrita espalhados em nossas atividades rotineiras. Vieira faz uma observação interessante a esse respeito quando diz: “[...] não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos

comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário, provável leitor do texto)". (2005, p.81)

A autora argumenta, ainda, que embora a escrita seja um ato solitário em que não há a reação do interlocutor, pelo fato da distância espacial entre o autor e o leitor, é a consciência da audiência que impulsiona o texto a ser produzido, ou seja, no ato de redigir já está inscrito o virtual leitor do texto, e é a consciência aparentemente contraditória entre ausência e presença do destinatário da mensagem que moldará a atuação do escritor.

No espaço escolar, por exemplo, o educador deve criar condições de desenvolvimento do repertório necessário para a aprendizagem dos processos que envolvem a escrita, assim como para a identificação de estados corporais e eventos internos como: motivação, alegria, criatividade, autoestima, entre outros. A escola é o melhor lugar para frutear as mais variadas diferenças, como também identificar talentos e estimular habilidades. Partindo do pressuposto de que numa instituição escolar há diferentes níveis de conhecimento e que a escrita é uma modalidade que a maioria dos estudantes tem dificuldade em realizá-la, é importante que se dê o devido respeito ao fracasso desse aluno na elaboração de seu texto. Todo trabalho escrito exige empenho e habilidade por parte do professor em relação ao aluno, dado que o educando se sentirá menos vulnerável se puder errar e corrigir seu texto, sem receio de ser criticado por quem quer que seja. Para Guedes (2006):

O texto a respeito do qual precisa manifestar o professor de português é o texto de seu aluno; portanto, mais do que uma boa teoria que descreva uma abstração chamada texto, ele precisa de um conjunto de critérios capazes de orientar o seu aluno a fazer crítica do que escreve e a transformar o que escreveu em um texto de qualidade. (Guedes, 2006, p.56)

Cabe ao professor, portanto, além de estar aberto ao diálogo com seu aluno, torná-lo capaz de reconhecer seus próprios "erros" dentro do texto para que possa corrigi-los de forma consciente e, mais do que isso, orientar o aluno-escritor naquilo que considera indispensável para a produção de um bom texto. Afinal, o importante não é fazer do aprendiz um derrotado ao distinguir o que foi marcado em seu texto, e nem em localizar e valorizar erros específicos, mas sim capacitá-lo para que consiga revisar seu texto compreendendo a maneira "correta" de organizá-lo. Buscar estratégias apropriadas, que favoreçam a produção de textos escritos, faz parte da formação do professor, e vencer esse desafio não é tarefa simples, pois nem sempre o docente está disposto a abandonar a forma tradicional de ensinar, mas é por certo a mais gratificante.

A produção de texto é um exercício difícil de realizar, porque exige do indivíduo competências múltiplas e, além disso, é necessário mobilizar ao mesmo tempo: o planejamento do trabalho, a organização das ideias, a utilização de um vocabulário apropriado, o controle da sintaxe e da ortografia, a coesão, a coerência global, que são habilidades essenciais para a produção textual. De acordo com Oliveira (2011), a “redação” continua sendo vista no contexto escolar apenas como uma das atividades que fazem parte do processo avaliativo do aluno e, diante de tal realidade, talvez seja uma das causas do fracasso do ensino, conforme sinaliza Britto :

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido será o principal – talvez o único – leitor da redação. (Britto, 2001, p. 120, apud Oliveira)

Sendo assim, o estudante provavelmente escreverá o texto a partir do que ele acredita que agradará o avaliador, ou seja, elabora o texto com a preocupação de conseguir uma “boa nota” e, na maioria das vezes, deixa de expressar suas ideias sobre o tema por temer o julgamento do professor.

Ao ler o Artigo-Olimpíada da Língua Portuguesa- Na ponta do lápis, a profa. Livia Suassuana, da Universidade Federal de Pernambuco, diz, com bases em pesquisas que desenvolve sobre o tema avaliação (27):

Na maioria das nossas escolas, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula, a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais com a leitura que a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida. (Suassuana, 2014, p. 6)

Às vezes, o professor pede para o aluno escrever e não sabe bem por que pediu, nem está realmente interessado em saber o que o aluno tem a dizer sobre o tema. Cada vez mais, a escola precisa se aproximar da prática social da escrita, investir em textos que mobilizem para a ação social, que sejam referência, oferecendo textos significativos que os ajudem a pensar sobre o tema e, ao mesmo tempo, fazer intervenções sobre eles, elaborando propostas para a solução dos possíveis problemas apresentados nos textos.

CAPÍTULO 4 - LETRAMENTOS: PRÁTICAS SOCIAIS LEITURA E ESCRITA

Atualmente é impossível desvincular os termos oralidade e letramento sem fazer uma referência direta ao papel dessas duas práticas no nosso dia a dia, do mesmo modo, que as relações existentes entre *fala* e *escrita*, sem considerar as semelhanças e as diferenças entre elas, centrando-se apenas no código. Outrora, a

relação oralidade e letramento eram vistas como dicotômicas por não serem consideradas como práticas sociais, mas com o passar do tempo, após muitos estudos, são conhecidas hoje como atividades complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Segundo Soares (2001), o analfabeto é aquele indivíduo que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, que não tem acesso aos bens culturais presentes nas sociedades letradas, dentre elas as grafocêntricas. A autora faz referência ao *alfabetismo* ou *letramento* como “o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” ((2001, p.20)). Para a estudiosa, a incorporação da palavra letramento no vocabulário educacional se justifica na seguinte assertiva: [...] já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (2001, p.58)

O letramento é determinado pela variedade de gêneros de textos escritos presentes na sociedade, ou seja, o indivíduo vive em um ambiente repleto de textos escritos e, mesmo sem ser alfabetizado, consegue ter acesso à leitura e à escrita. O contato com essas práticas é realizado de diversas formas, tais como: livros, jornais, revistas, bulas de remédio, receitas culinárias, placas, endereços, listas telefônicas, entre outros. Dessa forma, é necessário criar condições para que os alfabetizados permaneçam imersos em um ambiente de letramento, proporcionando-lhes o acesso a livros, revistas, jornais, bibliotecas, entre outros, pois a familiaridade com esses materiais os farão ter acesso pleno nas práticas de leitura e de escrita. Em vista disso, é indispensável considerar que a criança está inserida no mundo letrado antes mesmo de frequentar a escola e, por esse motivo, é importante valorizar o que ela traz para a escola relacionada às práticas de leitura e escrita, já que sua oralidade começa a ter características de oralidade letrada junto à sua mãe, seus familiares, nas atividades cotidianas. O fenômeno letramento, portanto, extrapola o mundo da escrita como é percebido pelas instituições, já que estas priorizam a forma tradicional de se trabalhar a escrita. Kleiman corrobora com essa ideia quando assevera que

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (Kleiman, 1995, p.20)

Partindo desse pressuposto, a autora afirma que a preocupação da escola tem relação com a aprendizagem da leitura e da escrita baseada na tecnologia, ou seja, por meio de técnicas específicas o aluno aprende a codificar e a decodificar a língua escrita. Entretanto, o letramento e a alfabetização são formas distintas de se conceber a leitura e a escrita, pois no letramento o indivíduo aprende a responder as exigências de leitura e de escrita dentro da sociedade, para uma prática social, portanto não se restringe à aquisição da escrita. O indivíduo pode ser alfabetizado, saber ler e escrever, e não exercer práticas de leitura, sendo incapaz de interpretar um texto:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2001, p. 39)

Posto isto, faz-se necessário uma reflexão sobre como os docentes têm contribuído para o exercício da cidadania dos educandos, e até que ponto as práticas desenvolvidas na escola fazem parte da vida desses alunos, tornando-os capazes de exercerem, de forma plena, os seus direitos de cidadãos. Percebe-se que muitos indivíduos se alfabetizam, conseguem ler e escrever, mas não são capazes de incorporar as práticas de leitura e escrita, ou seja, não fazem uso competente dessas práticas no dia a dia, por exemplo: não sabem redigir um ofício, não conseguem encontrar informações em um catálogo, muitas vezes não conseguem preencher um formulário, não leem livros, jornais, entre outros. Para Rojo,

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso nesse processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito pela criança. (Rojo, 2001, p.121)

Na medida em que a escola possibilita a leitura crítica da realidade, ela se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania, portanto reforça o engajamento do indivíduo na sociedade, tornando-o capaz de lutar pelos seus direitos constituindo-se como cidadão capaz de transformar-se e, ao mesmo tempo, lutar pela transformação social. Dessa forma, o professor deve se apropriar das práticas de revisão para melhorar o ensino/aprendizagem nas práticas de letramento escolar, uma vez que a alfabetização enquanto processo individual não se completa nunca, já que a criança segue o aprendizado da escrita através de seu processo de letramento fora da escola.

CAPÍTULO 5 - CORREÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: A COLABORAÇÃO DA REVISÃO NO PROCESSO DE APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA E OS TIPOS DE INTERVENÇÃO

5.1 A colaboração da revisão no processo de aperfeiçoamento da escrita

A concepção teórica do que é texto, a prática do ler e escrever como prática social de cultura ainda não está consolidada. Tenta-se adestrar os alunos. No Ensino Fundamental deixa-se passar muita coisa, a intervenção não é clara. No Ensino Médio isso é mais grave ainda, pois a ideia é que o aluno já esteja pronto para desenvolver textos coesos e coerentes, organizados, criativos, ou seja, “completos”, mas a maioria dos estudantes não consegue ultrapassar o nível médio em suas produções textuais. Segundo Oliveira,

[...] a revisão é vista como uma etapa subsequente à produção escrita, principalmente de alunos, com o objetivo principal de corrigir o texto e detectar transgressões nas convenções da norma culta. Tal concepção pautada no senso comum de que revisar resume-se a corrigir ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, de acordo com as normas apontadas em gramáticas, dicionários e manuais, sendo a revisão tratada como uma das etapas de reescritura em que se focalizam os aspectos estruturais do texto. (Oliveira, 2010, p.17)

À vista disso, a revisão não deve ser considerada apenas como uma etapa subsequente à produção textual, pois ela possibilita a organização do texto e também permite a melhoria do que foi escrito pelo aluno, corrigindo possíveis ambiguidades que o texto possa apresentar, além de favorecer o exercício de aperfeiçoamento e a organização de ideias. Muitas vezes, o revisor de texto é visto como um profissional que corrige apenas erros gramaticais, porque a revisão é geralmente focalizada em situações vivenciadas em sala de aula. Segundo Oliveira (2010), é por esse motivo que a literatura relacionada com o trabalho do revisor-autor-texto é escassa, quase inexistente.

Ruiz (1998) verificou a colaboração dada pelo professor no processo de correção de textos, ou seja, a interação existente entre o aluno e o professor, a fim de encarar a correção não como um trabalho com um fim em si mesmo, mas como um processo que continua, especialmente no próprio aluno, já que com a devolução do texto o estudante tem a possibilidade de refletir sobre os “erros” cometidos, podendo reorganizar o texto e entender melhor os mecanismos da língua. A estudiosa assevera que o professor deve fazer uma leitura voltada para unidade de sentido ao corrigir o texto. Reforça essa ideia quando afirma:

O que “dá certo” numa correção de redação, ou seja, o que leva a uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção. Leituras que tomam o texto todo como uma unidade de sentido são mais produtivas que as que focalizam apenas partes do texto, ou menores do que o texto. (Ruiz, tese de doutorado, p.2).

Na atividade de revisão, há a necessidade de o revisor utilizar sua visão exotópica em relação aos autores, pois isso pode ajudá-lo no papel de colaborador com vistas ao acabamento do texto. Com esse excedente de visão, o revisor mostra aos autores aspectos linguísticos – discursivos que lhes passaram despercebidos por um excesso de ensinamento, comum aos que escrevem, e que os leva às vezes a descuidar do distanciamento necessário à percepção de detalhes composicionais e estilísticos do texto. (Oliveira, 2010, p.47)

Assim sendo, particularmente no cotidiano escolar, é essencial a interação entre aluno/ professor para subsidiar o trabalho de revisão em sala de aula, pois a troca de conhecimentos ocorridas nesse processo exerce o importante papel de afastar os possíveis obstáculos encontrados pelo aluno ao produzir seu texto, portanto para ajudá-lo, de fato, é preciso trabalhar a linguagem nas mais diversas situações discursivas.

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitados a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (Serafini, 1989, apud Ruiz, 2001, p. 115).

Podemos dizer que a correção indicativa, com maior ou menor frequência, está presente no processo de correção da maioria dos professores. Ela é o processo de correção que apenas aponta os “erros” encontrados no texto do aluno e pode ser localizada na margem ou no corpo do próprio texto. Assim, é possível dizer que a correção indicativa é uma estratégia utilizada para apontar os problemas detectados no texto, por meio de alguma sinalização verbal ou não, localizada na margem ou no corpo do texto. Serafini e Ruiz têm posições diferentes em relação a esse tipo de correção, enquanto Serafini considera que o professor “altera muito pouco” o texto do aluno, Ruiz declara que ele “simplesmente não altera” o texto, pois apenas indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno. A correção resolutiva é o segundo tipo de intervenção escrita mencionado por Serafini. Segundo a estudiosa, é o método utilizado pelo professor para tentar solucionar os problemas encontrados no texto, seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto. A autora define a correção resolutiva dizendo que

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (Serafini, apud Ruiz, 1989, p. 113).

A terceira estratégia apontada por Serafini diz respeito à correção classificatória. De acordo com a autora “tal correção consiste na identificação não- ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.” (Serafini, apud Ruiz, 1989, p. 114)

Esse tipo de correção geralmente tem por método um conjunto de símbolos metalinguísticos classificatórios que são empregados pelos professores no processo de correção. Alguns professores utilizam letras e/ ou números para representar o

que deve ser corrigido, por exemplo: a utilização da letra *P* para representar que houve erro de pontuação, as letras *CN* para concordância nominal, e outros professores criam uma espécie de código com números para que o aluno faça uma relação entre a numeração marcada no texto e o tipo de erro cometido: (1) para acentuação, (2) para ortografia incorreta, entre outros. A correção classificatória requer interpretação de símbolos, portanto exige por parte do professor um trabalho minucioso em relação ao código utilizado no processo de correção para que o aluno consiga utilizá-lo de forma eficiente e, ao mesmo, aprender de acordo com a orientação do professor.

Vejam os quarto e último tipo de correção não incluso nas três categorias previstas por Serafini (1989), mas encontrado por Ruiz em sua obra, nomeado como correção textual-interativa. Ruiz (2001) elucida esse tipo de intervenção da seguinte forma:

Trata-se de comentários mais longos do que os que fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço a que apelidarei de pós-texto). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (Ruiz, 2001, p.63)

De acordo com Ruiz (2001), a correção textual-interativa diz respeito aos comentários mais longo que o professor faz em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes e, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa dos problemas do texto, ou falar acerca da própria tarefa do professor. Para a estudiosa os "bilhetes" se explicam, posto que as três categorias citadas acima não pareçam satisfatórias para os comentários do professor, já que não oferecem o espaço físico adequado para esse tipo de correção. Segundo a autora, esse tipo de intervenção não ocorre nem no corpo do texto, nem na margem, mas naquele "espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno". (2001,p.64)

Para Ruiz (2001), o texto interventivo do professor geralmente é um texto sobreposto ao do aluno, enfatiza dizendo que o docente muitas vezes pega "carona" no texto escrito pelo educando, utilizando o mesmo espaço físico para atribuir comentários referentes à redação. A autora afirma, ainda, que essa "imbricação" ou sobreposição pode assumir várias configurações e declara que, segundo a maior parte dos casos, o texto interventivo pode ser encontrado em três regiões da folha de papel, ficando assim distribuídas: ou no corpo, ou na margem, ou em sequência ao texto do aluno, o que a estudiosa chama de "pós – texto". Dessa forma, traços,

sinais, abreviaturas, expressões ou comentários produzidos em uma das regiões citadas, sintetizam, de modo geral, as várias estratégias de correção encontradas na maioria das redações.

CAPÍTULO 6 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E ANÁLISE DAS REDAÇÕES

6.1 Contextualizando o trabalho docente na prática de produção textual a partir de fábulas

Antes de iniciar a pesquisa, a professora gentilmente cedeu o plano de aula referente ao conteúdo trabalhado na semana anterior à aula de redação. Segundo a docente, as aulas de produção de texto são realizadas a cada quinze dias, mas as redações não são corrigidas com frequência, pois devido à quantidade de aulas e de alunos por turma, ela não tem condições de fazer um trabalho detalhado em relação à escrita. O presente trabalho versará sobre as estratégias de intervenção que o professor desenvolve frente a textos escritos de seus alunos. Os textos analisados são de alunos do 6º Ano, com a idade média entre 12 e 13 anos, do CEF 10 do Gama-DF. Em face desse propósito, a pesquisa analisará os diferentes tipos de correções apresentados nas redações desses alunos. Apresento os diferentes tipos de produções, corrigidos pela professora da turma, na tentativa de realçar a importância da revisão no processo de construção do texto. A professora sinalizou, em seus comentários, que gostaria de realizar um trabalho voltado para revisão de textos, mas declarou que infelizmente essa é uma missão quase impossível para o professor de língua portuguesa, já que a escrita é apenas uma parte do todo que envolve o seu trabalho. Para que a apresentação da pesquisa não ficasse “solta”, ou seja, sem embasamento para a análise das redações, decidi apresentar os textos trabalhados antes da aula de produção textual a fim de que o leitor entenda a dinâmica utilizada pela professora.

Texto Informativo

Você sabe de onde vêm as fábulas?

As fábulas não são textos que nasceram por acaso, sem nenhuma intenção, são criações muito antigas, contadas às pessoas para transmitir-lhes ensinamentos, orientando-as a como melhor pensarem e se comportarem na época e na sociedade em que viviam.

Há referências a elas em textos sumérios de 2.000 a. c. e constam que eram conhecidas pelos hindus e muito apreciadas pelos gregos. É grego o primeiro fabulista de renome: Esopo, escravo que teria vivido em meados do século VI a. C.

Quem conta ou escreve uma fábula tem alguma intenção, seja de ensinar, aconselhar, convencer, divertir, seja de criticar e, às vezes, até fazer alguém desistir de um propósito ruim ou que não era favorável.

As fábulas são narrativas curtas, se utilizam de animais como personagens, os quais assumem características humanas representando certas atitudes e comportamentos próprios dos homens, com o objetivo de passar uma lição de vida.

O prestígio das fábulas nunca decaiu. No passado constituíam a literatura oral de muitos povos (eram transmitidas, a princípio, de boca a boca, de geração em geração; em locais públicos, como praças, festas populares ou salões de baile de época, só bem depois foram registradas por escrito).

No século XVII, escritores como La Fontaine, criaram novas fábulas ou recontaram antigas, em versos ou em pequenos contos em prosa.

Monteiro Lobato, nos anos trinta, reescreveu muitas fábulas por meio da turma do Sítio do pica-pau-amarelo. E, mais recentemente, inúmeros escritores se ocuparam da arte de atualizar essas histórias para deleite de todos.

In: Sete faces da fábula. Org. Márcia Kupstas, 1. Ed. São Paulo, Moderna, 1992.

Leitura de fábulas

A Cigarra e a Formiga é uma das fábulas atribuídas a Esopo, contador de história da Grécia que viveu entre 620 a 560 anos a. C. Esta fábula foi recontada por Jean de La Fontaine (1621- 1695) e acabou muito popularizada.

Leia o texto original de Esopo:

Texto 1:

A cigarra e a formiga

No inverno, as formigas estavam fazendo secar o grão molhado, quando uma cigarra, faminta, lhes pediu algo para comer.

As formigas lhes disseram:

- Por que, no verão, não reservaste também o teu alimento?

A cigarra respondeu:

- Não tinha tempo, pois cantava melodiosamente.

E as formigas, rindo, disseram:

- Pois bem, se cantavas no verão, dança agora no inverno.

Agora, leia o texto de La Fontaine:

Texto 2:

A cigarra e a formiga

Tendo a cigarra, em cantigas,

Folgado todo o verão,

Achou-se em penúria extrema,

Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha

Que trincasse a tagarela

Foi valer-se da formiga,

Que morava perto dela.

- Amiga- diz a cigarra

- Prometo à fé de animal,

Pagar-vos, antes de Agosto,

Os juros e o principal.

A formiga nunca empresta,

Nunca dá, por isso, junta.

- No verão, em que lidavas?

- À pedinte, ela pergunta.

Responde a outra: - Eu cantava

Noite e dia, a toda hora.

- Oh! Bravo! – torna a formiga- Cantavas? Pois dança agora!

Texto 3:

Sem barra

Enquanto a formiga

Carrega a comida

Para o formigueiro,

A cigarra canta

Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.

A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga da cigarra

Que distrai da fadiga

Seria uma barra

O trabalho da formiga!

(João Paulo Paes)

Texto 4

A formiga e a cigarra (Fábula Contemporânea)

Era uma vez, uma formiguinha e uma cigarra muito amigas.

Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do sol, da brisa suave do fim de tarde e nem do bate papo com os amigos ao final do trabalho tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e o seu sobrenome “sempre”.

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o sol, curtiu pra valer sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta de tanto trabalhar, entrou para a sua singela e aconchegante toca repleta de comida.

Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta vai ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra estava dentro de uma Ferrari com um aconchegante casaco de vison.

E a cigarra disse para formiguinha:

- Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você podia cuidar da minha toca?

- Claro, sem problemas! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu dinheiro para ir a Paris e comprar uma Ferrari?

E a cigarra respondeu:

- Imagine você que eu estava cantando em um bar na semana passada um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

- Desejo sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele ir a p#@\$ que p*&%u!!!

“Trabalhe duro, mas aprenda a curtir a sua vida. O equilíbrio é o melhor método para viver!”

Proposta de redação 1

A cigarra e a formiga

Nos dias quentes de verão, as formigas aproveitaram para trabalhar bastante, armazenando muita comida para o inverno. Enquanto trabalhavam arduamente, a cigarra passava seus dias a cantar belas canções.

O tempo passou e veio o inverno.

A cigarra, que havia passado seu verão a cantar, ficou com muito frio e fome. Já estava para morrer, quando avistou a casa da formiga. Ela foi até lá e bateu em sua porta.

Logo que a formiga abriu, a cigarra falou:

- Estou com muito frio e fome e gostaria de ajuda.

- O que você fez durante o verão, que não juntou alimentos?

- Eu passava meus dias a cantar belas canções

- Então era você que alegrava meus dias de trabalho? Entre então minha amiga, pois há comida para todos aqui.

Proposta de redação 2

A cigarra e a formiga

Nos dias quentes de verão, as formigas aproveitaram para trabalhar bastante, armazenando muita comida para o inverno. Enquanto trabalhavam arduamente, a cigarra passava seus dias a

cantar belas canções.

O tempo passou e veio o inverno.

A cigarra, que havia passado seu verão a cantar, ficou com muito frio e fome. Já estava para morrer, quando avistou a casa da formiga. Ela foi até lá e bateu em sua porta.

Logo que a formiga abriu, a cigarra falou:

- Estou com muito frio e fome e gostaria de ajuda.
- O que você fez durante o verão, que não juntou alimentos?
- Eu passava meus dias a cantar belas canções.
- Quando devia trabalhar não trabalhou, ficou a cantar. Pois agora, dance!

As propostas 1 e 2 serviram como textos motivadores para a criação do texto. Após trabalhar os quatro textos, em formas de questões objetivas e discursivas, a professora distribuiu duas folhas para a realização das atividades. Na primeira folha havia a versão de duas fábulas, a única diferença entre as versões encontra-se no final dos textos, e a segunda folha estava em branco para que o discente escrevesse uma fábula ilustrativa, ou seja, o aluno deveria criar um desenho que representasse o texto escrito.

Na fase inicial do trabalho, a professora realizou uma leitura colaborativa junto às turmas para introduzir o surgimento do tipo textual. Aproveitou para falar sobre gênero, fez uma abordagem superficial a respeito desse assunto, sem se preocupar com conceitos, apenas para esclarecer a diferença entre gênero e tipo textuais, e em seguida mostrou as características do texto narrativo, especialmente sobre as características da fábula: personagens, discurso direto e indireto, entre outros. Foram distribuídos quatro textos visando o aprofundamento da atividade, a fim de mostrar a mesma fábula escritas em épocas diferentes por diversos autores. A docente não informou a origem do quarto texto, disse apenas que tirou de um site da internet, mas que não se lembrava do endereço eletrônico esclareceu, também, que o incluiu na intenção de estabelecer comparações entre os demais textos, já que houve mudanças na forma de escrita dos diferentes autores, inclusive com o aparecimento de uma expressão comum nos textos veiculados na internet, tais

como: p#@ \$ que p*&%u!!!, linguagem utilizada com frequência pelos internautas. Aproveitou para chamar a atenção para os diferentes tipos de textos e a variação no estilo de cada autor, sem esquecer-se de comentar sobre a influência dos recursos tecnológicos nos textos escritos. Além disso, a docente quis mostrar uma versão mais atualizada da fábula para que o discente compreendesse as diferenças e as semelhanças existentes entre elas.

As redações escolhidas para análise passaram por correções, mas não houve a revisão das mesmas em sala de aula. Foram corrigidas coletivamente, de forma oral, e os pontos cobrados para efeito de correção estavam diretamente ligados ao tipo textual, no caso, a fábula. Os demais “erros” foram refeitos como atividade extraclasse, no caderno de redação, e sem nenhum auxílio do professor, ou seja, o aluno utilizou outras fontes para sanar suas dúvidas em relação às marcações feitas nos textos. Na data estipulada pela professora, os estudantes mostraram o caderno de redação, receberam nota de participação, e o trabalho foi dado como concluído.

6.2 Análise das redações

Ao analisar as redações tomei como referência a versão original dos textos, já que a revisão não fez parte desse processo. A princípio foi feita a análise de cada redação para mostrar os tipos de estratégias utilizadas pela professora, e no segundo momento foi feito um estudo teórico para evidenciar a importância da revisão na construção do texto. A docente utilizou basicamente três tipos de estratégias para corrigir os textos, são elas: indicativa, resolutive, textual-interativa. Das quatro estratégias estudadas pela autora apenas a estratégia classificatória não foi utilizada pela docente no processo de correção dos textos, uma vez que nenhum código (letra/ número, entre outros) foi encontrado nas redações analisadas.

A formiga da sorte

Em uma noite a formiga sonhou que tinha ganhado uma loteria e quando acordou falou tudo para sua amiga a cigarrice, que só queria saber de cantar, então no outro dia, a cigarrice levou a formiga para brincar e quando voltaram viraram fazer um jogo na loteria. Quando chegou em casa, ligou a TV e quando viu que tinha ganhado falou:

- Vai até a formiga e falar que nós ganhamos, quando a cigarrice chegou uma formiga falou:

- Formiga nós ganhamos, a formiga lhe respondeu:

- Ahê!!! Ganhamos igual ao meu sonho. Então a formiga falou:

- Vamos repartir o dinheiro igualmente. Então elas repartiram. Quando chegou o inverno, a formiga ganhou mais uma vez e a cigarrice gastou suas vitórias com viciadas. Então a cigarrice ficou com fome e a formiga comeu os seus grãos. FIM.

Moral: Tudo que venfacil é fácil.

Ave lince!

* Procure não repetir palavras, por exemplo: "então"

* Observe a separação de sílabas das palavras.

Estratégias indicativas no corpo do texto

A professora circunda (ou sublinha) as palavras problemáticas. É o caso das seguintes palavras: “então” (l.5), que além de circulada também recebe um “X”, “quando” (l.8). Algumas palavras são sublinhadas no corpo do texto, por exemplo: fo – rmiga (l.6), form – iga (l.13), repa – rtiram (l.15), a fim de mostrar erros referentes à separação silábica. Na linha 9, a docente grifa “formiga o falar” para mostrar a falta de concordância entre as três palavras, e, na linha 18, as palavras “ficou” e “fome” recebem traços referentes à ilegibilidade desses vocábulos. E, por fim, na última linha do texto, o traço chama a atenção do aluno em relação à junção de duas palavras “venfacil” (l.19).

Estratégias resolutivas no corpo do texto

- ✓ Adição

A professora acrescenta a conjunção “e” no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema (linha 8). Além disso, houve o acréscimo de acento gráfico nas seguintes palavras: “nos” e “facil” e de sinais de pontuação: vírgulas (l.5,l.7 e l.8) e dois pontos(l.8,l.10,l.12 e l.14) no corpo do texto.

Substituição

A docente substitui letras minúsculas por letras maiúsculas em partes do texto, pois muda a organização das orações acrescentando pontos finais, especificamente nas linhas: 5 (No), 7 e 15 (Quando), nas linhas 13 (Ganhamos) e 16(Então).Nessas linhas há apenas a substituição das letras minúsculas por maiúsculas, posto que a professora considera a pontuação elaborada pelo aluno, com exceção na linha 15 que substitui a vírgula pelo ponto final.

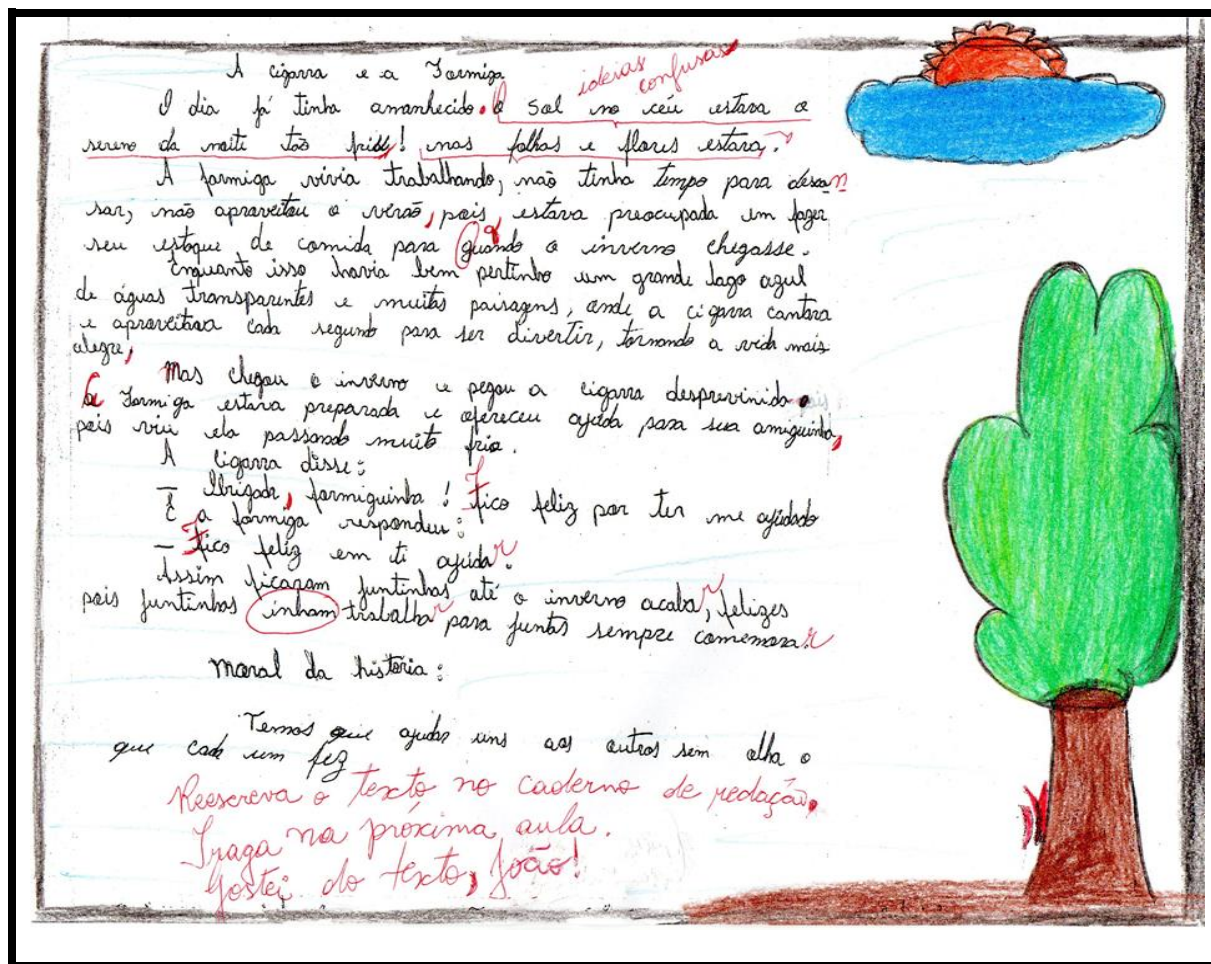
✓ Supressão

Na linha 5, a professora risca a forma problemática para que o termo “então” seja eliminado, dando lugar ao sinal de pontuação, no caso, o ponto final. Seguindo essa mesma linha de raciocínio de retirada de palavras, a professora utiliza dois traços em “quando” (l.8), uma vez que acrescenta vírgula transformando as orações em coordenadas: assindética e sindética aditiva, respectivamente.

Correção textual-interativa

Além de constatar, no corpus do texto, a existência dessas duas categorias propostas por Serafini (1989), encontrei, também, a quarta intervenção criada por Ruiz (2001), chamada por ela de correção textual-interativa. A professora utiliza o espaço abaixo da ilustração com a finalidade de fazer duas observações relacionadas aos erros cometidos no texto. Chama a atenção do aluno sobre a repetição da palavra “então”, e pede para que o estudante observe as regras de separação silábica das palavras. Ainda no mesmo espaço, agora na parte superior da folha, ela faz um elogio ao desenho do aluno escrevendo “Que lindo!”. Talvez a intenção da professora tenha sido valorizar o desenho, já que tantos erros foram encontrados no texto escrito.

Redação 2: A cigarra e a Formiga



Estratégias indicativas no corpo do texto

Na redação acima há três estratégias indicativas no corpo do texto. Nas linhas 2 e 3, as orações sublinhadas têm relações com as ideias confusas contidas em ambas as linhas. Já na linha 6, a docente circula a letra “g” da palavra “quando” e, também, o verbo: ir presente na linha 19 “inham”, com a finalidade de marcar a ortografia incorreta dessas palavras. Ao escrever “ideias confusas” a docente entrou no mérito da coerência textual, mas poderia ter explanado melhor essa observação para que o aluno pudesse entender o que deveria ser mudado no texto.

Estratégias resolutivas no corpo do texto

✓ Adição

A docente adiciona o ponto final na segunda linha do texto. Ainda na mesma linha, a professora escreve “ideias confusas” para identificar para que o aluno saiba

o tipo de erro cometido. Na quarta linha, a letra “n” é acrescentada na palavra “desca sar” para torná-la correta. Outro sinal de pontuação também aparece em algumas partes do texto, é o caso da vírgula: na (l.5) antes da conjunção conclusiva “pois”, na (l.10) antes da conjunção adversativa “mas” e na (l.14) para separar vocativo. Alguns verbos recebem a letra “r” a fim de transformá-los no modo infinitivo, tais como: (l.17) “ajuda”, (l.18) “acaba”, (l.19) “trabalha” e “comemora”.

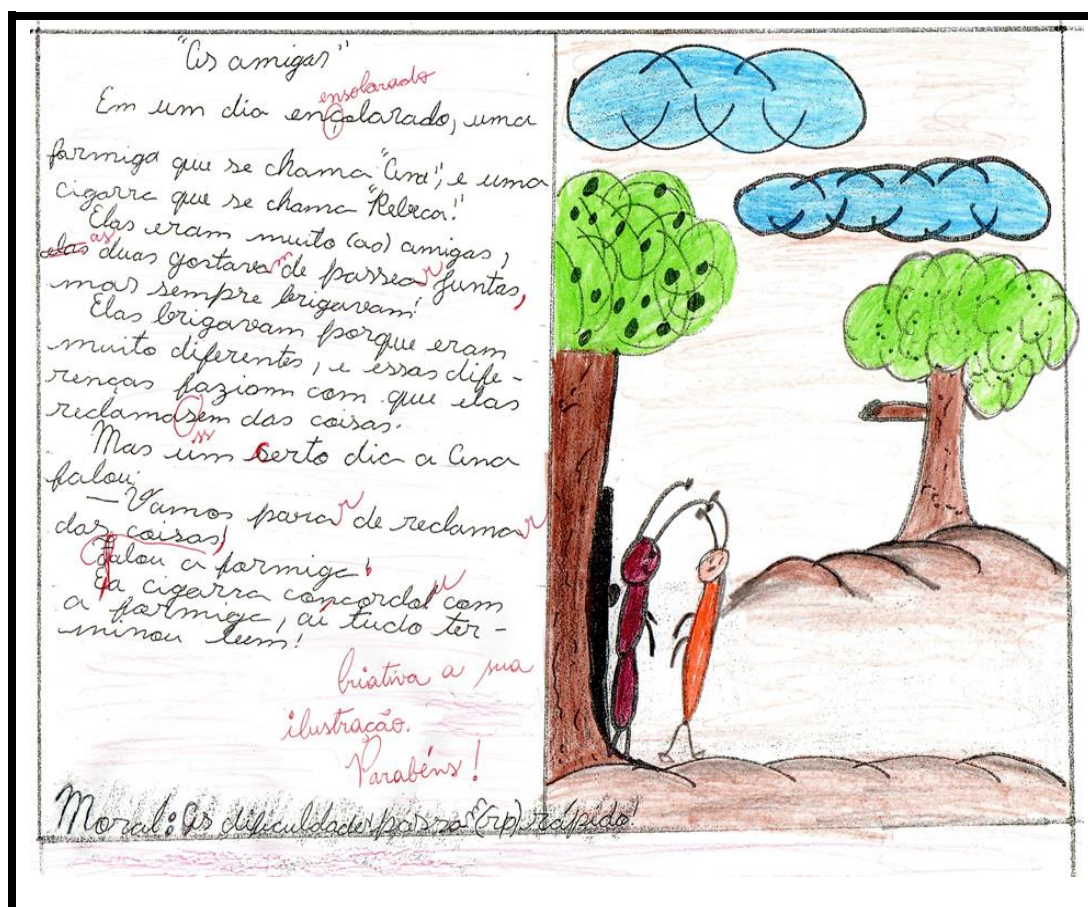
✓ Substituição

Nas linhas 2 e 11, a docente realiza a troca de letras maiúscula por minúscula e vice-versa, a letra “o” (l.2) e “mas” (l.11) sofrem modificações por causa da mudança estrutural das orações. Há, também, no corpo do texto, marcações feitas em algumas palavras, ou seja, a professora faz a correção na escrita do aluno, acrescentando a letra maiúscula nas palavras: (l.12) “a”, (l.15 e 17) “fico”, e letra minúscula na (l.11) “mas”. Na parte superior da palavra “quando” (l.6) há a presença da letra “q” para que o aluno perceba a diferença entre “g” e “q” e faça a correção necessária.

Correção textual-interativa

As frases presentes no espaço “pós-texto” reforçam o que deve ser feito para dar continuidade ao trabalho iniciado em sala de aula. As duas primeiras dizem respeito à orientação do trabalho a ser realizado, e a terceira frase faz um elogio ao texto do aluno.

Redação 3: "As amigas"



Estratégias indicativas no corpo do texto

Na terceira redação, as estratégias indicativas são encontradas nas seguintes linhas: na linha 2 há um círculo na palavra “ençolarado”, especificamente na letra “ç” para indicar a escrita incorreta dessa palavra, na linha 6 há dois traços embaixo do pronome pessoal “elas”, cuja a intenção é a sugestão da retirada desse pronome. Na linha 11 aparece um círculo na letra “s” da palavra “reclamarem”, que tem como objetivo apontar erro ortográfico encontrado nesse vocábulo. A docente utiliza uma linha para unir as linhas (l.15 e l.16), a fim de juntar ambas as linhas para formar uma oração coordenada assindética na linha 15, e, finalmente, na linha 17, encontram-se duas palavras separadas por um traço inclinado, são elas: a conjunção “e” e artigo definido “a” (“E/a”), o aluno escreve as duas classes de palavras juntas.

Estratégias resolutivas no corpo do texto

- ✓ Adição

Há, na redação três, algumas estratégias de adição, tais como: na linha 6, a professora acrescenta “as” antes do numeral “duas”, aparece o acréscimo da letra “m” no verbo “gostava” e da letra “r” no verbo “passeia” a fim de estabelecer a concordância verbal entre os termos da oração. Há, também, a inclusão de vírgulas: antes da conjunção adversativa “mas” (l.6), já na linha 15 há vírgula com o objetivo de introduzir oração coordenada, e ponto final na linha 16.

Alguns verbos recebem o acréscimo de letras, são eles: “para” , “reclama” (l.15) e “concordo” (l.16)”. Os dois primeiros verbos recebem a letra “r” e o terceiro a letra “u”, e, para finalizar essa estratégia, na penúltima linha do texto, a palavra “ai” recebe o acento agudo.

✓ Substituição

A professora reescreve a forma substitutiva no espaço interlinear superior à linha do texto em que ocorre o problema na (l.12) “ensolarado”, na (l.11) a letra “ss” aparece embaixo da palavra reclamassem, na (l.13) a docente faz a correção na própria palavra, ou seja, substitui a letra “s” pela letra “c”, já na (l.17) a letra maiúscula é substituída por minúscula na palavra “falou”, já que a docente faz a união entre as linhas 16 e 17, portanto torna-se necessário a mudança da letra, uma vez que a pontuação foi modificada.

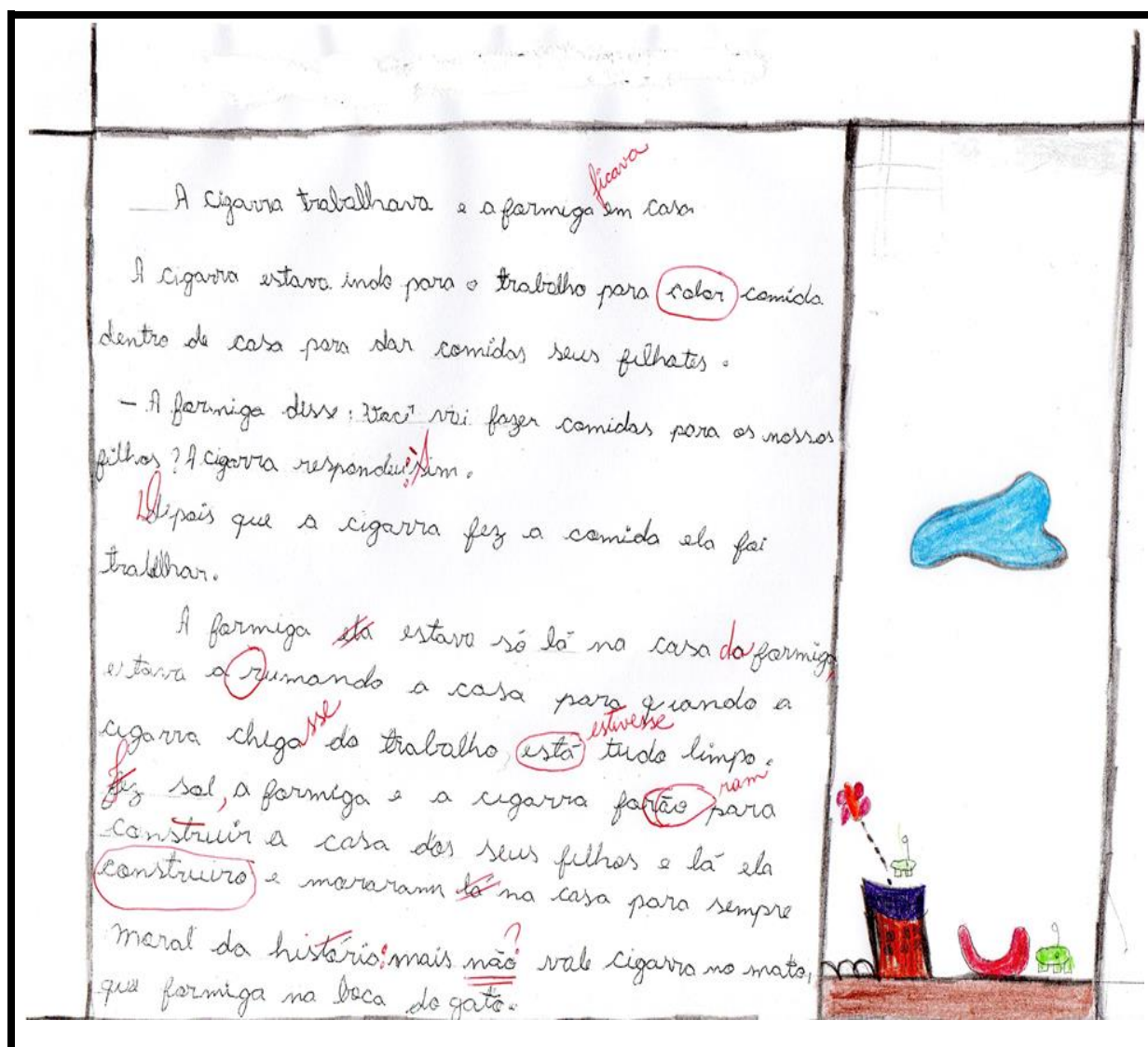
✓ Estratégia de supressão

O pronome pessoal “elas” recebe dois traços para indicar que essa palavra deve ser retirada do texto para dar lugar ao pronome definido “as”. O objetivo da retirada diz respeito a repetição do pronome no mesmo período, ou seja, na oração anterior.

Correção textual-interativa

Há, na parte inferior do texto escrito, uma frase que elogia o desenho do aluno e, também, a expressão “Parabéns!” a fim de valorizar a parte ilustrativa do texto.

Redação 4: A cigarra trabalhava e a formiga ficava em casa



Estratégias indicativas no corpo do texto

Na quarta redação, a docente circula a maior parte das palavras com problemas, tais como: na linha 2 aparece a palavra “colar”, essa palavra necessita do acréscimo da letra “a” para ser transformada no verbo “acabar”, na linha 9 a marcação é encontrada entre as letras “a” e “r” da palavra “a rumando”. A docente utiliza círculos nos verbos “está” (l.10), “farão” (l.11) e “construiu” (l.13) para mostrar erros relacionados ao tempo/modo verbais e erro de ortografia (l.13), segundo a norma padrão da língua portuguesa. No advérbio “lá” (l.13) e no pronome “ela” (l.8) aparece dois traços embaixo dessas palavras para indicar a retirada das mesmas. Além disso, o advérbio “não” (l.14) também recebe dois traços e um sinal de interrogação, mas nesse caso a marcação chama a atenção do aluno em relação à

negação feita no final da fábula, ou seja, na contradição existente entre as ideias do texto.

Estratégias resolutivas no corpo do texto

✓ Adição

O processo de adição aparece, no corpo do texto, nas seguintes linhas: (l.1) verbo “ficava” no espaço interlinear superior à linha do texto a fim de completar o sentido da segunda oração, (l.5) dois pontos após o verbo “respondeu” e, também, na penúltima linha do texto, na (l.8) há o acréscimo da letra “d” no o artigo “a” formando “da”. Na (l.10), a professora acrescenta “sse” no verbo “chega”, a fim estabelecer a coerência com as demais orações do período, portanto apresenta uma mudança em relação ao modo e ao tempo verbal.

Na (l.11), a vírgula é acrescentada para marcar a enumeração entre as palavras “O sol a formiga e a cigarra...”, e, por fim, a docente usa um traço na letra “t” das palavras “construir” (l.12) e “história” (l.14) para torná-las corretas, já que o aluno não tracejou ambas as palavras.

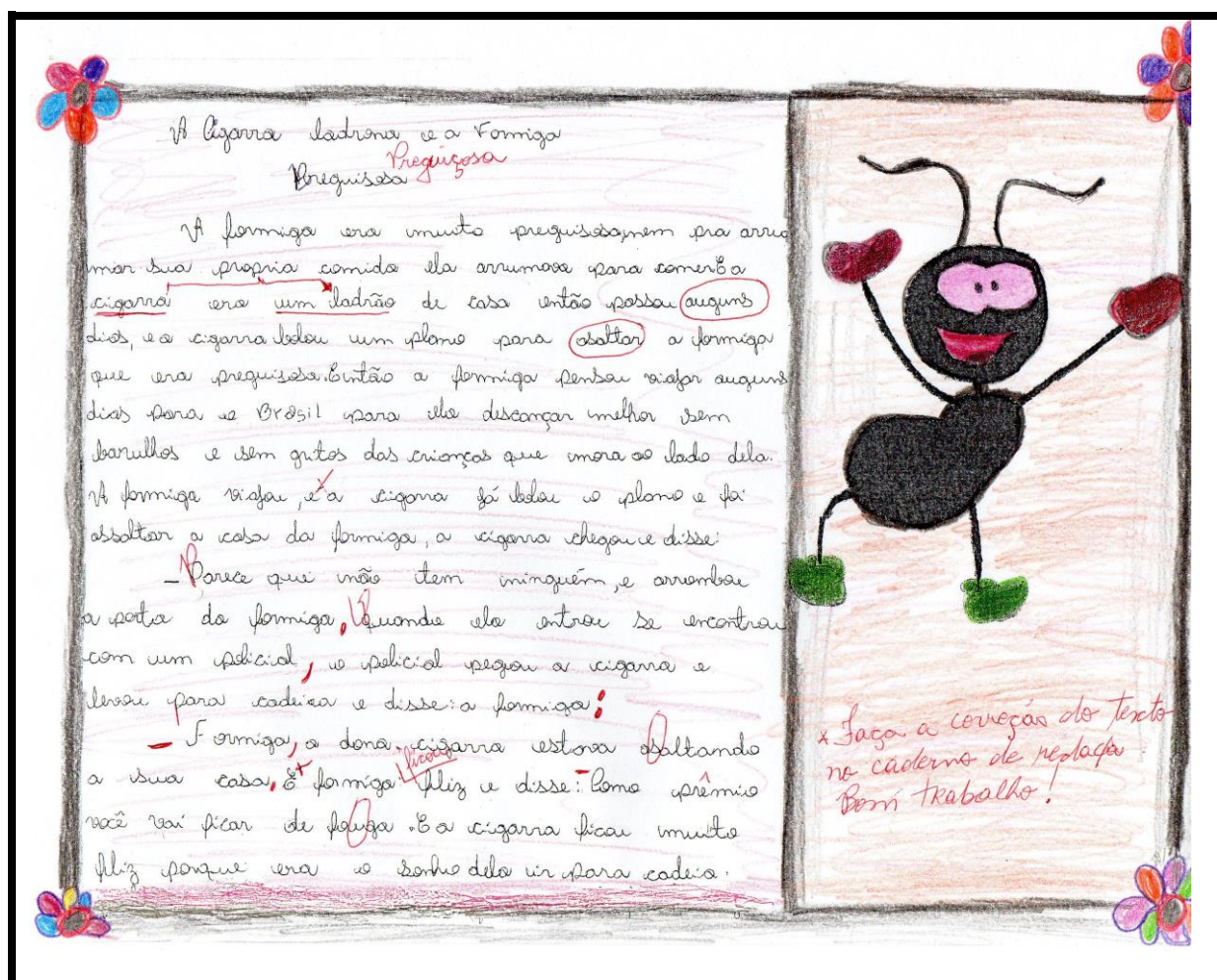
✓ Substituição

A letra minúscula foi substituída pela letra maiúscula nas seguintes palavras: “sim” (l.5), “depois” (l.6) e “fez” (l.11). No espaço interlinear à linha de “está” aparece o verbo já corrigido “estivesse” na intenção de estabelecer a coerência entre os outros verbos do período. A professora acrescenta os morfemas (-ra) e número-pessoal (-m) na (l.11) , apresentando a mudança a ser feita.

✓ Estratégia de supressão

Há duas palavras suprimidas na quarta redação, são elas: o pronome pessoal “ela” (l.8) e o advérbio “lá” (l.1

Redação 5: A Cigarra ladrona e a Formiga Preguiçosa



Estratégias indicativas no corpo do texto

A quinta redação apresenta algumas estratégias indicativas no corpo do texto, tais como: na (l.5) há traço embaixo das seguintes palavras: “cigarra”, “um” e “ladrão”, e na parte superior dessas mesmas palavras aparece uma seta para mostrar a falta de concordância entre elas. Ainda na mesma linha de marcação das palavras, a docente circula a palavra “auguns” para apontar erro ortográfico, o mesmo acontece na linha 6 em relação à palavra “asaltar”, na linha 16 “asaltando” e na linha 18 “fouga” .

Estratégias resolutivas no corpo do texto

- ✓ Adição

Na segunda linha, especificamente no título do texto, há o acréscimo da palavra “Preguiçosa” e, na (l.17), há o acréscimo do verbo “ficou” no espaço interlinear à linha de “formiga”. Há, também, alguns sinais de pontuação no corpo do texto, tais como: (l.13) “ponto final”, (l.14) “vírgula”, (l.15) “dois pontos”, (l.16) “travessão e vírgula”, (l.17) “ponto final e travessão”. Na palavra “premio” (l.17) aparece o acento circunflexo.

✓ Substituição

Duas letras minúsculas são substituídas por letras maiúsculas nas seguintes palavras: (l.13) “parece” e “quando” (l.14).

✓ Supressão

A professora traça um “X” no local das ocorrências problemáticas, ou seja, o aluno acentua a conjunção “é” (l.10 e l.17) e um “X” é utilizado para fazer a correção da classe gramatical, ou melhor, o acento é retirado para dar origem à conjunção.

Correção textual-interativa

Na parte reservada para ilustração a professora escreve um pequeno bilhete para fazer um pedido ao aluno, há uma recomendação relacionada à continuidade do processo de correção da redação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem desconsiderar a complexidade que envolve o processo de correção, esta pesquisa focalizou primordialmente a relevância da revisão na construção do texto. Embora a proposta de redação englobe textos imagéticos, o trabalho teve como objetivo a parte escrita contida no corpo do texto e no “pós-texto”, ou melhor, analisa as marcações feitas pela docente e as descreve baseadas nos estudos de Ruiz (2001), em sua obra intitulada: “Como corrigir redações na escola”.

Diante das análises das redações, observamos três tipos de estratégias utilizadas pela professora, tais como: indicativa, resolutive, textual-interativa, sendo as correções *indicativas* e *resolutivas* as que predominam na prática docente do processo de produção textual, o que corrobora com a ideia de Ruiz que declara que essas estratégias são as mais usadas pelos docentes, em especial a correção resolutive. Percebe-se que a correção classificatória não é muito utilizada no processo de correção, pois exige um estudo mais cuidadoso na aplicação dos códigos, por isso muitas vezes não é escolhida com frequência como estratégia de correção. Pensando nessa perspectiva, nenhuma das redações analisadas apresentou a estratégia classificatória, uma vez que não aparecem símbolos (letras/números, entre outros) nos textos apresentados nessa pesquisa.

O que foi possível constatar nos textos analisados é que a docente corrigiu as redações na intenção de apontar os erros do aluno, já que as marcações serviram para alertá-lo a respeito dos problemas do texto, portanto não deu sequência no seu trabalho a fim de que o discente pudesse reconhecê-los e conseguisse aprender com seus próprios erros. Segundo Ruiz (2001), a tarefa de corrigir é uma espécie de “caça erros”, posto que ao corrigir o texto, muitas vezes, o professor reforça a parte “ruim” do que foi escrito, e o lado “bom” passa despercebido em meio aos “defeitos” apontados através das marcações, portanto o docente prioriza as regras ditadas pela norma padrão e as qualidades tornam-se insignificantes no processo de correção. Os autores Koch e Travaglia reconhecem que

[...] a coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (Koch e Travaglia, apud Ruiz, 1990, p.21)

Entretanto, nem todos os professores têm a visão dos autores ao corrigir o texto do aluno, já que as marcações feitas no corpo do texto ou mesmo no “pós-texto” dizem respeito ao domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e,

com raras exceções, aparecem comentários relacionados às ideias nele contidas, ou seja, quase não aparecem anotações referentes à organização das orações e, também, sobre o sentido do texto. O fato de entendê-lo como um mero exercício de escrita faz o professor enxergá-lo como um texto potencialmente sem sentido, por isso quase sempre realiza a leitura na expectativa de encontrar “erros” e assim fazer jus o seu papel de avaliador. O professor deve assumir uma postura colaborativa em relação à correção de textos a fim de ajudar o aluno a vencer os desafios encontrados ao produzi-los, uma vez que escrever envolve uma série de mecanismos complexos, e o discente encontra dificuldades em lidar com essas questões. A realidade é que, na maioria das vezes, a correção feita pelo professor não corrobora na percepção dos erros apontados, ou melhor, o aluno observa as marcações, mas muitas vezes não consegue entender o que deve ser mudado no texto, o que vem reforçar a importância da revisão nesse processo, visto que a retificação dos erros o ajudará a descobrir o porquê daquelas marcações, tornando-o capaz de aprender com os erros cometidos. Desvincular o processo interativo do estudo da língua é não permitir o (re) conhecimento das estratégias linguísticas adotadas por quem escreve o texto, portanto é considerar a escrita apenas como um instrumento avaliativo. À vista disso, a revisão deve ser parte efetiva na construção do texto e, mais do que isso, é imprescindível que o docente estabeleça uma relação de interação com seu aluno para ajudá-lo no reconhecimento das marcações presentes no texto e, assim, contribuir, de fato, com o aprendizado desse aluno.

Percebe-se que a professora faz diversas marcações nas redações, mas não se preocupa em orientar o discente no momento da reescrita do texto, o que deixa em aberto às dúvidas em relação à correção. Sendo assim, corre-se o risco de o aluno cometer os mesmos desvios nas próximas redações, já que não houve nenhuma orientação que o ajudasse a sanar suas dúvidas. A meu ver o ensino da língua portuguesa torna-se significativo a partir do momento em que faz sentido para o aluno, pois o domínio de regras gramaticais só tem valor quando os discentes são capazes de empregá-las em situação de uso da língua, pois de nada servem as normas quando não são apresentadas as razões que as sustentam e as validam no processo discursivo.

Pensando nisso, propomo-nos através desse estudo que o professor de língua portuguesa inclua a revisão nas aulas de produção textual, mesmo sabendo da impossibilidade da correção de todas as redações, posto que a quantidade de textos

a serem corrigidos ultrapassem os limites de seu trabalho como professor. Embora a quantidade de redações seja um agravante para a inclusão da revisão nesse processo, nada impede de o professor selecionar os textos a serem corrigidos na perspectiva de revisão, visto que a qualidade dos textos trabalhados deve prevalecer em relação à quantidade do que foi produzido. Para tanto o docente deve organizar ações didáticas na qual estejam previstas intervenções que auxiliem no avanço da aprendizagem, isto é, planejar atividades colaborativas que levem o aluno a refletir a respeito do funcionamento da língua a fim de torná-lo capaz de tomar decisões coerentes ao produzir seu texto, sem receio de errar e corrigir o que for necessário dentro do texto.

Ademais, é primordial que a revisão de texto seja constante ao ponto de o aluno conseguir perceber as marcações como pistas para o aperfeiçoamento de seu texto e não simplesmente conferi-lo sem ao menos entender o motivo das marcações feitas pelo professor. Posto isto, torna-se essencial à presença do professor no momento da revisão, uma vez que ele atuará como orientador nesse processo, dando subsídio para a construção de conhecimentos de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In: CHIAPPINI, L. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997, p. 25 - 47.

CRUZ, M.C. **A produção textual no nível médio**: uma análise das condições de produção. Maringá, 2005. (Tese de Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual do Paraná.

FÁVERO, L.L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983, p.22-35.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006. In: **Sete faces da fábula**. Org. Márcia Kupstas, 1. Ed. São Paulo, Moderna, 1992.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

MAGALHÃES, F. P. **O GÊNERO DISCURSIVO RELATÓRIO DE ATIVIDADE EXTERNA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES E ANÁLISES**. In: CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. n. 18 (2012, p. 001-204).

MARCUSCHI. L.A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

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

OLIVEIRA, R.R.F. **Revisão de textos:** da prática à teoria. Natal: Edufrn, 2010.

_____. **PRÁTICAS DE REESCRITA E REVISÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA.** Acesso : [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Risoleide%20Rosa%20Freire%20de%20Oliveira%20\(UERN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Risoleide%20Rosa%20Freire%20de%20Oliveira%20(UERN).pdf). Acessado em: 20 de Janeiro de 2017, às 07h30.**em:**

PCN. **Ensino Médio:** Língua Portuguesa. MEC, 1997.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

RODRIGUES, M. A. M. **Subjetivação da escrita:** um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização. Brasília, 2003 (Tese de Doutorado em Psicologia) Universidade de Brasília.

ROJO, R (org). **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1998.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKI. L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001, caps. 1, 4, 6.