



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

VANIA DE FATIMA MEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA REESCRITA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS
ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2012

VANIA DE FATIMA MEIRA

**A IMPORTÂNCIA DA REESCRITA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS
ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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: Gramática, Linguagem e a Construção/Reconstrução do Significado.

Orientador: Profª Drª Zilda Pereira da Silva

Brasília
2012

VANIA DE FATIMA MEIRA

**A IMPORTÂNCIA DO REESCRITA NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS
ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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* em em
Revisão de Texto: Gramática, Linguagem
e a Construção/Reconstrução do
Significado

Orientador: Prof. Dra. Zilda Pereira da
Silva

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Nome completo

Prof. Dr. Nome completo

*Dedico este trabalho
a todos que estão ao meu lado durante a caminhada,
incentivando, auxiliando e
entendendo vários momentos de ausência familiar.
A todos que compreendem
a extensão e a importância deste trabalho.
A minha família, a meu esposo, a minha filha,
o meu amor eterno.*

AGRADECIMENTO

O meu primeiro agradecimento é, na realidade, um louvor a Deus. Sem Sua graça e complacência eu nada teria alcançado.

Em segundo lugar, meu agradecimento especial se dirige à Prof^a Dra. Zilda Pereira da Silva, orientadora, pela paciência e pela atenção que dedicou a mim durante a elaboração deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos os professores e colegas do curso de Pós-Graduação. Sou grata pelas amizades que conquistei ao longo desses dois anos de curso e também pela oportunidade de, concretizando este trabalho, aprimorar minha experiência na prática educacional.

RESUMO

Este trabalho teve origem na prática docente da autora – quase trinta anos de experiência como professora de Língua Portuguesa – e busca ancoragem em Bazerman (2006), Marcuschi (2011), Santos et al. (2012), Garcez (2008) e Koch (1995), entre outros. Também se fundamenta no próprio fazer pedagógico, mais especificamente na produção textual de alunos das séries finais do ensino fundamental. O ponto de partida para a identificação da problemática foi a quantidade de deslizes cometidos pelos alunos na produção escrita, em decorrência, supõe-se, da ausência de uma prática de refacção que lhes oportunize a reflexão acerca de sua produção escrita, fornecendo-lhes subsídios para, por meio da reflexão, reformularem e aprimorarem seus textos. Embora façam parte das sugestões apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs – as atividades de produção de rascunho nem sempre são propostas pelos professores. Em observação ao documento, livros didáticos oferecem essa proposta nos capítulos de produção textual. Aqui, citam-se autores conhecidos nacionalmente, como Cereja (2003), Sargentim (2010) e Sarmiento (2007), entre outros. Buscando comprovar a eficiência da atividade “pré-textual”, definiram-se como universo de pesquisa produções de alunos das turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escolar particular na região administrativa de Brasília. Durante sete meses, aproximadamente, foi desenvolvida a prática de produção do rascunho, seguida de análise e de correção desses textos pelos próprios alunos e por outros colegas da turma. Ao final desse prazo, foi-lhes proposta uma análise comparativa das produções, quando eles identificariam em quais competências houve progressos decorrentes daquela prática. Tabulados os resultados, passou-se então à análise dos dados, que compuseram o panorama apresentado ao longo deste trabalho. A conclusão a que se chegou é que a habilidade e a competência exigidas pela a produção escrita só são alcançadas por meio de um trabalho contínuo e que devem estar necessariamente atreladas ao hábito de leitura. Como conclusão, apresentam-se sugestões para o ajustamento da proposta de refacção nas aulas de redação e de língua portuguesa, visando à maior eficiência no processo de aquisição e de crescimento linguístico dos alunos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Produção textual. Produção de rascunho. Refacção.

ABSTRACT

This work stemmed from the author's teaching practice - almost thirty years of experience as a teacher of Portuguese - and referenced within Bazerman (2006), Marcuschi (2011), Santos et al. (2012), Garcez (2008) and Koch (1995), among others. It is also based on the same pedagogical practice, specifically in the production of students' texts in the upper grades of elementary school. The starting point for the identification of this issue arised from the amount of lapses committed by students in the writing, presumably due to the lack of a redoing practice, which would allow a reflection on their written production providing them with benefits, through reflection, for reformulating and improving their texts. Although being part of the suggestions made by the National Curriculum -NCPs - the teachers do not always propose drafted production activities. In observation to the document, textbooks offer this proposal within chapters of textual production. Here, nationally known authors such as Cereja (2003), Sargentim (2010) and Sarmento (2007) can be cited, among others. Seeking to prove the efficiency of "pre-textual" activity, 200 students from the 8th and 9th years of basic education in a private school located in the administrative region of Brasilia were defined as the research universe. For about seven months, we developed the practice of producing a draft, followed by an analysis and correction of these texts by the students themselves and other classmates. At the end of that period, a comparative analysis of productions was given to them in which they identify which skills were developing as a result of the practice. Results were tabulated and the data analyzed, which composed the outlook presented in this work. The conclusion reached is that the skill and competence required by the written production are achieved only through continuous work and must necessarily be tied to the reading habit. In conclusion, suggestions were presented for adjusting the proposed redo in writing classes and Portuguese language, targeted at greater efficiency in the procurement process and growth of language learners.

Key Words: Portuguese Language. Production of Texts. Making a Draft. Redo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 A TEORIA EM FOCO	11
1.1 A PRODUÇÃO ESCRITA NOS PCN	13
1.2 Gêneros textuais; a oralidade e a escrita	16
1.3 A proposta de refacção nos livros didáticos	18
2 A TEORIA NA PRÁTICA	22
2.1 Análise da produção textual	27
2.2 Análise de algumas produções textuais comparadas com os respectivos rascunhos	32
CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIA	45
APÊNDICE A Questionário de pesquisa / 8º ano	46
APÊNDICE B Questionário de pesquisa / 9º ano	47
ANEXO A Transcrição de excertos	48

INTRODUÇÃO

Dentre os vários objetivos listados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 8) figura o de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. A essas diversas fontes de informação a que se refere o documento é que se atribui a denominação “gêneros textuais”. Mesmo que essa expressão pareça nova, é sabido que os povos de cultura predominantemente ágrafa já possuíam, mesmo que em número limitado, um conjunto de gêneros orais. O advento da invenção da escrita permitiu a multiplicação dos tipos de gêneros, os quais entraram em franca expansão com o florescimento da cultura impressa. Na atualidade, com os vários recursos que compõem a cultura eletrônica, a variedade de gêneros, tanto orais quanto escritos, está em constante proliferação.

A prática docente em uso nas atividades de produção e correção textual tem apontado para um problema que persiste em boa parte das produções escritas dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e também nas séries iniciais do Ensino Médio: a dificuldade de produzir textos com clareza.

O que se propõe aqui é fazer um estudo acerca das possíveis causas do problema em tela, tendo em vista a prática docente mais comum, que é a tentativa de criar na escola a prática da produção de rascunhos, e a forma como esse método é recebido pelo aluno em suas atividades de elaboração de textos. Diante disso, a intenção é relacionar a prática de refacção textual com o crescimento do potencial linguístico e discursivo dos alunos. A partir da observação dessa prática, busca-se identificar as principais dificuldades dos alunos na tarefa de análise textual e refacção.

Para alcançar esses objetivos, partiu-se da proposta de elaboração de textos a oito turmas de alunos do 8º e do 9º ano do ensino fundamental de uma escola particular na Região Administrativa de Brasília, o qual ainda não tem a elaboração de rascunhos como prática nas aulas de produção textual. Foram produzidos três textos em momentos diferentes, quando os alunos trabalharam sob a orientação da professora de redação, autora deste trabalho. Os textos originais – rascunhos – foram submetidos a correções pelos próprios autores e também pelos demais alunos. Ao final, analisaram-se tanto as correções quanto os textos definitivos sob a ótica proposta por este trabalho de conclusão de curso.

O objetivo é demonstrar a importância do processo de escrita e reescrita textuais, como atitude reflexiva e crítica dos alunos, com vistas à plena aquisição e desenvolvimento da competência discursiva, a que visam os PCN.

O presente trabalho foi, dessa forma, estruturado em dois capítulos. No primeiro, intitulado *A teoria em foco*, buscou-se identificar, no contexto dos PCN, a importância da produção escrita, que perpassa todas as disciplinas da grade curricular. Este capítulo apresenta, ainda, o ponto de vista de especialistas, e o conceito de gênero textual e a proposta de refacção nos livros didáticos.

No segundo, *A teoria na prática*, descreve-se a proposta de produção textual apresentada aos alunos e os critérios de avaliação aplicados na correção. A seguir, explicita-se a proposta de análise da produção textual como um todo, realizada pelos alunos, que avaliaram a própria prática e identificaram os progressos que conseguiram auferir com ela. Nesse capítulo, foram registrados trechos de textos (rascunhos e definitivos) com vistas à identificação de correções promovidas após a leitura crítica do texto inicial. Registrou-se também a opinião de alunos acerca de sua produção e da importância da prática de rascunho para o

aprimoramento da sua capacidade linguística e discursiva. Na conclusão, são apresentadas considerações a respeito da implantação da proposta e dos resultados obtidos. Também são apresentadas sugestões para o melhor aproveitamento da prática de refacção textual, aliada à leitura crítica dos mais diversos gêneros textuais.

1 A TEORIA EM FOCO

Para o embasamento deste trabalho, são apresentadas as orientações constantes dos PCN, relativas à produção escrita e ao estudo dos mais diversos gêneros textuais. Em consonância com o referido documento, Meurer (2002) alerta que, na atualidade, cresce a conscientização sobre a importância da linguagem e sobre o contato com os mais diversos gêneros textuais. Para o autor,

nesse atual contexto de “trocas materiais e culturais”, de busca pela informação e posterior utilização desta para a construção do conhecimento, a linguagem se inscreve como sistema mediador de todos os discursos. Em função dessa potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando), aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual. (MEURER, 2002. p. 10).

As habilidades comunicativas exigidas pela vida social contemporânea devem possibilitar a interação participativa e crítica no mundo, segundo o autor. Ele comunga com Fairclough (2001) a opinião de que as pessoas, em sua maioria, não têm noção da importância e do poder da linguagem no mundo atual. Para que se mude essa realidade, é necessário que a escola assuma como prioridade a instauração dessa consciência em seus alunos. Por isso, a produção de texto no ensino fundamental e médio tem por objetivo formar alunos-escritores capazes de produzir textos coesos, coerentes e eficazes.

Sobre essa questão Bazerman (2006) afirma que, desde o advento da escrita, há cinco mil anos, poderosas funções da sociedade têm sido de modo crescente mediadas por textos escritos. E, nessa linha de argumentação, assevera que:

Cada vez que escrevemos, criamos um novo enunciado para uma nova circunstância. O que pressupõe uma interação que temos de imaginar. Por outro, lados escrevemos em domínios de discursos identificáveis, mobilizamos formas reconhecíveis para localizar nossa atividade, percebemos possibilidades, formulamos intenções e fazemos com que nossos enunciados sejam inteligíveis para os nossos leitores. (BAZERMAN, 2006, p.63).

As produções escritas de alunos se inserem um domínio de discurso em que os gêneros produzidos têm a finalidade de tornar alunos aptos a utilizar os recursos da linguagem para tornar seus textos inteligíveis. Para isso, é preciso mobilizar não só o sistema de normas da escrita padrão, como também outros elementos (como instrumentos de coesão e de coerência) que concorrem para a tessitura do texto (KOCH, 2005).

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008, p.151), enfatiza que estudo dos gêneros textuais permite focalizar a atenção para a “linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Isso se deve ao fato de que, para autor, “Quando dominamos um gênero não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos, em situações sociais particulares” (p.154).

É também nessa perspectiva que os PCN se constituem como eixo norteador com o objetivo de balizar o ensino de língua portuguesa, tal como se observar na discussão da próxima seção.

1.1 A produção escrita nos PCN

Elaborado pelo Ministério da Educação, o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – ou simplesmente PCN – visa a

“criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCN, 1998, p. 5).

Em suma, é o resultado do trabalho de vários profissionais envolvidos com o ensino, traduzindo-se num referencial de qualidade para todas as instituições de ensino – públicas ou particulares – englobando desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

Dentre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, segundo os PCN (1998, p. 36) está o de:

[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Distanciando-se de uma atitude corretiva e discriminatória em relação às formas linguísticas apresentadas pelos alunos (que por vezes se distanciam da norma padrão), o documento preconiza que “tanto o ponto de partida quanto o de chegada é o uso da linguagem” (PCN, 1998, p.18). Dessa forma, é pensamento corrente que:

As práticas devem partir de um uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que [...] as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (PCN, 1988, p. 18/19).

Sabe-se que, no ensino de Língua Portuguesa, os conteúdos devem se organizar sobre dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua

e a linguagem. Estudos sobre as variações de linguagem (de ordem regional, sociocultural e situacional) devem ser abordados. Ao aluno devem ser oferecidas a oportunidade de conhecer a modalidade padrão da linguagem e as situações de comunicação que lhe permita perceber as possibilidades de coexistência dessas variações.

Segundo os PCN, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (idem, p. 23). No âmbito da competência discursiva, encontram-se as competências linguística e estilística. No caso da produção escrita, segundo os PCN, o que se espera é que o aluno, conhecendo os mais diversos gêneros textuais, perceba a necessidade e a possibilidade de adaptar seu texto – falado ou escrito – às características de cada um deles, utilizando os recursos disponíveis para tal.

Os livros didáticos de publicação mais recente no Brasil vêm buscando atender ao novo paradigma apresentado pelo PCN, tanto no que se refere ao ensino de formal da língua portuguesa quanto nas propostas de produção textual. Amparada pelo documento elaborado pelo MEC, a proposta de avaliação crítica da produção textual pretende desembocar na refacção de textos, visando ao aprimoramento linguístico e à adequação da linguagem ao contexto comunicacional em que o texto do aluno está inserido.

Apesar de os PCNs apresentarem a proposta de refacção de textos, a tarefa de corrigir os textos ainda está, em grande parte, restrita ao professor. Cabe a ele assinalar os erros de norma e estilo, anotar, às margens da folha, os comentários que nem sempre são compreensíveis aos alunos. Acerca dessa prática, o documento sugere que:

[...] separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. (PCN, 1998, p. 18-19)

Em consonância com essa proposta de refacção, apresentamos, a seguir, contribuições de alguns autores.

1.2 Gêneros textuais

A comunicação humana, dinâmica por natureza, e todas as suas possibilidades de ocorrência permitem uma multiplicidade de variedades discursivas, às quais Marcuschi (2006) dá o nome de *gêneros discursivos*. Essas diversas formas de comunicação tanto oral quanto escrita – os gêneros discursivos – vão-se multiplicando e adaptando-se às mais diversas relações sociais que se instalam diariamente em nossas vidas. Segundo Marcuschi (2006, p. 22-23), gênero textual é uma noção propositalmente vaga para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.

Esse autor afirma ainda que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2006 p.24) e, por isso, “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Atualmente encontramos duas designações para gênero na literatura brasileira – gênero textual e gênero discursivo. Cada uma se reporta a abordagens

diferentes do modo como o gênero é tratado: uma com um enfoque mais nos elementos textuais, a outra nas questões discursivas.

Considero importante esclarecer que nesta pesquisa o enfoque é sobre os elementos textuais. Daí também é preciso especificar a diferença entre *gênero textual* e *tipo textual*, conceitos que usualmente são confundidos no senso comum.

Para tanto, apresento essa diferença tal como o faz nos seguintes termos,

a. o tipo textual – designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [...] O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. [...] Em geral, os tipos abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

b. Gênero textual refere aos textos materializados em **situações comunicativas recorrentes**. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os *gêneros*, entidades empíricas em situações comunicativas que expressam em designações diversas constituindo, em princípio, listagens abertas. Os gêneros são formas textuais (escritas ou orais) bastantes estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2009, p.154-155).

A respeito desse tema, vale destacar que nas atividades de produção textual no ensino fundamental e também de ensino médio, a expressão *tipo textual* parece com o termo *redação*. O que se observa com mais frequência é a distinção entre *redação* e *poesia*. Essa ideia recorrente é observada, quando se sugere aos alunos a produção de uma redação, eles concluem que deverão produzir um texto em prosa, estruturado em parágrafos. Cabe, então, ressaltar as acepções que esta palavra pode assumir.

Ao ato ou efeito de redigir dá-se o nome de redação. Além dessa definição, que se torna tênue na prática escolar, o termo *redação* também é definido,

segundo o Dicionário Aurélio, como “uma composição literária sobre tema específico”, ou, segundo o Dicionário Houaiss, como “exercício escolar de escrita”.

No âmbito escolar, entretanto, o termo assume caráter de gênero textual, como texto argumentativo, aproximando-se da definição apresentada por Aurélio. As produções em verso, ou aquelas constituídas de parágrafos únicos, como, por exemplo, as respostas das chamadas “questões abertas”, não são normalmente consideradas pelos alunos como redações. Assim, é comum encontrar resistência por parte deles em observar, nessas produções, os mesmos critérios que se exigem nos textos. Como consequência dessa visão equivocada, não se consegue fazer com que os alunos percebam a importância da prática do rascunho em suas atividades escolares. Frases iniciadas com letra minúscula e sem pontuação adequada são os exemplos mais comuns dessa dissociação.

1.3 A proposta de refacção nos livros didáticos

Tendo em vista a experiência desta professora em ministrar aulas de produção textual para turmas de ensino fundamental e médio, consolidou uma concepção de que o texto escrito deve ser resultado de muita reflexão e de retomadas visando ao seu aprimoramento. Em consonância com essas convicções, se encontra Santos (2012) que sugere, em todas as atividades propostas em seu livro, que o aluno seja levado a produzir um rascunho. Sobre o primeiro rascunho, diz a autora:

Esse primeiro rascunho não é corrigido e fica sem nota ou conceito. As observações do professor são anotadas no texto, e o aluno reescreve-o,

acrescentando informações que ficaram faltando, seguindo as sugestões da correção, modificando, substituindo, reorganizando, desenvolvendo melhor as ideias. (SANTOS, 2012, p. 104)

Santos et al. (2012, p.46) sugerem uma série de etapas para a produção textual, que vão desde o planejamento da produção escrita feita pelo professor até a reescritura do texto, conforme listadas a seguir:

- 1) Preparação: discussão e planejamento da produção textual, um procedimento que deve ser feito em conjunto, com o envolvimento de toda a turma e do professor;
- 2) Pré-escrita: é o momento em que são propostas atividades que auxiliem o aluno a descobrir maneiras de desenvolver seu texto. Também uma atividade em grupo, são anotadas todas as sugestões dos alunos e organizadas no quadro;
- 3) Planejamento do texto: esboço no quadro;
- 4) Primeira produção: coletiva ou individual;
- 5) Produção escrita do texto: primeiro rascunho;
- 6) Revisão pós-escrita: é o momento em que se faz a primeira leitura e análise do texto redigido; é quando se devem trabalhar os problemas que emergem da primeira produção e apontar caminhos para a solução. Aí se reveem todas as estruturas sintáticas, elementos semânticos, escolhas textuais, etc.
- 7) Avaliação da produção textual: sugere que se elaborem, em conjunto, parâmetros para que os próprios alunos avaliem e realizem sua autoavaliação. Nesse momento, eles têm a oportunidade de verificar tanto as estruturas textuais quanto as características do gênero textual

escolhido.

- 8) Avaliação: é o momento em que o professor faz as observações acerca dos aspectos já trabalhados, e que precede as indicações de ocorrências ainda verificadas;
- 9) Reescritura do texto: também denominada refacção, é momento em que o aluno leva em conta as considerações feitas pelo professor no rascunho.

Segundo as autoras, o que “é a oportunidade de desenvolver melhor o tema, repensar a organização lógica das ideias, a estrutura do texto, etc” (SANTOS et al., 2012, p. 48).

Pautadas pelas teorias de Marcuschi (2008), Bazerman (2007) e Koch (1995), as propostas de Santos et al. (2012) parecem responder aos anseios e dificuldades dos professores de língua portuguesa no sentido de auxiliar seus alunos a superar dificuldades no âmbito da expressão escrita.

Aliando-se à sugestão dessa autora, Cereja et al. (2009) propõem a elaboração do rascunho–em todas as atividades de produção textual. Um exemplo sugerido pelos autores refere-se à elaboração de um relatório de experiências para os alunos do 9º ano do ensino Fundamental. Assim, sugere o autor:

Tenha em mente que seu texto será lido por professores, colegas, familiares e amigos [...] ao redigir, empregue a norma padrão da língua. Faça um rascunho e, antes de passar seu relatório a limpo, revise-o cuidadosamente.[...] avalie seu relatório. Refaça-o quantas vezes achar necessário. (CEREJA et al., 2009, p.46)

Em consonância com os autores citados, Sarmiento (2007) apresenta sugestões para avaliação e reescrita dos textos. Nesse sentido, a autora propõe:

A revisão por um ou mais colegas, ora pelo próprio aluno (autoavaliação), ora apela classe toda. Depois da avaliação, o aluno é levado a reescrever

seu texto e exibi-lo ao público destinatário. Com isso ele pode perceber a repercussão de sua produção textual, verificando se ela atingiu ou não seus objetivos. (SARMENTO, 2007, p.3).

A respeito da revisão feita por um ou mais colegas, será apresentada, mais adiante, a opinião de alguns alunos que participaram da avaliação. Além dela, também a confirmação das palavras de Santos et al., no que se refere ao grau de consciência dos alunos em relação à importância do processo de refacção textual. Segundo as autoras,

Geralmente os alunos não gostam de reescrever o texto, porque não têm consciência da falta de clareza, de coesão, de concordância verbal, etc., nas, quando sabem que, se trabalharem melhor o texto, o resultado pode beneficiá-los com conceito ou nota maior, sentem-se mais estimulados. (SANTOS, 2012, p.105)

No capítulo seguinte, apresento um relato da experiência de colocar em prática o que sugerem os autores, cujas propostas foram discutidas anteriormente.

2 A TEORIA NA PRÁTICA

No ensino de língua portuguesa, observa-se que ainda são dedicados poucos momentos para atividades de produção textual, principalmente que contemplem situações de análise crítica dos próprios textos sem a devida atenção aos alunos que apresentam particularidades no tocante ao conhecimento linguístico e à prática da escrita. Somado a todo esse contexto, observa-se também o pouco interesse dos alunos em produzir textos de qualidade, uma vez que esta prática, assim como a da leitura, não faz parte de suas atividades exteriores ao âmbito escolar.

No estabelecimento de ensino em que trabalho, há alguns anos foi implantado um projeto de produção textual, intitulado Oficina de Redação, direcionado para os alunos de todas as séries de ensino médio. Trata-se de um momento privilegiado em que os alunos, em turno contrário ao de suas aulas, têm um horário agendado com o professor de língua portuguesa para identificar suas principais dificuldades na produção textual escrita. Nesse momento, o aluno tem a possibilidade de repensar sua prática e de promover as melhorias sugeridas pelo professor.

Entretanto, a proposta da Oficina de Redação ainda não se estende às turmas de ensino fundamental, o que não permite ao professor esse momento individual com seus alunos.

Diante desse contexto, ao assumir as aulas de redação nas turmas de 8º e 9º do ensino fundamental, optou-se por desenvolver com os alunos as práticas que possibilitassem esse momento. Para tanto, foram adotadas as práticas sugeridas

pelos autores já citados neste trabalho (CEREJA, SANTOS et al.), concentrando-se principalmente nos passos propostos por Santos et al.

Cabe destacar que, nas aulas de Redação, nas turmas de 9º ano, os passos propostos por Santos *et al.* não foram seguidos para todas as produções textuais, uma vez que o número reduzido de horas/aulas semanais concorreu para isso. Mas, nas propostas de produção de textos dissertativos todos os passos sugeridos pela autora seguidos, tal como descrito a seguir: (Observar o tempo verbal trocar o pretérito imperfeito de duração indeterminada pelo pretérito perfeito que indica ação realizada):

1. Preparação: sugestão/entrega de textos a serem lidos como atividades de estudo e interpretação. Os temas apresentados e os gêneros textuais serviram como mote para o início das atividades.

2. Pré-escrita: os alunos foram orientados a responder a dois questionamentos básicos, que os levariam a iniciar a estruturação de seu texto:

a) Qual é o seu ponto de vista acerca do tema tratado? Nesse momento, os alunos foram orientados a produzirem, como resposta, uma oração completa (sujeito – verbo – complemento).

b) Por que você pensa dessa forma? Também nesse momento, os alunos apresentaram de duas a três justificativas para comprovarem seu ponto de vista, também com orações completas.

3. Planejamento do professor: quando da introdução desse tipo textual (dissertativo-argumentativo), foi trabalhada em sala a prática de se responder às duas questões apresentadas no item anterior. Dessa forma, no momento da

produção textual, cabia ao recordá-los a metodologia e auxiliar aqueles que solicitassem;

4. Primeira produção: a maioria das produções foi realizada individualmente, entretanto, alguns alunos vivenciaram a produção coletiva. Essa etapa foi considerada pelo professor como a organização das respostas dadas no item 2 e os alunos começaram então a visualizar o “esqueleto” de seu texto. Dessa forma, a resposta dada à primeira pergunta compôs o primeiro parágrafo do texto, seguida de contextualização. As respostas dadas à segunda questão compuseram os parágrafos seguintes, os quais apresentaram as argumentações listadas pelos alunos para persuadir o leitor.

5. Produção escrita do primeiro rascunho: foi o momento em que os alunos tentaram dar corpo ao texto, utilizando os elementos linguísticos que estabelecessem as relações de coesão e de coerência entre as partes do texto.

6. Revisão pós-escrita: os alunos foram levados a ler o próprio texto com a maior criticidade possível, tentando identificar lapsos mais evidentes. Nesse momento, eles foram orientados a revisar tanto os aspectos gráficos (legibilidade, margens, recuo de parágrafo), como a estrutura textual (organização de ideias, ortografia e pontuação, entre outros). Também houve situações em que foram propostas atividades de correção “cruzada” (denominação de Garcez, 2008), isto é, que eles trocassem seu texto com outro colega, e ambos fariam a leitura atenta deles. Ao final, sugeriu-se que fossem registradas, a lápis, ao final do texto, as observações que achavam pertinentes. Nesse caso, os mesmos critérios utilizados na avaliação individual foram observados, porém com um olhar um pouco mais crítico, uma vez que os alunos passaram a ler textos uns dos outros, o que permitiu uma observação mais isenta de interferências pessoais.

7. Avaliação da produção textual. O que os PCN chamam de *competências*, a escola em que trabalho denomina de *critérios de avaliação* e o livro didático adotado pela escola oferece um bloco para produção textual onde já constam tais critérios. Dessa forma, os alunos buscam fazer uma correção de seu texto, adequando-o àquelas exigências, as quais serão listadas no próximo capítulo.

8. Avaliação: essa prática acabou por se fundir com a anterior, uma vez que não se conseguia, em tempo hábil, realizá-la antes de os alunos passarem para a produção definitiva do texto. Ela é retomada após a correção textual e a avaliação feitas pela professora, quando os alunos são chamados a reescrever seu texto, fazendo as correções por ele indicadas, o que configura a última etapa do processo.

Ressalte-se que as mesmas atividades de produção desenvolvidas turmas de 9º ano foram propostas nas turmas de 8º ano. Mas não foi possível a realização de todas elas, pois fatores como a imaturidade da turma e o grande número de alunos em sala de aula acabaram por levar os alunos a uma atitude de resistência diante de tarefas que exigiam reflexão e maior concentração. Eram frequentes situações de dispersão durante a execução das atividades, o que me levou a selecionar aquelas que, mesmo de forma mais simplificada, levasse-os a experimentar a prática de refacção textual.

Dessa forma, as etapas que mais se executaram nas turmas de 8º ano foram:

1. Preparação – ocorrendo de maneira semelhante à descrita no outro grupo;
2. Planejamento do professor – apresentação de propostas de produção escrita, de acordo com as características do gênero do texto lido.

3. Produção escrita do primeiro rascunho;
4. Revisão pós-escrita;
5. Avaliação da produção textual;
6. Refacção textual: reescritura dos textos, com o mesmo critério aplicado às turmas de 9º ano.

As atividades de escritura e reescritura aqui descritas foram desenvolvidas num período de seis a sete meses, perfazendo uma média de 15 produções. Ao final desse período, foi solicitado aos alunos que avaliassem sua prática de produção textual e também a efetividade da elaboração dos rascunhos, momento em que eles teriam condições de mensurar a eficiência do processo de refacção. Para tanto, foi solicitado que os alunos tivessem, em suas mãos, os rascunhos e os textos definitivos das duas últimas produções. Segundo a proposta, eles deveriam analisar e comparar os textos inicial e definitivo, buscando subsídios para refletirem sobre o seu próprio fazer textual. Foram lançados dois questionamentos para que iniciassem suas observações. Num deles, os alunos deveriam observar em que aspectos perceberam progressos, e em que medida isso aconteceu. No segundo, deveriam verificar se houve pontos em que ainda não ocorreu progresso desejado, isto é, se ainda persistem incorreções que, mesmo evidenciadas nas correções da professora, não foram interiorizadas e observadas nas produções seguintes.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados obtidos pela tabulação das respostas dadas pelos alunos.

2.1 Análise de produção textual

Sanadas algumas dúvidas que pairavam durante o processo de reflexão acerca do fazer textual, os alunos passaram para a análise efetiva de seus textos, sendo que, em alguns momentos, recorriam aos colegas para discutirem um ou outro aspecto no qual sentiam maiores dificuldades.

As avaliações foram feitas em forma de texto escrito, o que permitiu aos alunos externarem suas impressões de forma mais natural e espontânea. Entretanto, eles se pautaram nos critérios de avaliação, os quais são chamados de competência pelos PCN, que constam nas folhas de produção textual, conforme se pode observar a seguir:

Quadro 1 – Critérios de avaliação da produção textual. Parte integrante da folha de produção textual onde o aluno transcreve seu texto definitivo.

Apresentação/ Estrutura/ Conteúdo/ Linguagem

Paragrafação	
Margens	
Legibilidade	
Correção gramatical (ortografia e acentuação)	
Pontuação	
Estrutura (Introdução, desenvolvimento e conclusão)	
Conteúdo (coesão, coerência)	
Linguagem falada (oralidade)	

Fonte: produzido pela própria autora do trabalho.

Os critérios – ou competências – foram introduzidos nas folhas de produção textual com o objetivo de promover a familiarização dos alunos com as

nomenclaturas utilizadas nos processos de correção e também de induzi-los a observar a importância da avaliação crítica de sua própria produção textual.

Com base nas respostas apresentadas, chegou-se aos quadros abaixo, separados por ano (série).

Quadro 2 – tabulação da avaliação da produção textual. 8º ano do ensino fundamental. Total de alunos: 100

8º ano	Melhorou	Sem alteração	Piorou
Paragrafação	13	2	
Margem	12	6	6
Legibilidade	23	6	4
Ortografia	7	3	2
Acentuação	7	2	1
Pontuação	12	3	3
Desenvolvimento	13	6	1
Linguagem falada	2		

Fonte: produzido pela própria autora do trabalho.

Quadro 3 – tabulação da avaliação da produção textual. 9º ano do ensino fundamental. Total de alunos: 150

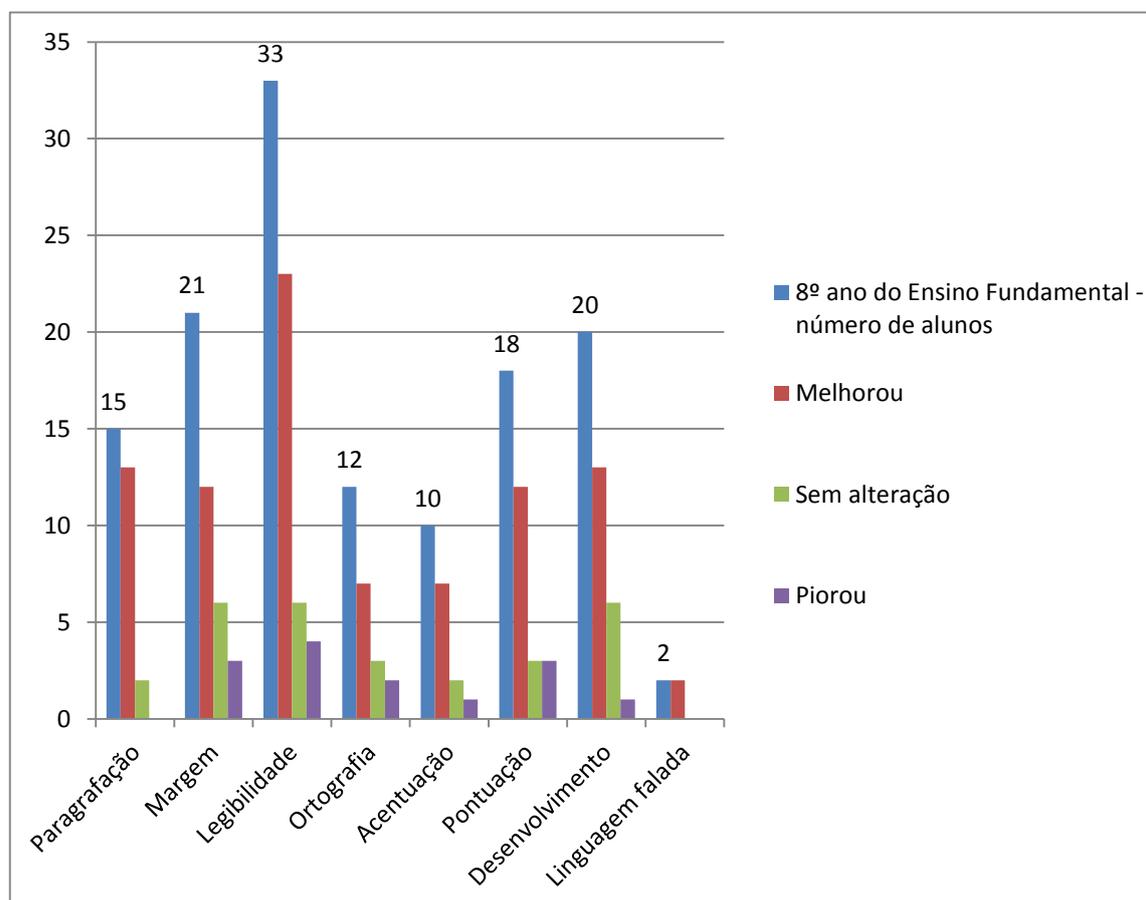
9º ano	Melhorou	Sem alteração	Piorou
Paragrafação	12	4	2
Margem	21	4	6
Legibilidade	27	4	1
Ortografia	14	3	1
Acentuação	9	3	1
Pontuação	21	5	3
Desenvolvimento	14	4	1
Conteúdo (adequação ao tema)	1	1	
Linguagem falada	4		

Fonte: produzido pela própria autora do trabalho.

Note-se que, nas turmas de 9º ano, há um critério a mais – conteúdo – no qual se observa a profundidade na abordagem do assunto proposto. Pretende-se, com isso, inserir gradativamente nas atividades de avaliação crítica dos textos, aspectos que serão abordados nas séries seguintes.

Para melhor visualização das informações contidas nos quadros 2 e 3 , são apresentados a seguir os gráficos correspondentes aos resultados.

GRÁFICO 1. AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 8º ANO. Ref. Quadro 2.



Fonte: produzido pela própria autora do trabalho.

Conforme é possível observar, os aspectos gráficos do texto – legibilidade e margem - foram os que apresentaram melhores “respostas” com a prática da

reescritura textual nas turmas de 8º ano. No quesito legibilidade, os alunos incluíram tanto a letra legível quanto a ausência de rasuras.

No campo destinado aos anexos, encontra-se uma compilação de respostas apresentadas pelos alunos referentes à importância do rascunho para seu aprimoramento textual. Nelas, encontram-se referências aos tais critérios elencados no quadro acima. De acordo com (A), “nele (rascunho) você percebe seus erros e principalmente o que você deve melhorar, além de evitar que rasuras cometidas no rascunho aconteçam no seu texto definitivo”. Em consonância com o relato anterior, (B) diz: “o rascunho é uma forma de ajuda porque ao passar para o texto definitivo eu consegui perceber alguns erros e também facilitar (sic) a compreensão de quem está lendo”. Aqui, o aluno faz referência à legibilidade, mais especificamente à letra legível, sem distorções provenientes da “estilização” da escrita. Nesse aspecto, vale fazer referência a uma justificativa muito comum entre os alunos. Indagados sobre a dificuldade que se tem em entender a grafia de determinadas letras, é comum receber deles a seguinte resposta: Mas o meu “a” é assim, o meu “f” é assim... Ou: “Eu consigo entender muito bem a minha letra; então por que os outros não conseguem?”(sic) Apesar dessas alegações, ficou nítida a tentativa dos alunos em melhorar o aspecto gráfico do textos no processo de reescritura textual.

Sargentim (2010) aborda a questão da legibilidade nos textos manuscritos. Segundo o autor, a letra legível “é aquela que um leitor normal consegue ler sem o auxílio do autor” (p. 199). A esse respeito, observe-se o que diz o estudioso acerca do “desenho” da letra:

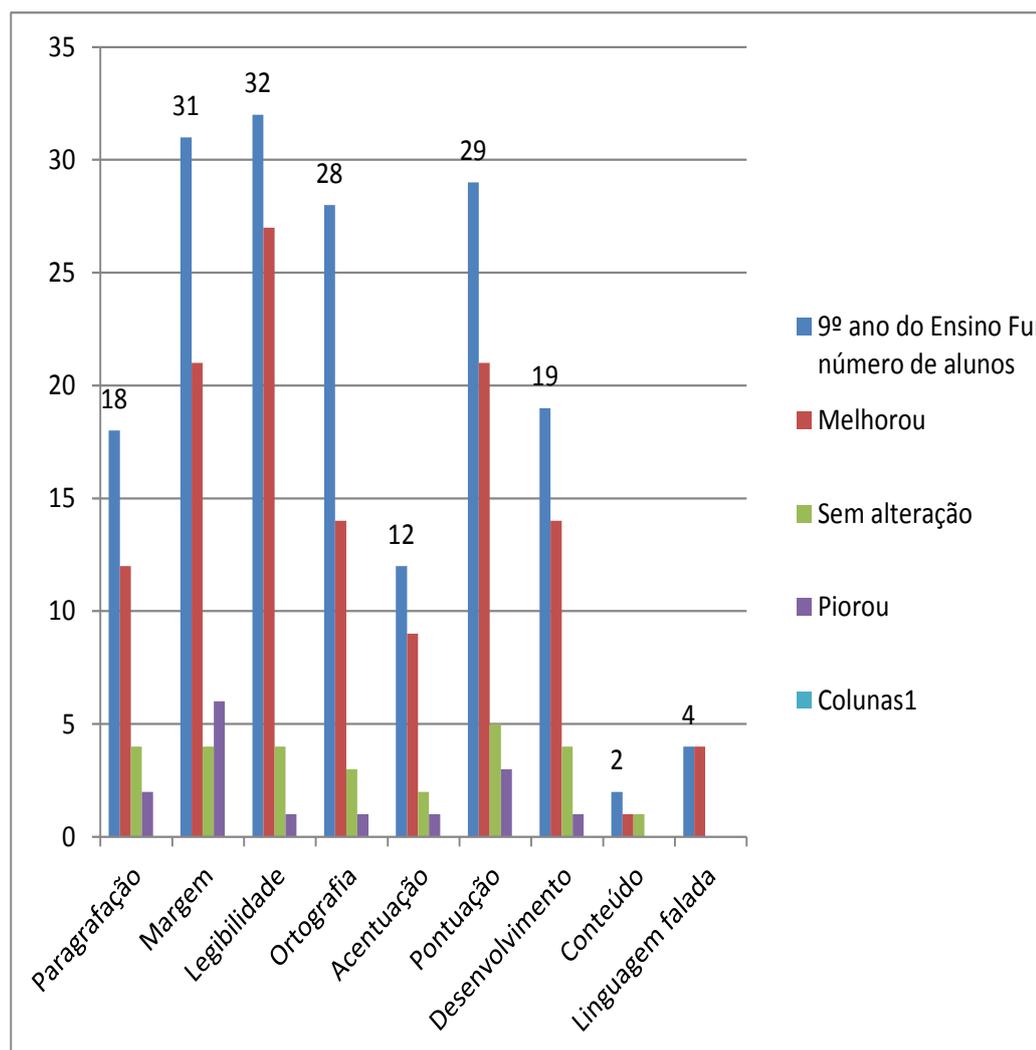
O desenho, isto é, a maneira como as letras são escritas faz parte de uma convenção social a qual deve ser respeitada. Argumentos do tipo “Meu S eu escrevo assim”, ou Este é o meu jeito de escrever o T, etc., são inaceitáveis. Não existe um jeito de escrever uma letra. Existe um formato básico que, embora admita pequenas variações individuais, não pode fugir do padrão. (SARGENTIM, 2010, p. 199-200)

Em referência ao desenvolvimento, (C) relata que “sempre tinha que mudar algo, alguma frase, algum parágrafo. [...] Procuo sempre elaborar mais as ideias, elaborar as partes que tem que chamar mais a atenção”. Note-se a preocupação do referido aluno na adequação do conteúdo ao gênero textual trabalhado no momento.

Para (D), “houve progressos quanto à legibilidade da letra, paragrafação, margens e correção ortográfica”. O mesmo aluno acrescenta que “o rascunho influencia também na melhora de conteúdo do texto, quando passado para o texto definitivo”.

Abaixo, apresenta-se o gráfico correspondente ao quadro de respostas das turmas de 9º ano.

GRÁFICO 2. AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 9º ANO. Ref. Quadro 3



Nas turmas de 9º ano, além dos critérios legibilidade e margem, também ficaram evidentes os progressos relacionados à pontuação, à adequação às normas ortográficas, ao desenvolvimento do texto (mais notadamente à coesão e à coerência) além da paragrafação.

Conforme relata (E), “quando escrevo as minhas redações muitas vezes não presto atenção na ortografia, nem no melhor modo de escrever as frases e suas colocações.” Ainda segundo ele, “com o rascunho vejo o que posso melhorar, vejo as palavras e erros, e organizo da maneira que eu quero”. Ratificando as palavras anteriores, (F) relata: “o rascunho me ajuda muito quando estou com dúvida sobre como escrever alguma palavra”. Note-se, pelos

depoimentos, o grau de envolvimento de alguns alunos no processo de leitura crítica das próprias produções textuais e da consciência da necessidade de aperfeiçoamento. Como síntese desse processo, pode-se acrescentar o relato de (G): “o rascunho serve como molde para desenvolver um texto definitivo, aprimorado em relação ao rascunho com uma escrita mais formal [...]; é um eixo norteador quase pronto à espera de melhorias”.

2.2 Análise de algumas produções textuais comparadas com os respectivos rascunhos.

Uma das atividades de produção textual propostas aos alunos solicitou que eles produzissem um texto argumentativo diante do seguinte questionamento: “A programação da televisão deve ser controlada?” Visando a oferecer aos alunos um ponto de partida para a reflexão, foi-lhes apresentado um parágrafo retirado de um livro didático de Cereja (2005), o qual se transcreve a seguir:

Este é um dos temas que a sociedade brasileira vem discutindo nos últimos anos. Diante dele, a opinião pública se divide. Algumas pessoas entendem que qualquer tipo de intervenção sobre os meios de comunicação significa censura, procedimento que não é próprio das sociedades democráticas. E acham que a decisão sobre o que ver ou deixar de ver cabe ao expectador, que pode simplesmente mudar o canal o desligar a TV, caso a programação não lhe agrade. [...] Por outro lado, há quem considere que controle de programação televisiva e censura são coisas diferentes e que o controle é necessário para que a televisão melhore a sua qualidade. (CEREJA, 2005, p.22)

Nessa situação de produção escrita, momento em que os alunos sabiam que sua produção textual seria avaliada, e também pelas características desse gênero textual, os alunos foram orientados a utilizarem a linguagem padrão e a fazerem o rascunho de seu texto.

A seguir, apresento trechos de duas produções. Inicialmente, a imagem dos textos escaneados e, a seguir, comentários dos trechos selecionados.

Mais adiante, outro texto – na íntegra - será apresentado e analisado à luz da proposta de reescritura feita pelo próprio aluno.

Imagem 1. Rascunho de L.B.

Bem muitas vezes quando estamos assistindo televisão vemos programas de uma moral muito baixa, de brincadeiras de mau gosto que fazem muitas vezes pessoas a praticar o mesmo ato.

Televisão é uma coisa que é para pessoas colocarem esse descritor mas acabam entrando programas que tiram o foco do amadurecimento, falta de cultura e informação.

Imagem 2 – Texto definitivo de L.B.

Bem muitas vezes quando estamos assistindo a televisão vemos programas de uma moral muito baixa, de brincadeiras de mau gosto que fazem muitas vezes pessoas a praticar esse mesmo tipo de brincadeira, em escolas, casa e até mesmo no trabalho.

Televisão é uma coisa que é para as pessoas se divertirem, relaxarem e apreciar, mas acabam tendo programas que tiram esse foco deixando as pessoas menos maduras tendo programas que mostra culturas e informações sobre nosso país.

Analisando alguns trechos do texto rascunhado pelo aluno L.B., pode-se perceber que, em seu texto definitivo, houve uma preocupação em desenvolver melhor a ideia central por ele apresentada no primeiro parágrafo, acrescentando informações relativas aos locais em que as brincadeiras de mau-gosto a que ele se referiu poderiam ocorrer. Essa melhora também pode ser percebida por meio do depoimento de (A) Pode-se notar ainda que o segundo parágrafo do rascunho apresentava problemas relativos à coesão. No trecho “[...] mas acabam entrando programas que tiram o foco do amadurecimento, falta de cultura e informação”, os

dois últimos elementos da enumeração não apresentavam qualquer relação com o primeiro elemento. Pela reescritura do texto, pode-se observar que houve uma atividade de reflexão crítica acerca do texto inicial, seguido da tentativa de reorganização das estruturas frasais. Com a reescritura do aluno, o referido trecho ficou da seguinte maneira: “[...] mas acabam tendo programas que tira(sic) esse foco deixando as pessoas menos maduras tirando programas que mostra (sic) culturas e informações sobre nosso país”

Note-se também que permaneceram, no texto definitivo, incorreções de ordem vocabular (mal gosto / mau-gosto) e de ordem gramatical (não-concordância do verbo ‘tirar’ com o seu referente “programas”). As dificuldades ortográficas relacionadas ao uso da acentuação gráfica - aceitáveis pelo nível de escolarização dos alunos - se mantiveram e são um indicativo de que uma estratégia de intervenção deve ser adotada para que elas sejam sanadas. Entretanto, é possível observar a correção da grafia de “programa” – grafado “progama” no rascunho .

A atividade de produção textual aqui apresentada foi realizada por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Como os textos jornalísticos eram o foco das aulas de Redação do bimestre, os alunos produziram cartas de leitor e cartas-denúncia após a leitura de reportagens lidas em sala de aula. A reportagem que foi considerada o texto gerador para a produção dos alunos era intitulada “Jovens de favelas cariocas criam canal de TV ecológico”. O texto, produzido por Júlia D. Estrada, figurou no site da Folha de São Paulo, no caderno Comunidade e foi acessado em agosto de 2012.

Após a leitura do texto, sugeriu-se que os alunos elaborassem uma carta de leitor, dirigida ao redator do jornal Folha de S. Paulo, posicionando-se a respeito da

reportagem lida. A orientação era de que eles criticassem ou elogiassem a matéria e também que sugerissem temas para novas reportagens.

Imagem 3. Rascunho de T.R.

Brasília, 33 de setembro de 2012

Caro Folha de S. Paulo,

Estou enviando essa carta a respeito da matéria: "Jovens de famílias carentes criam canal de TV ecológico."

É uma ótima ideia desses meninos de fazer isso, não poder ensinar / ajudar familiares com algumas dicas que eles tiverem, como ajudar também seus amigos da família ~~que~~ e ~~isso~~ a população estará sempre por dentro da matéria, além do canal falar também da saúde e da cultura.

Obrigado por me dar atenção / ler minha carta. Estão todos de parabéns.

Imagem 4 – Texto definitivo de T.R.

Brasília, 33 de setembro de 2012

Caso editado
Folha de S. Paulo,

Estou enviando essa carta a respeito da matéria: "Jovens de famílias carentes criam canal de TV ecológico."

É uma ótima ideia desses meninos de fazer isso. *publicada quando?*
Não poder ensinar ou até ensinar familiares com algumas dicas que eles tiverem, como ajudar também seus amigos da família, e a população estará sempre por dentro da matéria, além do canal falar também da saúde e da cultura.

Obrigado por lerem minha carta. Estão todos de parabéns.

Diferente do que ocorreu com o texto de L.B. o texto acima não sofreu grandes modificações na estrutura textual. No segundo parágrafo do rascunho, entretanto, o aluno utilizou uma barra (/) em lugar da conjunção aditiva e, assim como no último parágrafo. Trata-se de um recurso que denota a relativa pressa de quem produz o texto em registrar suas ideias em menor tempo possível. No texto definitivo, entretanto, ele se preocupou em estruturar as frases utilizando os

conectivos quando substituiu a barra pela expressão *ou até*. A expressão *como também*, que visa a estabelecer o paralelismo entre as orações, foi usada tanto no rascunho quanto no texto definitivo.

No último parágrafo, destinado ao fechamento da carta, observou-se que o aluno teve a preocupação de eliminar trechos que ele considerou desnecessários – ou inadequados – visando à maior objetividade do texto.

Por fim, outro aspecto que mereceu atenção nessa análise foi a preocupação do aluno com a estética e a limpeza do texto, uma vez que ele evitou cometer rasuras na reescritura.

Ocorrências de mesma natureza serão notadas na imagem a seguir. Seguindo a proposta apresentada em sala, MT produziu um texto no gênero reportagem sobre uma cidade ou bairro que conhece. De acordo com as características desse gênero, o aluno criou título e *lead*, e buscou utilizar a linguagem padrão em seu texto. Por solicitação da professora, o rascunho do texto foi anexado ao trabalho.

Antes de se passar para a análise da do rascunho e do texto definitivo, cabe ressaltar que as correções presentes no primeiro texto, intitulado ‘rascunho’, foram feitas pelo próprio aluno, resultantes da análise crítica da produção inicial. Não há, em ambos os textos, qualquer anotação ou correção feita pela professora.

Imagem 5. Rascunho de MT.

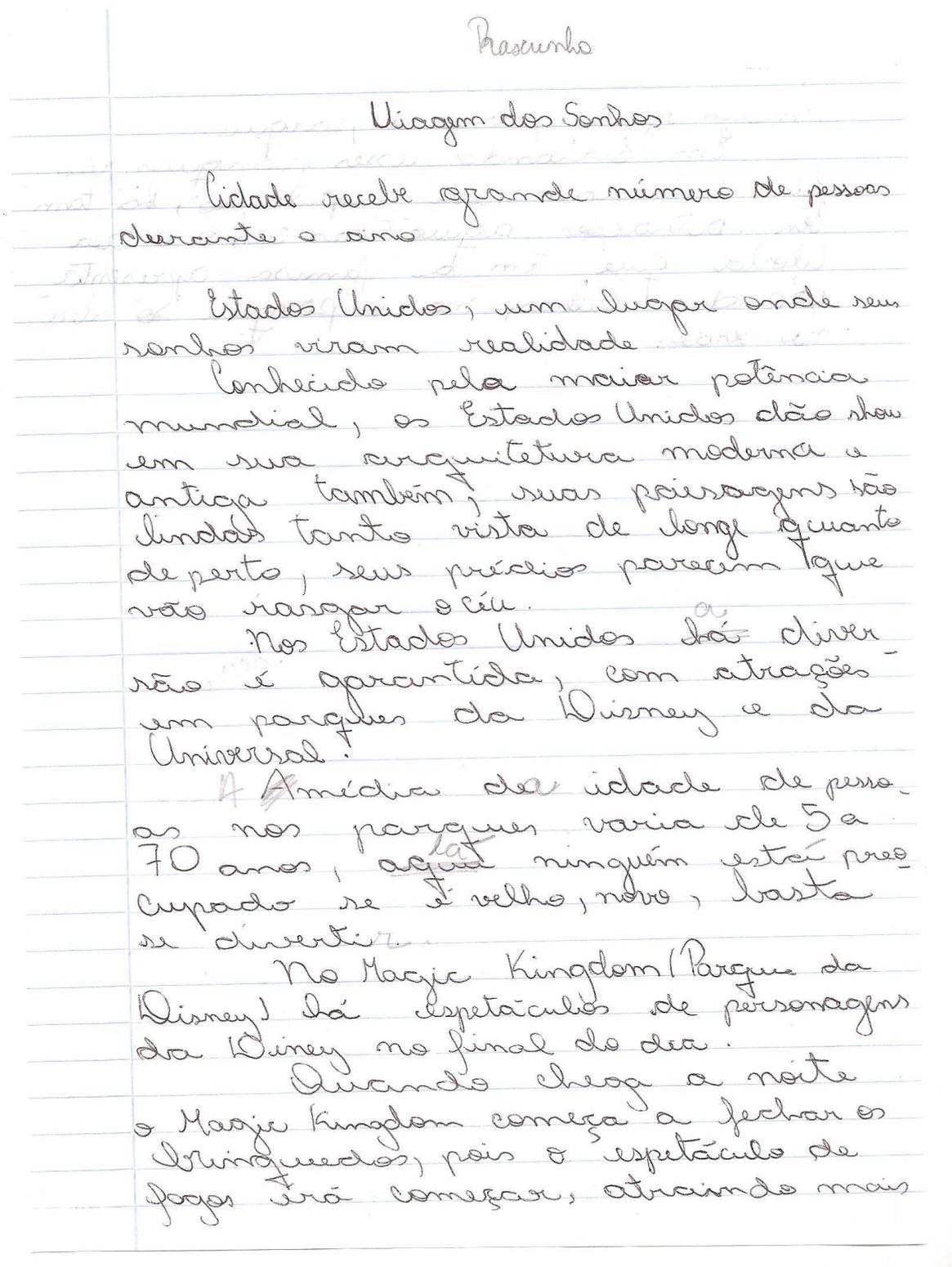


Imagem 6 – Texto definitivo de MT.

Viagem dos Sonhos

A cidade recebe grandes números de pessoas durante o ano.

Estados Unidos, um lugar onde seus sonhos viram realidade.

Conhecido pela maior potência mundial, os Estados Unidos são show em sua arquitetura moderna e antiga também, suas paisagens são lindas tanto vista de longe quanto de perto, seus prédios parecem que vão rasgar o céu.

Nos Estados Unidos a diversão é garantida, com atrações em parques da Disney e da Universal.

A média da idade de pessoas nos parques varia de 5 a 70 anos, lá ninguém está preocupado se é velho, novo, basta apenas se divertir.

No Magic Kingdom (Parque da Disney) há espetáculos de personagens da Disney no final do dia.

Quando chega a noite o Magic Kingdom começa a fazer os brinquedos, pois o espetáculo de fogo irá começar, atraindo mais gente para

O rascunho de MT não sofreu grandes alterações em sua estrutura ao ser transcrito para a folha definitiva. Nos dois, MT manteve dois *leads*: na posição usual – logo abaixo do título – enquanto o outro figurou como primeiro parágrafo do texto.

No terceiro parágrafo de seu rascunho, note-se a correção adequada na substituição de da forma verbal “há” pelo artigo definido “a”, fato que denota a atenção do aluno no trabalho de avaliação crítica de seu texto. Logo no parágrafo seguinte, ao perceber que a proximidade de duas palavras poderia suscitar leitura equivocada (*amédia* = *a média*), ele deixou registrado no rascunho o lembrete para que, no texto definitivo, o problema não ocorresse. Ainda neste parágrafo, há a correção quanto ao uso do dêitico (*aqui* = *lá*). Ao que parece, durante a produção do texto inicial, o aluno tenha se transportado para a cidade que descrevia; daí o uso do termo *aqui*. Na reescritura, entretanto, ao perceber a distância temporal entre sua estada naquela cidade e a situação de produção de texto, procedeu à alteração do termo. O último indicador de correção presente no referido trecho do texto foi a adequação da forma verbal *diverti*. Nesta situação, o aluno percebeu que usara uma construção comum na linguagem informal – com a supressão do r no infinitivo – e tratou de promover a devida correção para a adequação à norma padrão.

Pelo que se pôde observar, no caso de MT, o processo de avaliação da produção inicial foi de grande valia para que o próprio aluno percebesse seus deslizes e propusesse mudanças para eliminá-los no texto definitivo. Cabe, dessa forma, associar o trabalho executado por MT ao que diz (H) a respeito da elaboração do rascunho: “[...] é um bom instrumento, pois com ele você pode ver antes como o texto pode ficar e relendo o rascunho você encontra erros que não perceberia se já fizesse o texto definitivo”. Em consonância com a opinião de (H), (I) acrescenta: “o rascunho é um bom instrumento, pois quando o releio, vejo vários erros, e quando

vou passar para o texto definitivo, posso concertá-los (sic) e ampliar ou melhorar o conteúdo [...] sem o rascunho, isso não seria possível”.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu compreender que a habilidade e a competência exigidas para a produção escrita, em sala de aula – e por que não nas atividades do dia a dia? – devem ser resultado de um trabalho contínuo de reflexão, de escrita, de leitura crítica e de reescrita. Entende-se que tal processo é fundamental para que o escritor, seja ele aluno ou não, busque ferramentas para seu próprio aprimoramento linguístico.

Dentre as maiores dificuldades dos alunos na busca pela qualidade de seus textos, encontra-se a falta de clareza. Desde os aspectos básicos como a legibilidade até o uso adequado do vocabulário ou dos recursos sintáticos de que se pode lançar mão para a eficiência comunicativa de um texto, há um longo percurso, que requer muita persistência. Um fator que pode estar na “contramão” desse processo é a falta de hábito de leitura e, conseqüentemente, a resistência dos escritores em voltar ao texto para uma análise crítica com vistas ao seu aprimoramento. Este foi o principal entrave encontrado na execução de uma das etapas do presente trabalho. Quando se propôs a elaboração de rascunhos nas atividades de produção textual, a reação inicial dos alunos era de que se tratava de um trabalho inócuo e cansativo, uma vez que muitos diziam já conseguir produzir seus textos sem a necessidade de fazer rascunhos.

Entretanto, ficou bastante evidente, nas produções textuais dos alunos com quem se trabalhou a proposta de refacção, uma dificuldade considerável em pontuar adequadamente os períodos compostos. A percepção que se teve é de que muitos textos eram simplesmente a transcrição de estruturas linguísticas típicas dos gêneros orais. Nos textos considerados definitivos pelos alunos, ainda foi possível

perceber a presença da estrutura textual citada anteriormente, o que deixa clara a necessidade de intervenção do professor no sentido de proporcionar aos alunos situações em que eles consigam perceber as diferenças estruturais da língua falada e da língua escrita, uma vez que a prática de elaboração de rascunho não será suficiente para sanar estas dificuldades evidenciadas.

Os resultados efetivos desta pesquisa mostraram-se muito proveitosos, fato percebido não somente pela autora deste trabalho, como pelos próprios alunos e até pelos pais destes. Por parte dos alunos, a percepção do crescimento qualitativo das produções textuais – refletida na nota das avaliações - e da facilidade na identificação de certas incorreções gráficas, linguísticas e gramaticais ficou evidente nos registros de avaliação, os quais estão contidos neste trabalho. Pais de alunos também registraram comentários acerca do crescimento qualitativo na produção textual dos filhos, comentários estes que foram enviados à coordenação da escola.

Ao contrário do que se possa sugerir, o ato de escrever, de produzir textos de eficiência comunicativa é uma prática que não se esgota em um determinado período de tempo. Tendo em vista o resultado obtido na pesquisa e sua aceitação na comunidade escolar, foi proposta a implantação da prática do rascunho nas aulas de redação e de língua portuguesa em todas as turmas do ensino fundamental da escola onde esta pesquisa foi realizada. Os resultados, certamente positivos, dessa iniciativa poderão ser, posteriormente, objeto de estudo.

Ao professor de língua portuguesa, aliás, a todos os professores cabe a tarefa de incentivar o aluno a produzir textos dos mais diversos gêneros. Para tanto, é necessário que seja dada a ele - aluno - a oportunidade de ler e produzir os mais diversos tipos de textos, com características e objetivos também diversos. Gêneros

onde se admite o uso da linguagem coloquial e o uso da norma padrão é necessário. Cabe aos pais e professores a disseminação do hábito de leitura crítica, com vistas à formação de cidadãos preparados para intervir no meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Org); Judith Chambliss Hoffnagel (tradução e adaptação). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de Redação. O que é preciso para escrever bem**. 2.ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília – DF: Edunb, 2001 [1992].

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo – SP: Cortez, 2002.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MEURER, José Luiz et al. **Gêneros textuais e práticas discursivas – Subsídios para o ensino da linguagem**. Santa Catarina: EDUSC, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.

SANTOS, Leonor Werneck et ali. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SARGENTIM, Hermínio. **Produção de textos: ensino fundamental**. São Paulo: IBEP, 2010.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação – 9º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa 8º ano**AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 8º ano**

ALUNO (A): _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____

Caro aluno,

Após a produção de diversos textos com a prática de elaboração de rascunho, tente observar onde houve melhora em seu texto. Para isso responda ao que se pede.

1. Em que aspectos você percebeu uma melhora significativa?

- () Paragrafação
- () Margem
- () Legibilidade
- () Ortografia
- () Acentuação gráfica
- () Pontuação
- () Desenvolvimento
- () Linguagem falada

2. Dentre os aspectos acima, houve algum em que você não percebeu melhora? Qual?

3. Houve algum aspecto que, em sua opinião, piorou com a produção do rascunho? Qual?

4. Faça um pequeno texto, avaliando a importância do uso do rascunho para o crescimento de sua produção textual.

APÊNDICE B – Questionário da pesquisa 9º**AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 9º ano**

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____

Caro aluno,

Após a produção de diversos textos com a prática de elaboração de rascunho, tente observar onde houve melhora em seu texto. Para isso responda ao que se pede.

1. Em que aspectos você percebeu uma melhora significativa?

- () Paragrafação
- () Margem
- () Legibilidade
- () Ortografia
- () Acentuação gráfica
- () Pontuação
- () Desenvolvimento
- () Conteúdo (adequação ao tema)
- () Linguagem falada

2. Dentre os aspectos acima, houve algum em que você não percebeu melhora? Qual?

3. Houve algum aspecto que, em sua opinião, piorou com a produção do rascunho? Qual?

4. Faça um pequeno texto, avaliando a importância do uso do rascunho para o crescimento de sua produção textual.

ANEXO A – Transcrição de excertos com a opinião de alunos sobre o processo de refacção textual (elaboração de rascunho, análise e reescritura do texto)

- (A) “O rascunho é essencial na produção de um texto, pois nele você percebe seus erros e principalmente, o que você deve melhorar, além de evitar que rasuras cometidas no rascunho aconteçam no seu texto definitivo”.
- (B) “O rascunho é uma forma de ajuda porque ao passar para o texto definitivo eu consegui perceber alguns erros e também facilitar (sic) a compreensão de quem está lendo”.
- (C) “Os meus textos definitivos nunca são completamente iguais aos rascunhos. Sempre tinha que mudar algo, alguma frase, algum parágrafo. [...] procuro sempre elaborar mais as idéias, elaborar as partes que mais tem que ser chamadas a atenção”.
- (D) “Houve progressos quanto à legibilidade da letra, paragrafação, margens e correção ortográfica. O rascunho influencia também na melhora de conteúdo do texto, quando passado para o definitivo”.
- (E) “O rascunho é ótimo pois quando escrevo as minhas redações muitas vezes não presto atenção na ortografia, nem no melhor modo de escrever as frases e suas colocações. Com o rascunho, vejo o que posso melhorar, vejo palavras e erros, e organizo da maneira que eu quero.”
- (F) “O rascunho me ajuda muito quando estou com dúvida sobre como escrever alguma palavra, mas quando passo a limpo eu tento escrever corretamente [...] O rascunho é um ótimo instrumento para a autoavaliação e para dar segurança ao passar para a folha definitiva.”
- (G) “O rascunho serve como molde para desenvolver um texto definitivo, aprimorado em relação ao rascunho com uma escrita mais formal, a tentativa de acabar com todos os erros ortográficos e também com a repetição das palavras. Em geral é um eixo norteador quase pronto à espera de melhorias”.
- (H) “O rascunho é importante para melhorar um texto. Quando passei a limpo o texto, tirei algumas palavras, expressões e frases para deixar o texto mais coerente. [...] O rascunho é um bom instrumento, pois com ele você pode

ver antes como o texto pode ficar e relendo o rascunho você encontra erros que não perceberia se já fizesse o texto definitivo”.

- (1) “No texto definitivo, corriji erros de português e pontuação. A letra ficou mais legível. As margens ficaram mais organizadas, o conteúdo foi melhorado e o texto ficou arrumado. O rascunho é um bom instrumento, pois quando o releio, vejo vários erros, e quando vou passar para o texto definitivo posso concertá-los (sic) e ampliar ou melhorar o conteúdo. E sem o rascunho, isso não seria possível”.