

A ESCRITA NA SALA DE AULA: DA PRODUÇÃO À REESCRITA TEXTUAL

Maiara Kelly Santiago (UFPB)

maiarakelly2008@hotmail.com

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB)

reginacmps@gmail.com

Introdução

A produção textual pode ser considerada como uma das atividades que valoriza o papel do indivíduo na sociedade, uma vez que, por meio da escrita, o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor sua opinião, posicionando-se diante um fato, além de agir sobre o mundo. Entretanto, mesmo sendo uma prática de extrema importância, ela não tem sido orientada e praticada com a devida atenção.

Vale ressaltar que o papel do professor é de suma importância, para que de fato, as aulas de Língua Portuguesa estejam sempre voltadas para a realidade e necessidade dos alunos, ou seja, para as suas dificuldades de escrever e interpretar textos. Contudo, vale assinalar, que a atividade de escrita não pode estar desvinculada da leitura, as experiências adquiridas por meio da leitura influenciam de muitas maneiras a escrita, pois é por meio da leitura que vamos adquirindo conhecimentos em diversas áreas, o que facilita, sem dúvida alguma, no momento de escrever um texto. Desse modo, a leitura passa a ser vista como uma atividade complementar à atividade de escrita, sendo, portanto, considerada uma atividade de interação entre sujeitos (ANTUNES, 2003, p. 67).

No sentido de analisar as práticas que envolvem o trabalho docente nas atividades de produção textual, este trabalho pretende examinar de que forma a metodologia do professor, no tocante às atividades de escrita e reescrita textual, influencia na aprendizagem significativa do aluno. Para a realização desta pesquisa, de cunho qualitativo, foram observadas aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, além de terem sido aplicados questionários com os alunos, a fim de coletar informações sobre a prática docente. Após as observações, foram selecionados dez textos produzidos pelos alunos. Esses dados foram analisados com base nos postulados de Antunes (2003), Pereira (2010), Leite (2013), entre outros que pesquisam sobre o trabalho com a escrita em sala de aula.

Este artigo está organizado em três seções. Na primeira, discutiremos a noção de escrita sociointeracionista proposta por Antunes (2003). A segunda apresenta o aparato teórico-metodológico sobre o trabalho com a escrita em sala de aula e na terceira analisamos os textos dos alunos tendo como parâmetro as condições de produção que lhes foram oferecidas.

1. Concepção sociointeracionista da escrita

A prática de produção textual tornou-se, nos últimos tempos, uma atividade indispensável para o ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que, por meio do texto, a língua se realiza na sua totalidade. Sendo a escrita um elemento essencial nas aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário observa como essa prática está sendo concebida no meio escolar, isto é, em que condições esses textos estão sendo produzidos.

Antunes (2003, p.41) nos apresenta uma *concepção interacionista da linguagem*, ou seja, “as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas”. A escrita, por sua vez, não foge a essa concepção. Seguindo essa visão interacionista, podemos dizer que a

escrita supõe um encontro, assim como um envolvimento entre sujeitos, para que a comunhão de ideias possa ser efetivada (ANTUNES, 2003, p.45). Segundo Koch (2002, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”, ou seja, é através do texto que o professor e o aluno passam a interagir.

Vale ressaltar ainda, as diversas formas de realização da escrita, ou seja, os textos possuem formas diferentes na medida em que a situação comunicativa passa a ser diferenciada. Desse modo, “cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80-81).

2. A produção textual no âmbito escolar

A escrita, enquanto atividade pedagógica, deve ser encarada como uma atividade processual, ou seja,

[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003. p. 54).

Desse modo, podemos observar que a produção textual é uma atividade processual, que começa a partir do planejamento, momento em que se delimita o tema, os objetivos, o gênero, assim como a linguagem adequada e seu público alvo, posteriormente passa à escrita, etapa em que se registra no papel tudo que foi planejado, e, por fim, a etapa da revisão e reescrita, que corresponde o momento em que se decide o que é essencial e o que pode ser retirado do texto escrito (ANTUNES, 2003, p. 54-55).

No que se refere à primeira etapa, torna-se necessário “investir nas condições que antecedem a produção de textos a fim de proporcionar mais segurança aos alunos sobre a atividade desenvolvida” (PEREIRA, 2010, p.177). A qualidade do texto vai depender da situação de produção em que o aluno se encontra. Se, por exemplo, um aluno é submetido a uma produção, na qual houve a falta de oportunidade de planejar, levando-o a produzir um texto às pressas, o resultado será, provavelmente, um texto com problemas.

É de suma importância pensarmos também numa prática de reescrita textual como uma atividade de reflexão sobre a escrita que se dá, na maioria das vezes, num momento posterior à produção de um texto na sua primeira versão (embora possa atuar como um processo de monitoramento do próprio autor durante a escrita em sua primeira versão), que incide sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas em seus próprios textos, de modo que esses sujeitos reconheçam suas dificuldades de aprendizagem e atuem sobre elas. (LEITE, 2012, p.142)

É nesse momento que o aluno tem oportunidade de rever sua escrita, e, com a mediação do professor, superar muitas das dificuldades. Entretanto, vale chamar atenção para o fato de que “se o professor, ou o leitor mais experiente, não tiver uma ideia exata dos problemas a serem focalizados, a simples indicação de reescrita do texto não resolve muita coisa” (PEREIRA, 2010, p. 181). Desse modo, passa a ser necessário que o aluno tome conhecimento das irregularidades presentes em seu texto, a fim de adequá-los à situação comunicativa em questão.

3. O trabalho com escrita em sala de aula

4.1. Aspectos metodológicos da pesquisa

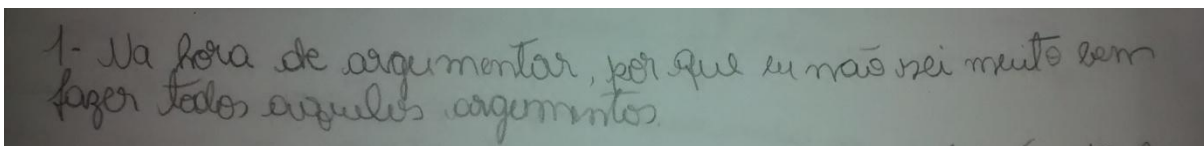
No intuito de analisar a prática docente quanto ao trabalho com a produção textual no ambiente escolar, foram observadas duas aulas de Língua Portuguesa em uma escola de rede pública de cidade de João Pessoa. Devido ao fato de já conhecer o trabalho do professor a ser observado, ficou decidido que apenas duas aulas seriam necessárias para a coleta de dados. Na primeira aula, observaram-se questões relativas à metodologia da professora ao trabalhar a perspectiva de produção textual. Na segunda aula, foram observadas as estratégias utilizadas pela professora no momento da correção das produções, assim como também foi observado o modo como o professor trabalhou, em sala, posteriormente, as dificuldades encontradas nos textos produzidos. Todas essas informações foram documentadas em forma de anotações.

Em um terceiro momento, que correspondeu a uma terceira aula, foram aplicados questionários com os alunos. Esses questionários eram compostos por cinco perguntas abertas, nas quais foram abordadas questões relacionadas com as principais dificuldades desses alunos em produzir um texto, assim como englobou perguntas sobre aspectos metodológicos utilizados pela professora.

4.2. Chegada a hora de produzir

A observação da primeira aula nos possibilitou uma análise referente à metodologia da professora quanto ao trabalho com a escrita em sala de aula. Como etapa inicial, a professora solicitou a produção de um artigo de opinião cujo tema seria “As manifestações populares”. Logo após, a professora discutiu com os alunos sobre a estrutura do gênero textual trabalhado, assim como a linguagem a ser utilizada. Terminada essa etapa, foi gerada uma discussão sobre as manifestações que tinham ocorrido no Brasil no mês de junho de 2013. Nesse momento, houve uma maior participação dos alunos na discussão, devido ao fato de alguns terem participado das manifestações na cidade, motivando-os a dar o seu depoimento.

Após esse primeiro contato, percebemos que o método, que consistiu em apresentar a estrutura e a linguagem do gênero utilizado, reforça a necessidade de trabalhar corretamente com a noção de gênero textual na escola. Apenas a apresentação do gênero (estrutura e linguagem) não é suficiente para que ocorra uma aprendizagem eficiente. A necessidade de um trabalho mais aprofundado com gênero sugerido é colocada também por uma aluna, que, quando questionada sobre as suas principais dificuldades na elaboração do texto, nos deu a seguinte resposta:



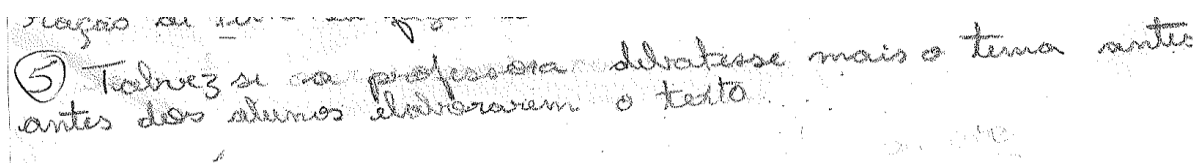
1- Na hora de argumentar, por que eu não sei muito bem fazer todos aqueles argumentos

Levando em consideração o fato de que o questionário foi aplicado após a aula sobre as características de um artigo de opinião, fica evidente que o gênero não foi explorado em sua totalidade, uma vez que, por se tratar de tal gênero, a argumentação deveria ser um dos aspectos mais trabalhados, o que vai de encontro à metodologia utilizada que se baseou apenas na apresentação estrutural, assim como a linguagem a ser utilizada.

Para o trabalho com gêneros em sala de aula, é recomendado que o professor forneça ao seu aluno noções relacionadas à função comunicativa do texto a ser produzido, ou seja, faz-se necessário que o aluno possa compreender que “a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende assumir” (ANTUNES, 2003, p. 49). Além disso, a professora poderia ter utilizado artigos de opinião retirados da *internet*,

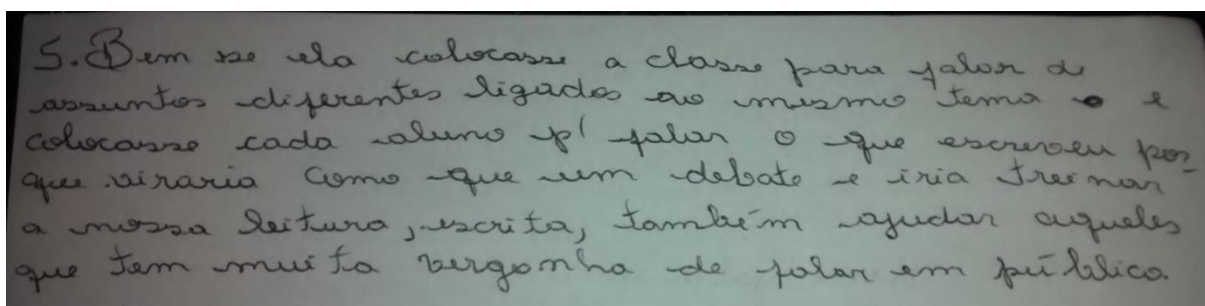
uma vez que muitos artigos foram publicados sobre o tema proposto, como suporte didático. Essa metodologia poderia ter contribuído para uma maior aprendizagem, tendo em vista que o aluno teria contato maior tanto com a estrutura do gênero, como também, na medida em que debatesse sobre assunto, teriam uma maior intimidade com o tema.

No que diz respeito à proposta de produção textual, ficou evidente a necessidade de uma maior abordagem do tema. Quando questionada como as aulas de produção textuais poderia ser mais interessantes, uma aluna, que não quis se identificar, nos deu a seguinte resposta:



5) Talvez se a professora debatesse mais o tema antes antes dos alunos elaborarem o texto.

A partir do exposto, podemos afirmar que a utilização de outros textos, nesse caso específico, seria de extrema importância para que o aluno pudesse se situar no tema proposto para a produção textual. Essa necessidade também é levantada por outra aluna:



5. Bem se ela colocasse a classe para falar de assuntos diferentes ligados ao mesmo tema e colocasse cada aluno p/ falar o que escreveu por que viraria como que um debate e iria treinar a nossa leitura, escrita, também ajudar aqueles que tem muita vergonha de falar em público.

Nesse momento, fica claro que, com essa prática, a professora, além de contribuir para uma maior apreensão do tema, iria levar os alunos a argumentarem, ou seja, iria trabalhar com um dos aspectos mais importante do gênero proposto.

Outro aspecto importante a ser analisado corresponde às condições de escrita às quais os alunos foram submetidos. Em apenas uma aula (quarenta e cinco minutos), além da discussão sobre o tema proposto para a produção textual e de uma pequena explanação estrutural do gênero trabalho, houve a escrita propriamente dita. A grande quantidade de atividades realizadas em um tempo extremamente curto gerou o não cumprimento de etapas essenciais a uma boa atividade de produção textual. Antunes (2003) nos propõe três etapas tidas como fundamentais no ato de escrever, seriam elas: as etapas do planejamento, da escrita e da revisão e da reescrita. Analisando a metodologia utilizada, chegamos à conclusão de que para que a segunda etapa (escrita) fosse concluída com êxito, seria necessária uma etapa de planejamento mais elaborada, na qual poderia ter sido delimitado, ainda mais, o tema, além de eleger os objetivos da produção. Vale ressaltar que o curto tempo não possibilitou a realização da terceira etapa, que seria a revisão do que foi escrito. Os textos foram entregues apenas como fruto de uma atividade formal, no qual não houve espaço para uma análise do que foi produzido.

Considerando o fato de ser a primeira experiência dos alunos com o gênero, percebemos a necessidade de elaboração de uma sequência didática voltada para o gênero trabalhado. Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 82) uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desse modo, percebemos que o trabalho com gêneros textuais se torna mais eficiente, uma vez que a sequência didática nos permite um ensino/aprendizagem

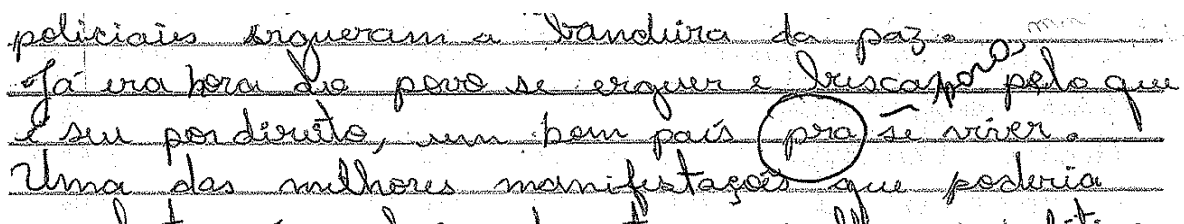
mais detalhado. Seguindo esse raciocínio, a professora poderia ter adotado uma sequência de atividades, as quais englobariam uma apresentação do trabalho a ser realizado, assim como, após todo o trabalho introdutório, poderia ter sido solicitada uma produção inicial, a fim de identificar as dificuldades dos alunos, e, posteriormente, trabalhar com essas dificuldades em sala de aula. Só após essas etapas, poderia ser solicitada uma produção final. A viabilidade de trabalhar com a noção de sequência didática, diz respeito ao fato de que o aluno tem a possibilidade de trabalhar com seus próprios erros, ficando diante de uma aprendizagem que, além de significativa, passa a ser crítica.

4.3. Da correção à reescrita textual

A observação da segunda aula nos possibilitou analisar as estratégias utilizadas pela professora ao trabalhar com a correção e a reescrita. Ao analisarmos os textos corrigidos, podemos perceber que a professora, em suas correções, indica os erros gramaticais, assim como erros de coerência e erros na estrutura do texto produzido. Segundo Antunes (2006, p.169), os professores têm concentrado as suas avaliações em alguns critérios, como: “apontar os erros e mostrar a forma correta; apontar os erros, apenas, sem nem mesmo apresentar outra forma de dizer o mesmo; apontar, através de um código previamente estabelecido; fazer pequenos comentários.”

Todos os critérios acima referidos foram utilizados pela professora. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 1:



policiais exigiram a Bandeira da paz.
Já era hora do povo se exigir e lutar pelo que
é seu por direito, um bom país pra se viver.
Uma das melhores manifestações que poderia

A partir do primeiro exemplo, no qual a professora utiliza o “para” como forma de indicar que o “pra” do (a) aluno (a) está inadequado, podemos perceber que apenas apontar a forma correta de se escrever não é suficiente para que o aluno possa compreender seu próprio erro. Nesse caso, a professora poderia ter explorado, a partir dessa observação, noções referentes à marca da oralidade nos textos escritos. Assim como poderia ser trabalhado com questões referentes à adequação e inadequação da linguagem.

Exemplo 2:

patrimônio, alguns poucos inventaram as
manipulações, como o jogador de futebol
Romário, os manipuladores também governam por
tudo o resto do mundo, porque o próprio Dilma
deixou de investir em tecnologia e não
sabe como investir no país.

Essa informação
ficou perdida!

No segundo exemplo, no momento em que a professora afirma “essa informação ficou perdida”, fica evidente que, embora tenha ocorrido a evolução de uma simples marcação do erro, para um comentário, não basta apenas apontar o que está errado, torna-se necessário que o professor proporcione ao aluno condições para que ele possa ajustar a coerência do seu texto. Uma forma de trabalhar com essa dificuldade seria mostrar ao aluno o porquê que essa informação ficou perdida. A professora deveria utilizar essa da frase que foi considerada perdida, mostrando ao aluno que, talvez em outro momento, essa informação fosse adequada. É de extrema importância que o professor ajude o seu aluno a encontrar meios para melhorar o seu texto. Desse modo, torna-se inviável apenas fazer uma indicação do que precisa ser ajustado no texto. Outra forma de ajudar o aluno seria elaborar uma aula sobre coerência e coesão textual.

quinhões de formais que não tinha nada
a ver com os mistérios do fado, a mani-
festação. Acho que nada mudou, este
tudo do mesmo jeito: políticos corruptos,
a passagem de câmbios um absurdo de
cara (por que os câmbios não prestam!),
é mudou um [reputação] de toda a
população brasileira, que não me hore
... não tem história nem

Ao observarmos a correção feita na terceira imagem, percebemos que houve a indicação de um suposto erro, uma vez que não possui nenhum comentário, por meio de um sublinhado, entretanto, ao realizar esse tipo de correção, a professora deixa para o aluno a missão de identificar e corrigir o seu erro.

Exemplo 4:

O gigante acordou
para
Em 2013, contou algo que já foi muito
nas lições de história, o dia em que
para Brasileira acordou e dia em que
para Brasileira soube (por isso, para lutar
pelo que ela acredita, e para finalmente
organizar a margem

Esse último exemplo confirma o quarto critério indicado por Antunes (2006), uma vez que o comentário “organizar a margem” passa a ser visto como vago e impreciso, não indicando de que forma pode ajudar da qualidade do texto.

Após as referidas análises, chegamos à conclusão de que o ato de corrigir consiste em refletir sobre o que foi escrito, levando o aluno a pensar em relação a determinados usos das formas gramaticais, assim como na adequação da linguagem e da estrutura textual. Apontar os erros, sem explicar os motivos pelos quais erraram, não contribui para que haja uma atividade de produção textual competente. Faz-se necessário que, a partir das dificuldades observadas nos textos, o professor elabore aulas voltadas para essas necessidades, a fim de sanar os problemas encontrados.

Durante a aula, na qual houve a correção, a professora apenas fez pequenos comentários sobre os erros mais frequentes. Nesse momento, esperava-se que a reescrita textual fosse solicitada, mas a docente não adotou esse procedimento. Seu trabalho consiste, como já foi dito, em corrigir, no texto, os erros e fazer comentários sobre os problemas encontrados.

Ao não se trabalhar com o processo de reescrita textual, a professora nega a seus alunos a oportunidade de refletirem sobre os seus próprios erros. No momento da atividade de reescrita, o aluno possui a oportunidade de ganhar, como afirma Leite (2012, p.143-144), “função diagnóstica e prognóstica: diagnóstica porque informam sobre o estado da língua, as aprendizagens já consolidadas e aquelas ainda em andamento; prognóstica porque funcionam como base para a organização do trabalho pedagógico de mediação do professor.”

Ao trabalhar com essa metodologia, a professora acaba encarando a escrita e a correção textual como únicas etapas do processo. Entretanto, vale salientar que o texto propriamente dito deve ser visto, apenas, como ponto de partida para o trabalho com a escrita em sala de aula. Faz-se necessário que a partir do texto do aluno, o professor possa identificar os problemas que seus alunos enfrentam, a fim de procurar meios para trabalhar com essas dificuldades.

Dessa forma, é possível afirmar que, para que haja um eficiente trabalho com a escrita, é necessário que o professor tenha consciência de que o trabalho de produção textual requer etapas, as quais necessitam de completa dedicação do docente para que se possa ter êxito. Essas etapas, como já foram referidas acima, correspondem às atividades de planejamento, escrita, revisão, trabalho com as dificuldades encontradas e por fim, a reescrita textual, sendo essa última uma atividade que nos possibilita analisar se todo trabalho realizado anteriormente cumpriu com os objetivos referentes a cada etapa.

4. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar de que forma a metodologia do professor influencia na aprendizagem significativa do aluno. Após as referidas análises chegamos à

conclusão de que o professor, enquanto mediador do conhecimento, deve utilizar boas ferramentas para que, de fato, seus alunos possam internalizar todo o saber que lhe é oferecido.

No tocante à atividade de produção textual em sala de aula, é necessário que o docente tenha plena consciência de que o processo de escrita requer o desenvolvimento de etapas, nas quais existe uma relação de interdependência para que possam se efetivar. Além disso, o texto deve ser encarado como ponto de partida para toda e qualquer atividade em sala de aula. O texto produzido pelo aluno pode ser considerado como um importante suporte didático, uma vez que neles estão contidas as mais frequentes dificuldades dos alunos.

Por fim, vale chamar a atenção para o fato de que as atividades em sala de aula, sejam elas de leitura, escrita ou análise linguística, necessitam de uma participação efetiva tanto do professor, quanto do aluno. O processo de ensino/aprendizagem necessita de um trabalho em conjunto, no qual alunos e professores sejam protagonistas.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio, MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**/ Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004)

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOAKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gênero textual: reflexão e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: Da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da Escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: Desafios para aluno e professores. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

Anexo 1: Questionário aplicado com os alunos

É necessário informa-lhe que, caso não deseje, não é obrigado se identificar. Caso não queira, pode deixar em branco o lugar da identificação. O questionário em questão só terá fins para análise acadêmica.

Aluno (a):

Questionário

1. Quando a professora solicita uma produção textual, quais as suas principais dificuldades na elaboração do texto? Por quê?
2. O que você acha dos temas das produções textuais? Sente alguma dificuldade em escrever sobre os temas propostos pela professora? Por quê?
3. Como é feita a correção pela professora?
4. Em que a correção contribui para o seu aprendizado?
5. Como você acha que as aulas de produção textual poderiam ser mais interessantes?