

A PRODUÇÃO ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria do Carmo Melo Aguiar Neta (PROFLETRAS/UFPB)¹
carminha.ufpb@gmail.com

Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)²
laureniasouto@gmail.com

Introdução

O presente trabalho visa discutir como a produção escrita vem sendo trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que é papel da escola – umas das mais importantes agências de letramento da sociedade – desenvolver a competência escrita desses alunos.

Nesse contexto, o presente artigo pretende discutir a) como vem sendo desenvolvida a produção escrita nas aulas de língua portuguesa; b) que atividades podem ser desenvolvidas para subsidiar essa prática em consonância com a variedade padrão da língua em estudo; e c) quais as contribuições dessas aulas para o desenvolvimento da escrita proficiente desses alunos.

Adotamos, nesse estudo, a perspectiva interacionista presente em autores como Antunes (2003), Elias e Koch (2012) e Marcuschi (2010), cujos estudos investigam o contexto de produção e de realização das práticas escritas, bem como suas especificidades de interação. Além disso, também voltamos nossa atenção para os estudos sobre metacognição, pois entendemos que o exercício contínuo da produção escrita pode contribuir para o desenvolvimento, a longo prazo, de estratégias metacognitivas, tal como é proposto nos estudos de Leffa (1996), sobre leitura, de maneira que o aluno construa, conscientemente, ao longo de suas produções escritas, o conhecimento necessário para monitorar os usos que faz no tocante à língua, em seus textos.

A metodologia empregada é de natureza qualitativa, com delineamento de uma pesquisa-ação. Apresentando, de modo breve, a aplicação de uma sequência didática de um gênero textual escrito, nesse caso, a carta pessoal, em turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Santa Rita-PB.

Na seção “Leitura e escrita segundo a perspectiva interacionista”, faremos um apanhado sobre os estudos acerca da leitura – que, no nosso entender, subsidia toda tentativa de produção escrita – e da escrita.

Em “O trabalho com a leitura e a escrita através de sequências didáticas”, discorreremos sobre uma experiência realizada a partir do gênero carta pessoal, desenvolvido em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental.

Na seção “Análise dos textos produzidos”, realizaremos a análise de algumas produções feitas pelos alunos.

Por último, a seção “Revisar: um trabalho de natureza complexa” nos mostra alguns resultados alcançados através da reescrita dos textos pelos próprios alunos.

A conclusão, por sua vez, destaca a relevância de se trabalhar com a proposta de sequências didáticas no tocante ao aprendizado da escrita, ao passo que também enfatiza o aperfeiçoamento da competência escrita dos sujeitos investigados.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UFPB.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e docente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UFPB.

1. Leitura e escrita segundo a perspectiva interacionista

De acordo com Leffa (1996) e Kock (2013), dentre tantas definições de leitura a que melhor atende nossas demandas é a definição de leitura como ato de interação.

Desse modo, para compreendermos o ato da leitura, temos que considerar três aspectos: o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 17), uma vez que

a **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2013, p. 11, grifos das autoras).

Essa afirmação revela a complexidade do processo de leitura, visto que a realização de tal procedimento envolve aspectos de diferentes naturezas: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural.

Logo, é normal nos questionarmos como esse complexo processo ocorre, enquanto leitores que somos (ou que devemos ser), haja vista que temos, entre tantas, a responsabilidade de, juntamente com o aluno, desenvolver habilidades leitoras que permitam a este sujeito alcançar a autonomia necessária para ser capaz de gerir seu próprio processo de ensino e aprendizagem, proporcionando-lhe exercer plenamente seu papel de cidadão da comunidade letrada da qual faz parte (PCN's, 1998, p. 19).

Assim como a leitura, a escrita está, nos dias de hoje, indiscutivelmente presente na maioria de nossas interações diárias, se não em todas. Muitas são as definições de escrita que atribuímos a essa prática social, que vão conceituá-las como: a) inspiração; b) uma atividade para alguns poucos privilegiados (ideia fortemente ligada ao que chamamos comumente de “dom”, tais pessoas que possuem esse “dom” se transformam em escritores de sucesso); c) expressão do pensamento; domínio de regras da língua em estudo; d) trabalho, o qual exige a utilização de diversas estratégias da parte do autor/produtor do texto.

Para Koch & Elias,

essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso (KOCH & ELIAS, 2012, p. 32).

Diante dessa assertiva, feita pela autora, destacamos que o processo de escrita pode ocorrer de modo consciente, estando, pois, no plano da metacognição, lugar do qual o sujeito reflete acerca dos usos que faz de sua língua materna em determinados contextos comunicacionais; como também pode ocorrer de maneira inconsciente, ficando apenas no plano do cognitivo, ou seja, o aluno sabe que as palavras são escritas de um determinado modo e que, a depender do contexto em que são utilizadas, podem ter diferentes significados, no entanto, não sabe por que isso ocorre.

Do mesmo modo que ocorre com a leitura, quando falamos de escrita, também percebemos que existem diversas perspectivas que vêm subsidiando os estudos linguísticos ao longo desses anos: a) escrita com foco na língua; b) escrita com foco no escritor; e, finalmente, c) escrita com foco na interação. Dentre essas concepções, a última nos parece mais adequada às ideias propostas neste trabalho, pois nessa perspectiva interacional da língua,

tanto aquele que escreve como aquele para quem escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997 *apud* KOCH & ELIAS, 2012, p. 34, grifos das autoras).

Nesse sentido, a escrita consiste em uma atividade que requer de quem escreve o uso de diferentes estratégias, tais como:

- ativação de conhecimentos acerca dos componentes situacionais da comunicação;
- seleção, organização e desenvolvimento de ideias, a fim de garantir a continuidade do assunto proposto e sua progressão;
- equilíbrio entre informações explícitas e implícitas; entre informações novas e já existentes no texto, considerando o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo dessa escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, orientada pelo objetivo da produção e pela interação que pretende estabelecer com o leitor.

No intuito de discutir que espaços ocupam a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa e como as atividades desenvolvidas podem subsidiar essa prática em consonância com a variedade culta da língua em estudo, a fim de contribuir, significativamente, para a (trans)formação da competência escrita do sujeito aluno, decidimos trabalhar com a proposta de sequências didáticas de Dolz e Schneuwly (2004).

Dessa maneira, na próxima seção apresentaremos uma proposta de sequência didática com o gênero carta pessoal, que foi aplicada em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Santa Rita-PB. Discutiremos, ainda, o passo a passo de como o trabalho foi desenvolvido em sala; desde a apresentação do gênero textual até a produção escrita realizada pelos alunos.

2. O trabalho com a leitura e a escrita através de sequências didáticas

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), sequência didática define-se como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Desse modo, fazendo uso desses estudos, iniciamos a aula discutindo a diferença entre tipos e gêneros textuais e suas relações na produção de textos falados e escritos. Em seguida, apresentamos o gênero textual carta pessoal, suas características estruturais, seu grau de (in)formalidade, em que contextos sociais esse gênero costuma circular etc.

Após discutirmos o que vem a ser tipos e gêneros textuais, apresentamos aos alunos um exemplo de carta pessoal. Conforme mostra a figura³ abaixo:

³ Modelo de carta pessoal retirado do endereço: <http://duvidasredacao.blogspot.com.br/2009/10/carta-familiar-ou-pessoal.html>. Acesso em: 8 mar. 2014.

Porto Alegre, 28 de dezembro de 2002.

Amado filho Raul

Há duas semanas você viajou para fazer o tão sonhado intercâmbio em Londres, e já sinto uma imensa saudade.

Como foi a viagem? Estranhou o clima e a alimentação dos britânicos? Você vai ficar aí dois anos, por isso trate de escrever mais, já que nem sempre será possível telefonar. O que você está achando da cidade e dos londrinos?

Seu pai e seus irmãos enviam fortes abraços, e Breno pede que você entre em contato com ele pela Internet. Na próxima semana, será o aniversário de sua irmã Ana; não se esqueça de telefonar.

Aqui em Porto Alegre, tem chovido bastante, e o calor continua intenso. Nas férias de janeiro, vamos para Camboriú. Vai ser tudo tão estranho sem você!

Cuide-se bem, proteja-se do frio que é terrível nesta época e veja bem com quem vai andar. Seu irmão pretende passar o mês de julho com você, se tudo correr bem. Se precisar de qualquer coisa, ligue para nós imediatamente. Responda logo e envie fotos.

Mil beijos,
Sônia

P.S. Sua namorada está morrendo de saudades! Agora, a grande notícia: ela passou no vestibular de Medicina!

Ao fim da leitura, realizamos, de maneira compartilhada e dialogada, a compreensão desse texto, procurando chamar a atenção dos alunos para o contexto comunicacional em que ocorreu tal produção, bem como para os objetivos pretendidos pelo autor/produtor do texto, nesse caso, a mãe de Raul, Dona Sônia.

Feito isso, analisamos as características desse gênero, tais como: local e data, vocativo, assunto, despedida, assinatura, pós-escrito, remetente, destinatário. Como exercício, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta para uma pessoa muito querida – que estivesse morando longe ou não do respectivo aluno –, a fim de que, posteriormente, pudéssemos encaminhar, para o endereço desse destinatário, a carta produzida durante as aulas de Língua Portuguesa. Para não prejudicar o desenvolvimento dessa produção, não foi estipulado um número mínimo de linhas, dessa maneira, ficava a cargo dos estudantes delimitar o tamanho de seus textos.

3. Análise dos textos produzidos

Das 26 redações recebidas, destacamos três sobre as quais teceremos alguns comentários. Para que os nomes dos alunos sejam preservados, eles serão identificados pela letra inicial do próprio nome. Vamos à carta produzida por M.

Texto I

Data = 09 de Março de 2014.

Para = J.

J., faz tempo que agente não se vê. É uma pena que estão estudando, para dizer que eu vi seu e-mail para ver o que, pois é hoje Miss Prê Têem de Santa Rita um título merecido para uma menina tão espetacular como você. Fique sabendo que acompanhei, tudo pelas redes sociais e tenho muito orgulho de ser parente da nossa Miss Bonança, e que estou torcendo para que você também ganhe esse outro título.

Sempre está, vai dar a minha pequena. Um grande BJ! de seu primo que te ama = M

D = M.

Nesse texto, percebemos que, embora o aluno tenha sido apresentado ao gênero textual carta pessoal – com a leitura de um exemplar de carta, com a atividade de compreensão desse texto, com o conhecimento das características estruturais e organizacionais desse gênero – nesse primeiro momento da sequência didática⁴, sua produção revela que ainda há muito para ser assimilado por ele sobre esse gênero.

Observamos, ainda, que o estudante destaca, em sua produção, elementos de outras linguagens, que utiliza em seu dia a dia, a exemplo do “BJ” para beijo, muito usado pelos jovens quando estão se comunicando com os amigos nas redes sociais. Inclusive, tal fato é evidenciado pelo autor dentro de seu texto, quando diz “*Fique sabendo que acompanhei, tudo pelas redes sociais...*”.

No tocante ao modo como se dá o processamento textual, Ruiz (2013), baseando-se em Koch (1997), propõe, para a atividade da linguagem, três tipos de *estratégias de processamento textual* pelas quais os interactantes acionariam tais sistemas de conhecimento: as de natureza cognitiva, as de natureza sociointeracional e as de natureza textual (RUIZ, 2013, p. 23).

Embora, neste trabalho, estejamos mais voltados para o estudo das estratégias utilizadas pelo aluno durante a construção de seu texto, não podemos deixar de perceber que, associados a essa realização, estão presentes problemas de ordem fonético-fonológica, a exemplo de “*agente*”; de ordem gramatical, presente no uso que o autor/produtor de texto faz em: “*de seu Primo que te amar*”.

Além desses, também destacamos desvios relacionados ao uso dos sinais de pontuação ao longo do texto, à falta de acentuação de algumas palavras, entre outros.

A seguir, veremos mais duas cartas pessoais produzidas por colegas de sala de M. Aproveitamos a ocasião para verificar em que pontos se assemelham e se diferenciam esses textos.

Texto II

Querida Prima, o tempo mudou
de saudade, faz tanto tempo que
agora não se vê, não se mandando
uma carta porque quero que você
venha passar um fim de semana
e o carnaval com minha mãe, eu K.
K. é o nome da minha família,
sua tia está lhe mandando um
beijo, e espero que você possa vir
e trazer seus irmãos se puder, um
abraço e um beijo.

V.

P.S. sua prima K. tá lhe
mandando muitos abraços e
muitos beijos.

No texto de V., observamos que a autora tenta guiar sua escrita observando algumas das características textuais da carta pessoal, que foram trabalhadas em sala de aula. Percebemos isso quando a aluna faz uso de um elemento: o pós-escrito (do latim *Post-Scriptum*), cuja abreviatura é P.S., presente no texto modelar estudado anteriormente.

Assim como no texto I, este também apresenta desvios de ordem fonético-fonológica, a exemplo de “*agente*”, “*esto*”; de ordem gramatical, presente no uso que o autor/produtor de texto faz na frase “*que você possa vim e traga seus irmãos se puder*”.

⁴ Segundo Schneuwly e Dolz (2004, 2004, p. 83), uma das finalidades das sequências didáticas é dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Podemos destacar, ainda, outros desvios relacionados ao uso dos sinais de pontuação ao longo do texto, à falta de acentuação ou acentuação indevida de algumas palavras, entre outros. Mas, como foi dito anteriormente, voltamos nossa atenção para entender como o aluno reflete acerca da Língua Portuguesa, no que diz respeito à utilização que faz da variante culta de sua língua materna no momento de produção do texto.

Passemos, agora, à análise do texto III.

Texto III

Tibiri, 10 de março de 2014.

Tia:

Eu queria que você aparecesse na comemoração do ano novo foi tão bom na casa da minha madrinha, mas pena que você não estava lá, mas eu estou escrevendo esta carta para você contando sobre o ano novo. Ora de noite eu cheguei na casa da minha madrinha, quando entrei não tinha ninguém estava cedo, meu irmão deu uma sacola cheia de doceria para minha prima Kelly, senti no sofá ela estava assistindo na televisão a novela amor à vida. Eu fiquei esperando meu irmão chegar com a minha mãe, eu estava com sono meu irmão acabou dormindo no sofá levantei-me fui para sala com minhas irmãs, meu irmão chegou com minha mãe depois meus irmãos chegaram, eu estava com sono fui para o sofá acabei dormindo minha madrinha me acordou mandou eu ir pra cama da minha prima, só que eu não conseguia dormir, estava escutando a contagem regressiva quando chegou no número 1 todos se abraçaram dizendo: feliz ano novo, minha prima e minha madrinha me abraçaram dizendo: feliz ano novo, eu dizendo a mesma coisa. Eu saí para fora as pessoas estavam soltando fogos de artifícios eu achei lindo os fogos, e continuaram comemorando e eu fui dormir. Quando amanheceu eu fui a primeira acordar, quando saí para fora as pessoas ainda estavam comemorando, quando todos acordaram tivemos que ir para casa, quando chegamos em casa eu dei na minha cama e dormi, minha mãe, meu pai, minhas irmãs foram dormir até meu irmão.

Algum dia eu e minha família iremos para sua casa.

Que Deus te proteja, e sua casa. Beijos...

De sua querida sobrinha C.

(Carta enviada por C.)

a sua amada.

Tia de Tibiri em 2014).

No texto III, apesar de ter sido construído em um único parágrafo, verificamos que a aluna apresenta um nível de letramento maior do que os outros colegas de sala. Podemos perceber, claramente, ao longo da leitura desse texto, que o mesmo apresenta progressão dos fatos, escolha lexical mais elaborada e, com isso, linguagem mais próxima da norma culta. Fato que explicaria certos deslizes cometidos no texto, a exemplo de “aparece-se” em vez de “aparecesse”.

Outros desvios de ordem fonético-fonológica também são destacados em: “tava”, “dormi”, “acorda”; “subrinha”. Problemas com pontuação, acentuação, confusão entre o uso da letra maiúscula e minúscula no meio do texto, organização dos parágrafos, também são recorrentes nessa e nas outras produções textuais já analisadas.

Não podemos deixar de destacar que, embora esses textos apresentem tais inadequações, do ponto de vista fonético-fonológico e gramatical, em níveis diferenciados, todos eles apresentam coesão e coerência. Ademais, também constatamos, durante a análise dos textos I e II, que, mesmo tendo em mãos um texto modelar, os alunos apresentaram certa dificuldade em reconhecer e se apropriar da formatação adequada para a produção do gênero textual em questão: a carta pessoal. Já no texto III, apesar de encontrarmos problemas semelhantes, no que diz respeito à organização dos parágrafos do texto, notamos, ao final da carta, que a autora já percebe, de forma incipiente, a necessidade de inserir um novo parágrafo que oriente o leitor para a proximidade do fim da carta, além de incluir a saudação de despedida, ambos em parágrafos distintos.

Na próxima seção, apresentaremos a reescrita desses textos, considerando o que foi trabalhado em sala, as sugestões propostas pelo professor e as escolhas feitas pelo próprios autores durante o exercício de revisão de seus textos.

4. Revisar: um trabalho de natureza complexa

Após a leitura das produções textuais dos alunos, destacamos os desvios mais recorrentes, a fim de inclui-los nas aulas de língua portuguesa de maneira gradual, sem, no entanto, permitir que o aluno se sentisse ridicularizado devido ao modo como escreve seus textos. Quanto às produções escritas, foi solicitado aos produtores que refletissem sobre o funcionamento de sua língua materna no texto e o reescrevesse, atentando para as sugestões propostas pela professora.

Esses sujeitos desconheciam, até então, a importância de revisar o texto, achavam que bastava escrever e entregar “qualquer coisa” ao professor, e “pronto”: a tarefa estaria concluída e entregue à professora que, por sua vez, não leria nada, apenas daria “o visto” e, com muita sorte, uma nota que o fizesse ficar na média.

Tal situação fez com que a professora explicasse quão imprescindível era a atividade de revisão, uma vez que a reescrita desse texto contribuiria, entre outros aspectos, para uma melhor organização textual e, por conseguinte, para uma melhor compreensão acerca do que foi escrito.

Nesse sentido, entendemos a revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção ou reelaboração textual, realizado pelo aluno a partir das intervenções escritas do professor, mediante correção, com o intuito de melhorar a clareza de seu texto (RUIZ, 2013).

Após a intervenção feita pela docente, os alunos se prontificaram a reescrever suas produções. Vale ressaltar que, além das sugestões propostas pela docente, o próprio aluno começou a monitorar sua compreensão durante o ato de leitura e, conseqüentemente, durante o ato de escrita de suas produções textuais. O aluno começa a transitar pelo plano do metacognitivo, uma vez que já começa a refletir acerca dos usos que faz da língua nas interações com o mundo e com as pessoas presentes em seu dia a dia.

Desse modo, veremos, a seguir, as versões feitas pelos autores após revisarem os primeiros textos que foram produzidos.

Texto I⁵

⁵ Segunda versão do Texto I de M., que foi apresentado na seção: Análise dos textos produzidos.

Paraitá, 09 de Março de 2014.

Amada prima J.,
Tempo que a gente não se vê.
Por isso que quando voltar aqui, para
de falar que todos não sabem seu dia
nem para os que se, não, não há
nem de volta (P.S.).
Esses dias não me lembro para uma
maneira particular como está.
Fique sabendo que o tempo não
de, pelo seu lado, e me lembrei muito
aquele dia que se que tínhamos juntos
de para não também, quando não
tudo. Que não tanto dia para uma
sua. Um grande beijo! De seu primo que
a amo.

M.

P.S. Sempre estamos juntos,
nem importa onde! Não importa
quando.

Podemos observar que, nessa reescrita, o aluno demonstra uma preocupação em demarcar adequadamente os parágrafos do texto, já inclui o local de onde fala, apresenta uma melhor organização das informações apresentadas na primeira produção textual, além de incluir novos elementos, como o pós-escrito (P.S.), ao finalizar seu texto.

No entanto, percebemos que M. encontra-se em fase de transição, no que se refere à apropriação da norma culta da Língua Portuguesa, uma vez que ainda observamos alguns deslizos cometidos pelo produtor ao longo do texto, os quais, por sua vez, devem ser trabalhados em outros momentos da aula de Língua Portuguesa, a fim de possibilitar, em futuras atividades de leitura e escrita, o aperfeiçoamento da competência escrita desse sujeito.

Texto II⁶

Paraitá, 12 de maio de 2014

Amada prima,

Estou te escrevendo esta carta por
que não sei escrever de verdade.
Quero que você também, escreva um
meu com a gente para saber como
está a família.
Esses dias não me lembro para uma
maneira particular como está.
Fique sabendo que o tempo não
de, pelo seu lado, e me lembrei muito
aquele dia que se que tínhamos juntos
de para não também, quando não
tudo. Que não tanto dia para uma
sua. Um grande beijo! De seu primo que
a amo.

P.S. Quero sempre estar contigo
de onde for, não importa quando.

Como podemos observar, tal qual ocorre com a reescrita do Texto I, de M., nessa segunda versão do texto de V., notamos uma preocupação maior em relação à organização da superfície do texto, bem como de suas ideias. Notamos também, por outro lado, que a autora

⁶ Segunda versão do Texto I de V., que foi apresentado na seção: Análise dos textos produzidos.

ainda apresenta desvios de ordem fonética e fonológica, mas já observamos que alguns desvios gramaticais, realizados na primeira escritura, foram devidamente corrigidos nessa versão.

A seguir, atentemos para a segunda versão do texto I de E.

Texto III⁷

Santa Rita, 10 de maio de 2014.

Querida tia.

Eu queria que você tivesse aparecido na comemoração do fim do ano.
Foi tão bom na casa da minha madrinha. Meu pai que você não estava lá mas estou lhe escrevendo esta carta para você contando sobre o fim do ano.
Já era noite quando cheguei na casa da minha madrinha. Lá dentro não tinha quase ninguém, estava tudo.
Meu irmão que havia chegado comigo, deu uma sacida cheia de desejos para minha prima Ka. Sentei no sofá, e ele estava assistindo à novela *Amor à Vida*.
Eu e meu irmão fomos ficando esperando a minha mãe chegar. Não estávamos com sono, e meu irmão acabou dormindo no sofá.
Depois de um tempo levantei-me, fui para a cozinha com minhas irmãs. Meu irmão mais velho finalmente chegou com minha mãe. Em seguida meu irmão chegou como estava cansado fui para o sofá e acabei dormindo. Minha madrinha me acordou e pediu que eu fosse para cama da minha prima. Eu fui, porém não conseguia dormir, estava escutando a voz repetitiva.
Quando chegou ao número 1, todos se abraçaram dizendo Feliz Ano Novo! Minha prima e minha madrinha me abraçaram dizendo Feliz Ano Novo! Eu também disse a mesma coisa.
Eu saí na rua, as pessoas estavam saltando jogos de antiguidades, eu abri minha porta e continuei comovendo eu que dormia.
Quando amanheceu o dia, eu fui a primeira a acordar, quando fui de casa da minha madrinha as pessoas ainda estavam comemorando.
Quando todos acordaram, fomos para mesa café. Assim que chegamos em casa, eu dei na minha cama e dormi minha mãe, meu pai, meu irmão foram dormir.
Algum dia eu e minha família fomos para sua casa passamos o Réveillon. Que Deus proteja a saúde de sua casa.
Beijo.

De sua querida sobrinha B.

P.S. Sua sobrinha está morando de paulista? Agora a grande notícia: ela vai para sua casa passar um Réveillon, sua amada sobrinha parte enviada a amada tia de gratidão - RN.

A princípio, em relação à versão produzida por E., a partir de seu primeiro texto, nos chamam atenção o uso de estratégias metacognitivas que a aluna lançou mão durante a reescrita de seu primeiro texto produzido.

⁷ Segunda versão do Texto I de E., que foi apresentado na seção: Comentários a partir da análise dos textos produzidos.

Percebemos, nos textos de E., níveis de letramento(s) mais elaborado(s) presentes já em sua primeira produção, diferente do que os encontrados nos outros textos analisados de M. e V., por exemplo. No entanto, observamos que, assim como nas produções iniciais de M. e V., as de E. também apresentam problemas de ordem fonético-fonológica e gramatical, que são corrigidas, no caso de E., na reescritura de seu texto.

Tal constatação corrobora a afirmação de Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2010), quando discorre acerca das diferenças entre letramento, alfabetização e escolarização. Vejamos:

O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (...) A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita (STREET *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 21-22, grifos do autor).

Desse modo, acreditamos que, durante o processo de reescritura ou reelaboração do texto, o estudante poderá, através de suas reflexões sobre o funcionamento da língua, desenvolver estratégias de como usar a norma culta da Língua Portuguesa na elaboração dos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade.

Conclusão

No decorrer da aplicação da sequência didática em sala de aula, verificamos que a ideia de que os professores não leem os textos produzidos pelos alunos está fortemente arraigada nesses sujeitos. Do mesmo modo, eles revelam que as práticas de leitura e de escrita, em geral, costumam ser negligenciadas nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que costumam ser concebidas como uma tarefa árdua, tanto pelo professor, quanto pelo aluno.

No entanto, pudemos perceber que, durante o trabalho com as sequências didáticas, em que estudamos o gênero carta pessoal, os alunos foram, gradativamente, reconstruindo suas ideias, um tanto quanto desvalorativas, acerca das práticas de leitura e, sobretudo, de escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Tal constatação permite-nos dizer que esse aluno demonstra preocupar-se com o uso das convenções gramaticais (resultado de suas reflexões sobre a língua), ao passo que é influenciado por textos falados e, sobretudo, escritos sob a forma de gêneros textuais diversificados que circulam socialmente, e aos quais tem acesso.

Por fim, observamos que a reescritura do texto fomenta o interesse do estudante por buscar estratégias que possam ampliar suas habilidades leitoras e de escrita e, por isso, deve ser trabalhado com mais ênfase durante as aulas de Língua Portuguesa, pois, torna o processo de ensino e aprendizagem da língua materna mais significativo para esse sujeito.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 17 mar. 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.