

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

O PROCESSO DA REESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Rosiane Ap. Soares S. Moreira¹

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Ramalho

Artigo apresentado como requisito parcial
para conclusão do curso de Graduação em Letras-Português.

Brasília, 2011

¹ Graduanda em Letras – Português pela Universidade de Brasília (UnB). Dezembro de 2011. roses.silva@gmail.com.

O PROCESSO DA REESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTO ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Resumo: *Este artigo discute resultados da observação crítica de aulas de produção textual em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Brasília. Buscamos analisar, principalmente, a evolução do processo da reescrita de textos e a importância deste processo para um ensino de língua portuguesa capaz de oportunizar usos linguísticos cada vez mais dinâmicos e satisfatórios às necessidades dos estudantes.*

Palavras-chave: *ensino de leitura e produção de textos; reescrita de textos; Ensino Fundamental, processos de produção textual.*

Abstract: *This article discusses results of a critical observation of textual production classes in a class of seventh year of primary education in a private elementary school in the city of Brasilia. We seek to analyze mainly the evolution of the process of rewriting texts and the importance of this process for a teaching of portuguese language able to offer linguistic usage increasingly dynamic and satisfying the needs of students.*

Keywords: *teaching of reading and text production, rewriting texts, elementary school, processes of textual production.*

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias”

Mário Vargas Llosa

Introdução

A motivação para a pesquisa descrita neste artigo surgiu a partir de duas experiências distintas. A primeira refere-se a estágios praticados em duas escolas particulares de Ensino Fundamental II na cidade de Brasília – Distrito Federal. Estagiando desde o segundo semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa, pude observar e vivenciar práticas pedagógicas que me proporcionaram refletir criticamente acerca da realidade, dentro de sala de aula, do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, observando desde propostas metodológicas inovadoras e eficientes a problemas estruturais e ideológicos inibidores de um aprendizado satisfatório em língua portuguesa. Como monitora de produção textual, tive a oportunidade de analisar mais de perto este aspecto do ensino de línguas que, na maioria das vezes, é separado de outros componentes como o ensino de gramática e o ensino de literatura. Pude entender mais profundamente a produção textual como uma atividade contínua, interativa e complexa de produção de sentidos e, desta forma, tornou-se essencial propor uma reflexão profunda acerca dos papéis que cada indivíduo, como interlocutor/a, pode exercer neste processo. A esta preocupação, soma-se a frágil e deficitária situação em que alguns estudantes se encontram ao sair do ensino fundamental; possuindo, muitas vezes, uma formação linguística superficial e com uma visão de língua extremamente estruturalista,

reflexo de um ensino mecânico e descontextualizado, que não expõe os estudantes às necessidades interacionais específicas de seu dia a dia.

A segunda experiência deu-se como colaboradora voluntária, durante um ano, em um projeto de pesquisa financiado pelo REUNI (Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), intitulado “Desenvolvendo um método inovador para o ensino de leitura e produção de textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos”, coordenado pelas Professoras Doutoras Viviane de Melo Resende, Viviane Ramalho e Juliana Dias. O foco do Projeto é o desenvolvimento de um método que envolve os processos de leitura e produção de textos, baseado na reescrita de textos e capaz de tornar estudantes e professores mais reflexivos e conscientes, fazendo com que percebam a produção de texto como um processo, sobretudo social, superando a visão do texto como um produto isolado e acabado. O projeto atende estudantes matriculados nas disciplinas de texto da Universidade de Brasília, tais como *Leitura e Produção de Textos*, *Português Instrumental*, *Prática de Textos* e *Oficina de Prática de Textos*, estes estudantes cursam, em sua maioria, o primeiro semestre de cursos de Graduação, como: Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Geociências, Geografia, dentre outros, além das várias habilitações do curso de Letras. A minha participação neste projeto foi fundamental para, enquanto pesquisadora, reconhecer a importância do processo de reescrita de textos para a produção textual, mas não como um processo mecânico e isolado, e sim um processo que seja sempre dialógico e orientado.

1. Objeto de Pesquisa

A confluência das duas experiências descritas acima se mostrou reveladora no sentido de que despertou em mim a necessidade de investigação sobre as condições em que estudantes saem do ensino fundamental em relação ao uso da língua como ferramenta de ação social prática, em todos os seus níveis e particularidades e, assim, futuramente chegam ao ensino superior. Esta necessidade justifica-se principalmente pelo fato de percebermos, infelizmente, um grande número de estudantes que saem do ensino fundamental com a imagem de língua portuguesa como um conjunto de regras gramaticais fixas e difíceis de serem utilizadas, devido ao seu alto grau de complexidades e exceções. Esta imagem nada mais é do que o reflexo de um ensino mecanicista “que prioriza nomenclaturas e classificações metalinguísticas de palavras e frases” (ANTUNES, 2009 p. 181)², ou seja, sem uma intervenção didática capaz de apresentar o texto como uma unidade de análise gramatical interativa e subsidiária de um ensino que leva o estudante a tornar-se hábil a utilizar eficientemente a língua portuguesa de todas as maneiras que forem necessárias para uma prática interacional satisfatória em todos os níveis sociais com os quais este estudante tenha contato.

² ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino – uma outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

Mesmo quando o texto exerce um importante papel no ensino de língua portuguesa, muitas vezes ele é utilizado por meio de atividades dissociadas da realidade social e cotidiana dos estudantes e, portanto, obtém resultados parecidos com os atingidos pelo ensino baseado em unidades frasais e isoladas. Desta forma, o objeto principal de estudo desta pesquisa foram metodologias de ensino de produção textual, com foco na investigação dos processos de reescrita de textos de estudantes do ensino fundamental II. As análises foram feitas com base, sobretudo, nos pressupostos teóricos da Linguística Sociointeracional, que propõe um ensino de língua portuguesa sob uma “perspectiva a partir da qual se veja o funcionamento interativo da língua, quer na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer, ainda, nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos e gêneros de textos” (ANTUNES, 2009 p. 175).

Desta maneira, foram assistidas aulas de língua portuguesa em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, em que os processos de produção textual foram praticados (com apresentação de propostas para produção textual, em que os estudantes realizaram a primeira versão de seus textos e posteriormente aulas de reescrita) e coletados textos de primeira e segunda versões³ dos estudantes destas turmas.

As análises foram baseadas em anotações das observações feitas sobre a interação professor-estudante, por meio das aulas assistidas, com relação ao uso das práticas pedagógicas concernentes à produção textual e nos textos coletados de primeira e segunda versões. Foi feita, ainda, uma pergunta aos estudantes, com o intuito de extrair deles sua impressão pessoal acerca do objetivo da reescrita de textos. Esta pesquisa teve, portanto, caráter qualitativo, buscando assim uma precisão maior de análise quanto aos resultados alcançados pelos estudantes nos processos e dados coletados, anteriormente descritos.

Os resultados desta pesquisa poderão ser elucidativos à área de ensino de língua portuguesa, sendo capazes de propor reflexões cada vez mais críticas sobre o posicionamento de professores/as e estudantes acerca da leitura e da produção de texto na escola.

2. Contextualização teórica

Os pressupostos teóricos que guiaram as análises feitas nesta pesquisa partiram da Linguística Sociointeracional. Nesta corrente teórica, há a perspectiva de que a linguagem aparece “como lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, [lugar de] sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (KOCH, 2009, p.19)⁴. Além disso, segundo Marcuschi (2008)⁵, esta concepção de linguagem relaciona aspectos históricos e discursivos, não ignora os aspectos

³ O conceito aqui utilizado de *versão*, de natureza pragmática, foi apropriado de Ruiz (2010): “aquele texto que o aluno tomou por acabado (escrita ou reescrita), tendo em vista suas condições de produção e de recepção”. Neste sentido, segunda versão, reescrita, reestruturação e refacção tornam-se sinônimos do mesmo processo.

⁴ KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

⁵ MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008

formais e nem deixa de observar a regularidade sistemática da língua. Deste modo, fica clara a importância dada aos elementos sociais, cognitivos e históricos que a língua possui, mas não são deixados de lado os elementos formais (estrutura sintática, morfológica e semântica) para uma análise linguística satisfatória. A partir desta concepção, a língua se configura como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” e “é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo” (MARCUSCHI 2008, p.61). Isto quer dizer que os sujeitos (ou interlocutores) participam criativa, flexível e ativamente na produção de sentidos e utilizam a língua como um sistema em que efetivam suas respectivas práticas sociais e históricas; e neste caso “o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais e sempre reais” (MARCUSCHI 2008, p.64).

Em decorrência da concepção de língua descrita acima, o texto é visto neste trabalho como unidade de sentido, unidade de interação ou ainda um “evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, citado por MARCUSCHI 2008, p.72). A esta definição pode ser complementado o que postula Koch (2008, p.19)⁶: o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão e pode ser qualquer tipo de manifestação, realizado através de um sistema de signos (a língua).

O texto, desta forma, é sempre produzido de modo interativo e dialógico, podendo ser interpretado como um processo contínuo, pois os sujeitos estão sempre atualizando seus enunciados de acordo com (ou a partir de) o enunciado produzido por outros sujeitos. Fica, assim, fora da área de atuação deste projeto, a visão de texto como um produto produzido individualmente ou como simples soma de elementos linguísticos acabados; não bastando apenas compreender o código linguístico de um texto para interpretá-lo bem, pois como frisa Koch (2008): “não existem textos totalmente explícitos, descontextualizados e autônomos”.

3. Gêneros textuais e Critérios de textualização

Para a Linguística Sociointeracional, o trabalho ideal com os textos em sala de aula é feito por meio dos gêneros textuais, que podem ser definidos, segundo Bakhtin, como “modelos mais ou menos estáveis de textos” (ANTUNES, 2009). De acordo com Antunes (2009, p.213), “o ensino da língua escrita deveria privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas”. Deste modo, nesta pesquisa serão analisados aulas e textos referentes a um gênero textual apenas, para a melhor verificação, na turma observada, das etapas de trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. As análises feitas nesta pesquisa partirão de pressupostos em que o trabalho por meio dos gêneros textuais consegue esgotar as

⁶ KOCH, Ingedore G. Villça. *Linguística Textual: Introdução*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

propriedades de uso da língua (sejam estruturais/gramaticais, semânticas ou propriedades comunicativas), como bem elucida Antunes (2009, p.214-215):

A gramática da língua – um quebra-cabeças (para uns, quase sem solução!) na vida de grande parte dos professores – seria a gramática requisitada por esses gêneros, em função do que se poderia estabelecer. Seria uma gramática dos gêneros, voltada para os diferentes domínios sociais de ocorrência desses gêneros, lugar onde a língua, de fato, cobra inteira relevância.

Na prática do ensino dos gêneros, devia-se destacar e explicitar a complexidade da variabilidade e da tipicidade dos textos, pondo-se em correlação a tensão natural entre o poder de escolha do sujeito e as injunções sociais que regulam o uso da língua.

Ainda com o objetivo de estabelecer diretrizes para uma adequada avaliação dos textos coletados, cabe aqui reunir alguns princípios delimitadores para a produção / construção textual. Segundo Marcuschi (2008, p.73), pode-se utilizar a Linguística Textual para nortear este processo, pois ela pode ser definida “como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”.

Resgatando as características dadas, anteriormente, sobre o conceito de texto, conclui-se que um texto não é produzido e nem pode ser entendido somente no plano da linguagem, há outros elementos intrínsecos formadores de um texto, como a cultura, a história, a sociedade, os indivíduos interlocutores, etc. Estes elementos servem de base para delimitar os critérios de textualidade, que não devem ser entendidos como “princípios de boa formação textual”, pois não existe uma ‘receita’ única e pronta que deve ser seguida na produção de um texto, ou seja, não significa que não respeitando algum (ou até mesmo mais de um) dos critérios apresentados, não se tenha um texto. Segundo Marcuschi (2008), “o que faz de um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” e que aparecerão sempre nas condições particulares de produção de cada texto. Os critérios de textualidade são, portanto, uma tentativa de apontar as relações linguísticas, sociais e cognitivas (que não são estanques e paralelas) envolvidas na construção textual.

Segundo Maruschi (2008, p.96), os critérios de textualidade são propostos a partir de três pilares: um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). Estes pilares são divididos em dois conjuntos imbricados, que podem definir um acesso pelo aspecto mais estritamente linguístico (coesão e coerência) e outro acesso feito pelo aspecto contextual (aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade).

4. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, descrevo os procedimentos metodológicos para observação, coleta e seleção e análise dos dados desta pesquisa.

4.1 Observação

Foram observadas duas aulas de produção textual em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II, em uma escola particular de Brasília. Nas aulas assistidas foram trabalhados pelo professor regente, respectivamente, os seguintes conteúdos: instruções para a produção da primeira versão de um texto opinativo, com o tema: “O hábito de leitura na adolescência” e orientações para a produção de segunda versão do mesmo texto opinativo. Durante a última aula foi feita ainda uma pergunta aos estudantes, acerca da importância da reescrita de textos.

Nas aulas observadas foram feitas anotações pertinentes ao conteúdo transmitido, à interação professor-estudante e às reações (entendimento e comportamento perante as orientações do professor) dos estudantes em relação às atividades propostas. Foi feita ainda observação acerca do modo como foram avaliados os textos de primeira e segunda versões dos estudantes.

4.2 Coleta e seleção de dados

Além das anotações contendo as observações feitas durante as aulas e das respostas obtidas por meio do questionamento feito aos estudantes, também foram coletados textos de primeira e segunda versões do gênero texto opinativo, produzidos, respectivamente, durante a primeira e a segunda aulas assistidas. Ao todo foram coletados 41 pares de textos, divididos em primeira versão (primeira produção) e segunda versão (reescrita, chamada pelo professor regente de *refacção*)⁷.

Destes 41 pares de textos coletados, 09 foram selecionados para serem apresentados nesta pesquisa, com o objetivo de ilustrar as análises feitas. Foram adotados alguns critérios de seleção, como: a relevância do entendimento da proposta, pelo estudante, e o desempenho destes estudantes durante a reescrita (levando-se em consideração os aspectos levantados na avaliação do texto).

4.3 Análise de dados

Por mesclar elementos de observação crítica e coleta documental de dados, esta pesquisa possui um caráter misto de análise.

Partindo-se, como dito anteriormente, dos pressupostos teóricos da Linguística Sociointeracional (abordagens sociolinguísticas e sociodiscursivas da Linguística: Linguística Textual e Análise de Discurso Crítica, por exemplo), a análise desta pesquisa foi feita, sobretudo, procurando responder aos seguintes questionamentos:

⁷ Sobre a nomenclatura adotada para esta situação, veja-se nota de rodapé 3.

- Como pode ser feita uma interação professor-estudante capaz de tornar o processo de produção textual mais efetivo e satisfatório?
- Como devem ser avaliados os textos de primeira versão e como deve ser feita a orientação para a reescrita destes textos visando um processo dialógico que atende aos requisitos interacionais do ensino de língua portuguesa?
- Qual o papel da reescrita para o processo de produção textual escolar e para o aperfeiçoamento no uso da língua portuguesa?

Para chegar a entendimentos satisfatórios acerca dos questionamentos propostos, serão avaliados o conjunto dos dados coletados (anotações e textos produzidos pelos alunos), de maneira indissociável, pois o que está sendo avaliado é o processo como um todo, desde a maneira como são passados os conteúdos e orientações aos estudantes, passando pelas condições de produção dos textos até a forma como estes textos foram avaliados.

As características de análise descritas acima fazem com que esta pesquisa caracterize-se como pesquisa qualitativa, pois “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996)⁸.

5. Análise de dados

Antes de passar à apresentação e à análise dos textos coletados, vale relatar alguns aspectos da observação crítica feita nas aulas assistidas. Os elementos que mais chamaram a atenção durante as duas aulas foram os momentos de interação professor-estudante.

5.1 Aspectos apontados nas aulas observadas

Na primeira aula foi passada aos estudantes a proposta de redação. O professor escreveu no quadro a seguinte orientação: *Elabore um texto opinativo com o tema: “O hábito de leitura na adolescência – desafio ou questão de formação?”* Em seguida, explicou resumidamente as características do gênero texto opinativo, pedindo aos alunos que procurassem dar ênfase ao ponto de vista adotado por eles, com o uso de exemplos no texto, exigindo um número mínimo de 25 linhas, e então os alunos começaram a produção. Apesar de o processo de produção ser de hábito dos estudantes, pelo fato de já estarem no sétimo ano e de certo modo acostumados com o professor, visto que as aulas observadas ocorreram no terceiro semestre letivo, vários questionamentos foram feitos no sentido de compreender melhor o objetivo da proposta. Na medida do possível, pois a turma observada possui 43 alunos, o professor ia atendendo aos estudantes

⁸ NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. In: Caderno de pesquisas em administração. Volume 1, Nº 3. São Paulo, 1996.

individualmente. Esta dinâmica de organização da aula mostrou-se insatisfatória, pois os estudantes não conseguiram perceber o gênero textual produzido como parte integrante de uma atividade que compreende aspectos úteis e dinâmicos da língua portuguesa.

Na segunda aula, o professor orientou a reescrita da primeira versão produzida pelos estudantes. O processo chamou muita atenção pelo modo mecânico como foi conduzido. O professor passou a seguinte orientação no quadro: *Elabore a 2ª versão do texto opinativo sobre “Os adolescentes e a leitura”*. Em seguida, os estudantes começaram a elaborar a reescrita e foi observado que a maioria teve problemas de entendimento em relação à avaliação feita em seus textos. O que mais chamou a atenção, no entanto, foi a reação do professor ao tentar atender aos estudantes, pois aparentemente este demonstrou não ter sequer lido os textos, tendo que lê-los muitas vezes completamente para conseguir sanar a dúvida do estudante. Em consequência, muitos estudantes não procuraram o professor e reescreveram seus textos sem maiores orientações, seguindo apenas a avaliação feita no próprio texto, demonstrando desinteresse e impaciência com a atividade proposta.

5.2 Avaliação dos textos coletados

O modo de avaliação dos textos coletados merece especial atenção dentro da análise dos dados. Após a elaboração da primeira versão dos textos, foi acompanhado o processo de avaliação destes textos.

O primeiro fato relevante a ser considerado é que não foi o próprio professor a pessoa responsável pela avaliação dos textos coletados, analisados neste artigo. O processo de avaliação é feito por duas estagiárias, que acumulam a avaliação dos textos de 32 turmas (de 6º, 7º, 8º e 9º ano), com aproximadamente 40 alunos cada. Foi feita observação do momento da avaliação e constatadas algumas consequências evidentes desta logística: as avaliadoras possuem apenas uma pequena orientação com a proposta de produção (transmitida aos estudantes em sala de aula), não tendo conhecimento completo sobre as condições em que a proposta foi repassada aos estudantes, neste sentido, os textos são avaliados de maneira engessada e mecânica, sem possíveis relativizações derivadas do contexto de produção; as avaliadoras não conhecem os estudantes autores dos textos que avaliam, portanto a avaliação é sempre feita de maneira impessoal e não são levados em consideração aspectos do aprendizado individual de cada estudante (como dificuldades e limitações); as avaliadoras possuem um volume muito grande de textos para a correção, o que implica diretamente no modo de avaliação, bem como na qualidade dos aspectos e critérios observados nos textos.

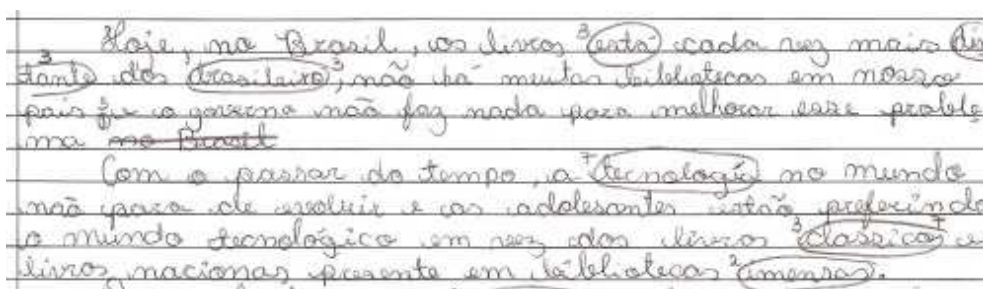
Para a avaliação dos textos, são levados em conta critérios previamente estabelecidos pela escola e de conhecimento dos estudantes. Estes critérios estão apresentados na Figura 1, a seguir:

Figura1 – Critérios de avaliação textual

C1	É necessária a adequação da linguagem ao texto proposto. Evite a linguagem informal , o uso indiscriminado de gírias , o “internetês” (vc, td, q, tb, etc), a abreviação de palavras , e as marcas de oralidade .
C2	Evite repetições de palavras nas orações. Utilize sinônimos. Exemplos: aluno/educando/discente.
C3	Observe se a oração foi construída no singular ou no plural e empregue corretamente a concordância verbal ou nominal .
C4	Observe o uso da preposição e empregue corretamente regras de regência verbal ou nominal .
C5	Empregue adequadamente a pontuação do texto: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, ponto e vírgula, vírgula, reticências, aspas, parênteses e travessão.
C6	É necessária a adequação ortográfica no parágrafo.
C7	Empregue adequadamente as regras de acentuação gráfica .
C8	Empregue corretamente a colocação pronominal . Evite frases semelhantes a: eu vi ele.
C9	Atente-se ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas .
C10	Observe os aspectos estéticos do texto: distribuição dos parágrafos com alinhamento, margens regulares, letra legível, ausência de rasuras.
C11	Articule melhor as ideias ao parágrafo desenvolvido, empregando uma melhor junção dos operadores responsáveis pela articulação do texto (conjunções, preposições, pronomes).
C12	Faltou a compreensão da proposta e o desenvolvimento do tema a partir de um projeto de texto.
C13	Invista em uma melhor argumentação .

A partir dos critérios acima, as avaliadoras fazem indicações nos textos dos estudantes, procurando demonstrar, por meio da sinalização dos códigos acima, onde se encontra(m) o(s) trecho(s) problemático(s) do texto, como pode ser observado na Amostra A, abaixo:

Amostra A



Este tipo de avaliação é apontado por Ruiz (2010, p.45)⁹ como correção classificatória, pois, referenciando Serafini (1989):

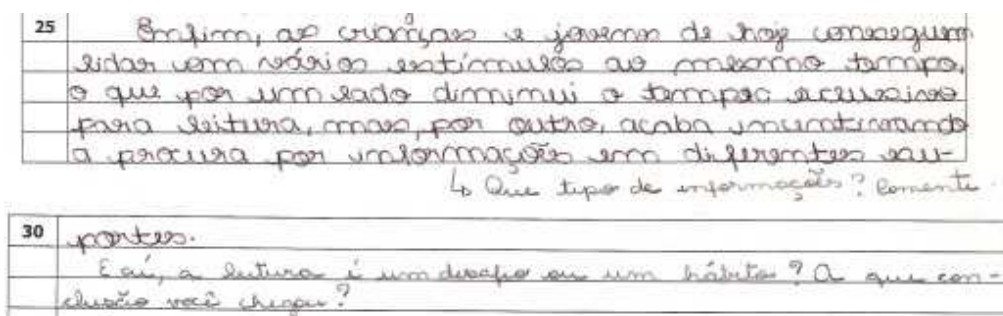
Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (...) O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno”.

Ainda de acordo com Ruiz (2010, p.66), este tipo de avaliação pode não dar conta de todas as necessidades avaliativas do texto, pois “diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar o seu texto, mas se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade de execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor”.

⁹ RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

Observou-se ainda alguns poucos casos em que foi feito um comentário direto ao estudante, especificando-se sobre o problema textual encontrado. Este comentário ora era apresentado nas margens do texto, ora ao final do texto, como exemplificado na Amostra B, abaixo:

Amostra B



Ruiz (2010, p.47) classifica este tipo de avaliação como textual-corretiva, pois entende que “trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno”. Para Ruiz, estes comentários realizam-se no texto na forma de pequenos “bilhetes”. Infelizmente este tipo de avaliação mostrou-se raro, nos textos coletados, possivelmente em função da grande quantidade de textos a serem avaliados, fato prejudicial ao processo. Como consequência, os bilhetes geralmente vieram em pequena extensão (como pode ser observado na amostra acima) e algumas vezes na própria margem do texto.

5.3 A reescrita nos textos coletados

As situações expostas acima foram consideradas de extrema importância ao processo de reescrita e guiaram a elaboração dos textos que serão apresentados e analisados nesta seção.

Foram observadas, nos textos coletados, duas principais situações de reescrita: textos que apresentaram trechos com problemas de entendimento da avaliação e textos que sofreram apenas modificações ortográficas.

- Trechos com problemas de entendimento da avaliação

Os textos apresentados a seguir representam aproximadamente 30% do total de textos coletados. Foram os textos em que a maioria dos trechos apontados na avaliação feita, na primeira versão, não obtiveram a modificação esperada na reescrita.

Amostra 01 (primeira versão)



Amostra 01 (segunda versão)

— Desde os tempos “antigos” os livros sempre ti-
veram “inimigos” como os gibis (também são livros)
e a televisão. 12

A amostra 01 apresenta um trecho em que o estudante aponta, na primeira versão, os gibis como “inimigos” dos livros. Na avaliação, foi feito um comentário no sentido de apontar para o estudante que os gibis também são livros, sendo, assim, contraditório dizer que estes seriam inimigos. O que pode ser percebido com a reescrita é que a avaliação feita não foi adequadamente compreendida, pois o estudante simplesmente acrescenta o comentário feito ao seu texto, não modificando o texto já elaborado na primeira versão.

Amostra 02 (primeira versão)

Pense que com o tempo passando: ¹ agora sai e se-
luindo, a vida está ficando muito diferente do que
era antes. (Da mania das pessoas dizem que quem
lê é “nerd”, mas na verdade ⁵ os “nerds”
são concretos são pessoas que ⁷ tem imaginação ⁷ fertil e
que deixam suas mentes fluir livremente, a
chegarem em um ponto em que criam um mundo
do só delas.) → Reformule o que você quis dizer.

Amostra 02 (segunda versão)

Pense que com o tempo passando ⁵ os nerds estão incluindo na vida
está ficando muito diferente do que era antes (da mania de
pessoas dizem que quem lê é “nerd”) ¹³ 5
Para mim os nerds são pessoas que tem a
imaginação ⁷ fertil.

Pode-se observar que, na avaliação feita na amostra 02 (primeira versão), um trecho foi destacado por parênteses e o seguinte comentário foi feito em relação a este trecho: “reformule o que você quis dizer”. Devido à falta de especificação do comentário, o estudante simplesmente manteve o parênteses incluído na avaliação e retirou o trecho que considerou problemático, não modificando o restante do trecho. Outra situação interessante nesta amostra é que, com a supressão de um trecho do texto, o estudante “resolveu” o problema ortográfico apontado em “concreteza”, mas não conseguiu adequar os vocábulos “tem” e “fertil”, sinalizados pelo código 7.

Amostra 03 (primeira versão)

5 A maioria das crianças de hoje em
dia não tem o hábito de leitura, pois os pais
obrigam os filhos a lerem, mas só ficam
no computador e então o hábito de lei-
tura é um apareço. 13

Amostra 03 (segunda versão)

A maioria das crianças de hoje em dia não tem o hábito de leitura, pois os pais obrigam os filhos a lerem, mas não fazem no computador e estão o hábito de leitura é um fracasso. 13 não

A amostra 03 é um exemplo em que a avaliação feita foi apenas pelo código 13, que significa “invista em uma melhor argumentação”. Este código, sem contextualização ou explicação, aparentemente não foi entendido pelo estudante, que manteve seu texto exatamente igual à primeira versão. Note-se ainda a palavra “habito”, que, apesar de sinalizada pelo código 7, chamando a atenção para a acentuação, também não foi modificada e a grafia da palavra “fracaso”, adequadamente grafada na primeira versão do texto.

Amostra 04 (primeira versão)

Nossa opinião sobre a falta de adolescentes lendo é que hoje em dia a tecnologia está avançada e o desinteresse de ler começa aí, tendo preferência por telas e com a opinião errada de que ler é chato, que os livros são para velhos! Não achamos nessa opinião é que ler é um "hobby" ótimo para relaxar e aprender coisas em cada história.

As pessoas de hoje em dia preferem ficar um dia inteiro no shopping, jogos, computadores, telas e não ler. Fácil falar que livro é chato, difícil é pegar um livro ler e dizer que é bom.

Achamos que essa geração de hoje não vê que a leitura é importante para a cultura. Isso está errado porque a leitura te ensina a novos vocabulários e palavras.

Não achamos que a solução para que esse hábito de leitura cresça é ter mais livros na internet, mais livros para adolescentes e propaganda de livros nas telas e nos livros. Ter mais livrarias nas ruas, livros baratos e a própria pessoa se acostumar com a leitura.

6

Amostra 04 (segunda versão)

Nossa opinião sobre a falta de adolescentes ler é que hoje em dia a tecnologia está avançada e o desinteresse de ler começa aí, tendo preferência por telas e com a opinião errada de que ler é chato, e que os livros são para velhos! Não achamos certo, nessa opinião é que ler é um "hobby" ótimo para relaxar e aprender coisas em cada história.

A amostra 04 apresenta um trecho um trecho que foi avaliado por meio do seguinte comentário: “procure uma forma de unir esta parte do parágrafo à anterior”. O que pode ser observado na reescrita é que a orientação não foi entendida pelo estudante, pois este não fez modificação alguma em seu texto, no intuito de melhorar o problema apontado.

- Textos que sofreram apenas modificações ortográficas

A situação, na reescrita, em que ocorreram apenas modificações ortográficas, foi a maior observada nos textos coletados, chegando a um quantitativo de aproximadamente 41% do total de textos.

Amostra 05 (primeira versão)

Quanto tempo você tem para ler? Aprenda esse tempo? De ler
 Se você respondeu não muito na ⁶primeira vez é comum, se re-
 pondeu muito na ⁵primeira, mas não na segunda, você é comum.
 Se respondeu muito, sim, mas na ⁷última não, você é comum.
 Se na primeira ^{na segunda} respondeu muito, na segunda sim e na ⁷última
 também sim, você é um caso raro.

Os ⁶adolescentes de hoje estão preocupados com jogos ⁷eletrô-
 nicos, televisão, computador, o jogo ⁵e mundo ⁷eletrônico e ki-
 nologias mais do que ^{com} os livros e, se ⁶responderem
 tem ⁶sim sim ou não.

Outra coisa que atrapalha a leitura é a ignorância dos
 pais, que não se ⁶importam com o que os filhos fazem.
 Se os pais se ⁶manifestam, os filhos leriam muito mais que
 atualmente. As crianças teriam um melhor aprendizado
 e teriam um futuro melhor do que os de hoje ⁶teriam.

Amostra 05 (segunda versão)

Quanto tempo você tem para ler? Aprenda esse tempo? De ler
 Se você respondeu não muito na primeira ⁵vez é co-
 mum; se respondeu muito na primeira, mas não na segun-
 da, você é comum. Se respondeu muito na primeira, sim
 na segunda, mas não na ⁷última, você é comum. Se na pri-
 meira respondeu muito, na segunda sim e na última também
 sim, você é um caso raro.

Os ⁶adolescentes de hoje estão preocupados com jogos ele-
 trônicos, televisão, ⁷o computador, o jogo, o mundo eletrô-
 nico mais do que com os livros e, se ⁵quiserem ler
 sim ou não.

Outra coisa que atrapalha a leitura é a ignorância dos
 pais, que não se ⁶importam com ^{o que} os filhos fazem. Se os pais
 falassem com os jovens, eles leriam muito mais que atualmen-
 te e teriam um aprendizado melhor que os crianças de hoje
 têm.

Amostra 06 (primeira versão)

Hábito de leitura na adolescência

A adolescência e infância, hoje em dia, liga mais para a Internet, aparelhos eletrônicos, video-games e TV do que para a leitura, tanto literária, quanto informativa. A leitura está perdendo a "importância" e os adolescentes e crianças estão perdendo interesse pelos livros, jornais e revistas.

Antes atras não era bem assim. As pessoas ligavam mais para a leitura, do que para a tecnologia para passar o tempo. Os eletrônicos estão substituindo os livros como uma forma de se divertir.

Há varias formas de estimular a leitura na adolescência, como a publicação de livros na Internet, a construção de bibliotecas nas escolas entre outras coisas.

A coordenadora de redação do colégio Leonardo da Vinci, Maria da Penha, demonstra 1 dos problemas: "O problema é que a geração atual é totalmente dependente da imagem e adaptada a cultura digital."

Os jovens hoje em dia vêm a leitura como uma obrigação geralmente escolar. A leitura não está mais sendo vista, pela maioria (não total) dos jovens, como uma forma de diversão. Is se usa duas que é a maioria, mas não todos.

Seu texto fica realmente muito bom, parabéns! Não preciso especificar.

Amostra 06 (segunda versão)

Hábito de leitura na adolescência

A adolescência e infância, hoje em dia, se interessam mais pela internet, aparelhos eletrônicos, jogos de computador e TV do que pela leitura, tanto literária quanto informativa. A leitura está perdendo a "importância" e os adolescentes e crianças estão perdendo o interesse pelos livros, jornais e revistas.

Antes atras não era bem assim, pois as pessoas se interessavam mais pela leitura, do que pela tecnologia, para passar o tempo. Os eletrônicos estão substituindo os livros na hora de se divertir.

A coordenadora de redação do colégio Leonardo da Vinci, Maria da Penha, demonstra 1 dos problemas: "O problema é que a geração atual é totalmente dependente da imagem que é adaptada a cultura digital."

Os jovens hoje em dia vêm a leitura como uma obrigação, geralmente escolar. A leitura não está mais sendo vista, pela maioria dos jovens, como uma forma de diversão.

por extenso
muito bom!

Amostra 07 (primeira versão)

O hábito da leitura na Adolescência

A leitura hoje em dia não é igual a antigamente. A cada nova tecnologia, os adolescentes vão se afastando da leitura. Os jovens deviam, em vez de ver TV ou usar o computador, tirar um tempo para ler. Crianças estão se afastando cada vez mais de bibliotecas e se aproximando mais de jogos eletrônicos.

Muitos não concordam mas, a leitura é muito importante por vários motivos, como: ler ajuda a estar mais preparado para os estudos e para a vida, facilita na escrita, aumenta o vocabulário, estimula a criatividade, amplia os nossos conhecimentos. E pensando bem, os videogames, o computador e a TV não são tão úteis para a vida quanto os livros.

Os adolescentes se perguntam: "porque eu iria ler um livro sabendo que eu tenho um computador, uma TV, jogos e muito mais?". Nos dias de hoje, nem todos os jovens se importam com a leitura, como por exemplo, a maioria dos adolescentes preferiria passar o dia vendo TV, do que passar o dia na biblioteca. Algumas pessoas não leem nem sequer um livro por ano!

Então resumindo, os adolescentes preferem a tecnologia ~~mas~~ a leitura. Não é preciso parar de usar o computador e ver TV, basta você reservar um tempo para a leitura. Reserve um tempo para a leitura!

Amostra 07 (segunda versão)

O hábito da leitura na Adolescência

A leitura hoje em dia não é igual a antigamente. A cada nova tecnologia, os adolescentes vão se afastando da leitura. Os jovens deviam, em vez de assistir TV ou usar o computador, tirar um tempo para ler.

Crianças estão se afastando cada vez mais de bibliotecas e se aproximando mais de jogos eletrônicos. Muitos não concordam mas, a leitura é muito importante por vários motivos, como: ler ajuda a estar mais preparado para os estudos e para a vida, facilita na escrita, aumenta o vocabulário, estimula a criatividade, amplia os nossos conhecimentos. E pensando bem, os videogames, o computador e a TV não são tão úteis para a vida quanto os livros.

Os adolescentes se perguntam: "por que eu iria ler um livro se eu tenho toda essa tecnologia?". Nos dias de hoje, nem todos os jovens se importam com a leitura, por exemplo, eles iriam querer passar o dia vendo TV, do que passar o dia na biblioteca lendo. Algumas pessoas não leem nem sequer um livro por ano!

Então resumindo, os adolescentes preferem a tecnologia à leitura, mas não são todos. Ainda tem jovens que adoram ler! Não é preciso parar de usar o computador e ver TV, basta você reservar um tempo para a leitura.

Nas amostras 05, 06 e 07 a avaliação foi feita apenas pelo modo indicativo, sinalizando-se por meio dos códigos apresentados, o problema a ser adequado, sem a presença de comentários ou bilhetes que especificassem maiores modificações a serem feitas no texto. A consequência é a de que os alunos apenas modificaram aspectos ortográficos, não entendendo que, por mais que o texto esteja satisfatório, sempre há a possibilidade de melhora.

- Outras situações

Os outros 30% dos textos coletados apresentaram situações de reescrita diversificadas, indo de compreensões satisfatórias da avaliação feita até melhora do texto sem a ocorrência de avaliação. As amostras a seguir demonstram estas destas situações.

Amostra 08 (primeira versão)

A handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: 'A leitura (estada) para os estudos é a mais cobrada pelos professores desde o ensino fundamental, apesar de muitos não estarem preparados para desenvolver em seus alunos tal hábito. → Por que muitos professores não estão preparados? comenta'.

Amostra 08 (segunda versão)

A handwritten note on lined paper, a revised version of the previous one. The text reads: 'A leitura voltada para os estudos é a mais cobrada pelos professores desde o ensino fundamental, apesar de muitos não estarem preparados para desenvolver em seus alunos tal hábito, porque não tiveram um ensino de qualidade (culpa do governo, que não investe na educação)'.

Os trechos apresentados na amostra 08 representam os textos em que os estudantes compreenderam bem o exposto na avaliação, adequando seu texto na reescrita. Foi observado que esta situação, em sua maioria, deu-se quando a avaliação foi feita por meio de comentários ou bilhetes diretos e específicos acerca do problema apresentado. Esta situação ocorreu em apenas 15% dos textos coletados.

Amostra 09 (primeira versão)

A handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads: 'Eu e a gigi também temos amigos que fazem parte de um grupo de estudos que apenas eu faço parte. Eu e a gigi não grupo esses livros. Querido diário dá sua turma da mônica. Querido, desobediente e... ler é aprender e o isso nos ajuda com a escrita e com a leitura de ~~na prática~~ ^{de maneira prática}, no teatro e etc. Eu amo ler e quero que o povo brasileiro tenha mais vontade de ler a presença da leitura em suas vidas. ~~precabares~~ Apesar que isso, meu depoimento, ajuda o povo e que as pessoas vejam o quanto ~~isso~~ ^{isso} é importante ~~isso~~ e a quanto isso nos faz aprender mais coisas sobre a vida.'

Amostra 09 (segunda versão)

Eu participava de um grupinho de leitura com minha amiga Keyke que ~~foi~~ da escola, e nesse grupo li livros ~~bem~~ como: Os subúrbios, Querido diário, O Diário de Ana (et...)
Ochô que se as escolas fizessem um jeito de conseguir providenciar mais livros, é uma forma de fazer com que os alunos tivessem mais oportunidade de leitura e ensino seria melhor.

Na amostra 09, há trechos em que não foi apontada, por meio da avaliação, a necessidade de adequação de sentido, mas mesmo assim o estudante, por meio da reescrita, percebeu que havia trechos que necessitavam de reformulação, melhorando o texto.

- Opinião dos estudantes acerca da reescrita

Para finalizar a análise de dados, serão apresentados os resultados de um questionamento feito aos estudantes acerca de sua opinião sobre a reescrita de textos.

Ao final da segunda aula, após os estudantes elaborarem a segunda versão de seus textos, o professor escreveu a seguinte pergunta no quadro: “Em sua opinião, qual é a função / importância da refacção de textos?”. Em seguida, solicitou aos alunos que escrevessem a resposta em folha à parte para ser entregue.

O levantamento quantitativo das respostas obtidas pode ser observado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Respostas dos estudantes acerca da reescrita de textos

Resposta	Conteúdo da resposta	Qtde. de alunos	Percentual
1	Acreditam que a reescrita ajuda a corrigir erros em geral	14	32,5%
2	Acreditam que a reescrita ajuda a melhorar a relação de ideias do texto	7	16,2%
3	Acreditam que a reescrita ajuda a corrigir erros gramaticais melhorar a nota	6	14%
4	Acreditam que a função da reescrita é corrigir erros gramaticais	11	25,5%
5	Acreditam que a função da reescrita é melhorar a nota	5	11,6%
Total de alunos		43	100%

Segue, ainda, uma amostra de cada tipo de resposta, para conhecimento:

Resposta tipo 1

• É importante reescrever textos, pois assim podemos concertar nossos erros em nossos textos

Resposta tipo 2

Nós muitas vezes fazemos a 2ª versão de um texto, pois assim podemos corrigir nossos erros, reformular algumas ideias que não elaboramos bem.

Resposta tipo 3

É importante fazer revisão, pois podemos perceber os erros ortográficos e de pontuação. Nela podemos receber uma nota maior em cima de uma história anteriormente criada.

Resposta tipo 4

Temos que fazer a 2ª versão do texto para corrigir os erros de ortografia, de acentuação e parágrafos.

Resposta tipo 5

PORQUE FAZENDO A 2ª VERSÃO VAMOS GANHAR MAIS NOTA!!!

As respostas obtidas podem ser analisadas como o reflexo do processo de reescrita adotado na turma na qual as aulas foram assistidas.

Ressalta-se que a pergunta foi feita em caráter subjetivo e livre, pois o intuito foi justamente fazer com que os estudantes respondessem espontaneamente o que pensam sobre a reescrita, caso fossem dadas opções prévias de resposta (como um questionário em que tivessem de marcar a relação de importância da reescrita para melhorar as ideias, ortografia, nota, etc.), o resultado poderia ter sido apresentado de maneira diferente. Bem, observando-se a tabela acima, pode-se notar que a maioria dos alunos, aproximadamente 51%, não vê qualquer relação da reescrita com o aprimoramento das ideias do texto, chegando a opiniões preocupantes como as de que a função da reescrita é apenas a melhorar a nota.

As respostas obtidas fortalecem os resultados apresentados com as reescritas, onde a maioria absoluta dos textos coletados, aproximadamente 70%, tiveram problemas de entendimento e execução da avaliação feita ou melhoras apenas ortográficas.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa, fundamentada em pressupostos teóricos da Linguística Sociointeracional, apontam para pontos problemáticos no processo de reescrita observado e ofereceram poucos subsídios aos questionamentos propostos na metodologia.

Os principais pontos observados foram em relação à interação professor-estudante, que não foi capaz de apresentar aos estudantes todas as possibilidades dinâmicas da língua, pois, nas aulas observadas, o professor demonstrou pouco contato com seus estudantes, por meio de atividades descontextualizadas e desinteressantes aos estudantes.

O modo de avaliação dos textos também merece destaque como provocador dos resultados obtidos nas análises, pois um processo de produção textual em que o professor não conhece os textos produzidos por seus próprios alunos começa a ser insatisfatório logo no início. As condições relatadas para a avaliação dos textos interferiram diretamente no tipo de avaliação feita, que acabou não se tornando eficiente para produzir os efeitos desejados na segunda versão dos textos coletados, pois, em sua maioria, os estudantes aparentemente apresentaram dificuldade de entendimento ou desinteresse pela avaliação feita, o que pode ser atestado pela opinião destes mesmos estudantes.

Deste modo, as conclusões elucidam questões relevantes quanto às escolhas metodológicas adotadas para o ensino de produção textual, com o objetivo de oferecer aos estudantes mecanismos por meio dos quais o ensino de língua materna seja sempre algo positivo e dinâmico, capaz de servir às necessidades cotidianas dos estudantes.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino – uma outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008
- NEVES, José Luis. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. In: Caderno de pesquisas em administração. Volume 1, Nº 3. São Paulo, 1996.
- RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. *Leitura e produção de texto na universidade: roteiros de aula*. Universidade de Brasília, no prelo.
- RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.