



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo Temático 3 - PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A ATIVIDADE DE REVISÃO E REESCRITA E SUA RELAÇÃO COM AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Lívia Suassuna (UFPE)

Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE)

RESUMO: Nesta pesquisa tivemos como objetivo investigar as atividades de revisão e reescrita textuais e sua relação com as condições de produção e circulação dos textos escritos pelos alunos. Participou da pesquisa uma professora da Rede Municipal de Ensino de Recife, numa turma de 8º ano. Ela desenvolveu duas sequências de atividades, envolvendo os gêneros textuais notícia e currículo. Por sua vez, essas sequências tiveram desenvolvimentos semelhantes: a) exploração do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos. Para orientar nossas análises, utilizamos o paradigma indiciário (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON E GERALDI, 1995). As análises mostraram que é muito mais viável e promissor negociar um investimento na revisão de textos com uma turma de alunos se o professor gerou ou aproveitou situações discursivas, de modo que a comunicação escrita pôde adquirir significado e função para quem escreveu. Isso porque é preciso ter razões tanto para escrever, como para revisar e produzir versões mais elaboradas.

PALAVRAS-CHAVE: PRODUÇÃO DE TEXTO; REVISÃO E REESCRITA; CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.

Introdução

Nesta pesquisa, buscamos responder às seguintes perguntas: *Qual a postura dos alunos durante as atividades de revisão e reescrita textuais? Que representações eles têm do processo de reescritura textual? Que imagens fazem se si mesmos nesse processo? Até que ponto estas posturas e imagens têm respaldo nas condições de produção e circulação dos textos por eles produzidos?* Nesse sentido, tivemos como objetivo investigar as atividades de revisão e reescrita textuais e sua relação com as condições de produção e circulação dos textos.

Antes de trazermos mais detalhes sobre como foi feita esta pesquisa, bem como os resultados dela decorrentes, vamos discutir um pouco sobre o ensino da produção de texto na

escola, bem como tecer considerações sobre o processo de avaliação, revisão e reescrita textuais.

A produção de texto em contextos extraescolares: implicações para o ensino

Considerando que o centro da nossa investigação é a revisão e reescrita textuais, é imprescindível realizarmos uma discussão acerca da atividade de produção de texto, explicitando os elementos que estão em jogo nessa atividade e debatendo sobre as implicações de sua tomada pela escola como objeto de ensino.

Bronckart (1999) observa que, nas práticas extraescolares, são muitos os elementos que exercem influência no momento da produção textual. Ele designa esse conjunto de elementos (ou de parâmetros) de “contexto de produção” e inclui nele tanto o *contexto físico* como o *contexto sociosubjetivo*.

Segundo este autor, todo texto é resultado de uma ação desenvolvida em um contexto físico, isto é, é resultado de uma ação situada nas coordenadas do espaço e do tempo. Nesse contexto, encontram-se delimitados os seguintes parâmetros:

O lugar da produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento da produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 1999, p.93)

Por outro lado, Bronckart (1999) também considera que todo texto se insere no quadro das atividades de uma determinada formação social e de uma determinada forma de interação comunicativa. Esse contexto sociosubjetivo compõe-se dos seguintes parâmetros:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação formal, etc)?; a posição social do emissor (que lhe dá estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc)?; a posição social do receptor (que lhe dá estatuto de destinatário: qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo?); o objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 1999, p. 94).

Para produzir um texto pertinente a uma determinada situação de interação comunicativa, é necessário construir representações adequadas acerca dessa situação, tendo em mente *onde, quando, para quem e com que objetivo* se escreve. Para Dolz e Schneuwly (2004), essas características contribuem na elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva. Com essa base formada é possível chegar a alguns gêneros possíveis de serem escolhidos para a situação comunicativa em foco. Uma vez delimitado esse conjunto, se avalia o mais adequado para o propósito almejado¹.

Os gêneros constituem, assim, um ponto de referência concreto para os sujeitos, podendo ser considerados entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Esta estabilização se faz necessária para que a comunicação aconteça, pois, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 170) “*se, a cada vez precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível*”.

Reconhecemos, portanto, que cada esfera de troca social elabora *tipos relativamente estáveis de enunciados* para o estabelecimento de uma comunicação entre os sujeitos. Estes, por sua vez, se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional (BAKHTIN, 2002). Marcuschi (2002), em suas produções, ressalta-os como produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos a partir das situações de interação verbal da vida social que vão se estabilizando no interior das esferas sociais. Logo, como resultado da ação humana acontecida durante séculos e séculos, temos hoje uma lista incontável de gêneros.

Nas práticas de uso da língua os textos sempre se organizam como gêneros textuais *típicos*, que usamos para contextos determinados social e historicamente. Devido à evidente contribuição dos gêneros para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, diversos autores (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) têm apontado para a necessidade de ensinar os gêneros na escola.

Acreditamos numa perspectiva de ensino que vem se delineando nos últimos anos, pautada na noção de gêneros textuais. Leal e Melo (2006), explicando de que se trata esta proposta, dizem que de acordo com ela devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àsquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os

¹ Com essa discussão, pretendemos mostrar a importância das representações acerca do contexto sociocomunicativo para a produção de texto, uma vez que estas incidem tanto na escolha do gênero textual mais adequado como na seleção dos recursos linguísticos que serão utilizados.

alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Até porque, como complementa Santos (2006), não faz mais sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro da escola.

Em consonância a isso, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando eles defendem que um ensino sistemático, levando o aluno a refletir sobre as características dos textos e seus contextos de uso, é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de produzir diferentes gêneros textuais.

Para pôr em prática uma perspectiva de ensino que visa à “transferência” de atividades de produção de textos extraescolares para dentro da escola, é preciso ter em mente a discussão realizada por Bronckart (1999) e trazida aqui anteriormente sobre as representações que envolvem o escritor no processo da produção textual. Diante dessa discussão, concluímos ser fundamental que o professor, na sua missão de ensinar a produzir textos, explicita e discuta as condições de produção e circulação nas atividades de escrita, amparando os alunos com reflexões sobre o gênero a ser produzido, o objetivo a ser alcançado, o tema que será desenvolvido, o leitor a quem o texto se destina, o registro a ser considerado, o ambiente no qual o texto irá circular e o suporte em que o texto vai ser socializado.

Além de estar atento à realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), Antunes (2003) nos mostra ainda que produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever, pois supõe várias etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o *planejamento*, passando pela *escrita* propriamente, até o momento posterior da *revisão* e da *reescrita*. Segundo a autora, na primeira etapa - o *planejamento* - quem vai escrever “delimita o tema do texto”, “escolhe os objetivos”, “define o gênero”, “delimita como as ideias serão organizadas” e “escolhe a forma linguística mais ou menos formal que o texto deve assumir”. A segunda etapa é a etapa da *escrita* propriamente dita, na qual o autor registra o que foi planejado, tomando decisões de ordem lexical e de ordem sintática. A terceira etapa - a *revisão e a reescrita* - corresponde ao momento de análise do que foi escrito. Nesta etapa, o autor procura confirmar se os objetivos foram atingidos, se o tema foi explorado na concentração desejada, se as ideias foram desenvolvidas de forma coerente e clara, se a coesão foi bem estabelecida, se as normas da sintaxe e da semântica foram seguidas e se aspectos como ortografia, pontuação e divisão do texto em parágrafos foram bem marcados. Para tanto, conta com a ajuda das intervenções avaliativas do professor, que o conduzem nas tarefas de revisar e reescrever. O tópico a seguir tratará melhor deste aspecto.

Avaliação da produção de texto: caminho para a realização da revisão e reescrita textuais

Como avaliar os textos produzidos na escola, de modo que essa avaliação seja útil para professor e alunos? Isso se torna possível na medida em que consideremos a avaliação textual uma atividade de leitura, mediante a qual se busca construir sentido. Ou seja, é importante o professor ter em mente que avaliar um texto significa lê-lo, explorando todas as implicações de um ato de leitura.

Essa concepção, por sua vez, exige uma postura de diálogo diante do texto: é preciso que se estabeleça uma relação interlocutiva entre aluno e professor, na qual ambos se coloquem como sujeitos e como parceiros da atividade de escrita. Nesse sentido, defendemos que o professor se coloque como interlocutor de seus alunos e não apenas como avaliador de seus textos.

A esse respeito, vemos que, quando os alunos produzem seus textos, esperam uma resposta do professor sobre o que escreveram; esperam algum retorno capaz de permitir a dialogia. Entretanto, muitas vezes o que eles obtêm como respostas são o silêncio, um visto ou uma nota. Ou seja, o aluno não escreve para ser lido, mas “apenas” para ser corrigido. Dessa forma, ele encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. Entretanto, acreditamos que “o querer dizer” do aluno não pode ser apagado pelos “quereres” da escola. É necessário o professor, como leitor privilegiado dos textos produzidos pelos seus alunos, olhar para eles com “os olhos da compreensão” e não apenas com “os olhos da correção”.

Para tanto, como apontam Costa Val *et al.* (2009), a postura do professor diante do texto do aluno deve ser uma atitude relativizadora: ele buscará analisar e sinalizar para os alunos não só as falhas, mas também as virtudes dos seus textos. O professor vai observar aquilo que gostaria que o texto cumprisse, mas também vai observar aquilo que o aluno-autor efetivamente realizou, considerando e valorizando o trabalho textual empreendido por ele.

Vale salientar, entretanto, que ao defendermos que o professor deve ser primeiramente um leitor do texto do aluno, não estamos defendendo a ideia de que não se deve mais avaliar para não bloquear a criatividade do aluno ou para não provocar uma relação negativa do aluno com a escrita. De fato, a avaliação da escrita na escola tem sido tão carregada de punição, o que acaba produzindo no aluno um medo de escrever e um sentimento de fracasso.

Partindo do pressuposto de que toda a avaliação do professor seria marcada por uma relação de poder que inibe a escrita do aluno, muitos defendem que não se realize a avaliação da escrita. Acreditamos que questionar o sentido negativo que as práticas avaliativas têm tomado ultimamente é importante, mas não se pode, a partir desse questionamento, concluir que a melhor saída para mudarmos essa situação é simplesmente não olhar mais para o texto do aluno ou só lhe atribuir elogios. As consequências de uma avaliação assim são tão nefastas quanto as de uma avaliação autoritária. Isso porque não apontar nenhum erro, de um lado, e avaliar para punir, de outro, são atitudes que não dizem respeito ao uso da língua na interação social, nem tampouco colaboram para desenvolver a competência linguística do aluno.

Pelo contrário, nesse processo, como aponta Marinho (1997), o professor deve questionar, sugerir e testar o texto do aluno como leitor, atuando, assim, como um coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Do mesmo modo, Geraldí (2003) aponta que o professor deve agir como um real parceiro, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.

Antunes (2006) corrobora essa ideia, ao aconselhar que o professor faça da avaliação um momento para refletir e analisar a adequação ou inadequação de determinadas palavras ou trechos do texto, sugerindo outras formas de expressão como alternativas possíveis. Dessa forma, o professor fará o aluno perceber que é possível conseguir outros efeitos de sentido pela adoção de outras formas de dizer. A avaliação textual se converteria, portanto, em mais uma oportunidade de o aluno aprender sobre a língua, descobrindo suas múltiplas possibilidades e também suas restrições. Para tanto, é necessário que, nesse trabalho, o produtor do texto se preocupe em encontrar o melhor jeito para dizer o que tinha a dizer e atingir os objetivos que pretendia.

Entretanto, desde muito tempo foi dada muita ênfase à correção gramatical, como se a única exigência para se obter um bom texto fosse ele estar gramaticalmente correto; nessa perspectiva, não era considerado o conjunto de normas sociais que rege as formas de se comportar verbalmente de acordo com a cada situação. A esse respeito, acreditamos que escrever bem na perspectiva da língua como interação social significa escrever com adequação, ou seja, atendendo às demandas da situação comunicativa. Uma avaliação assim possibilita que, de fato, professor e alunos estabeleçam um diálogo cooperativo nas aulas de língua portuguesa.

Para que os professores possam atuar, na prática, como interlocutores dos alunos é preciso compreender que ser interlocutor significa ultrapassar a fronteira do linguístico, incorporando à prática pedagógica novos componentes como o ético, o cultural e o afetivo.

Precisamos, assim, querer saber quem são nossos alunos, como pensam, o que desejam, como (re)construem suas referências de mundo a partir daquilo que lhes ensinamos.

Marinho (1997) argumenta que, ao realizar um trabalho dessa forma, a avaliação dos textos dos alunos pelo professor passa então a ter outro sentido, mais próximo da avaliação que fazemos fora da escola. Do mesmo modo, para Geraldi (1991), a leitura dos textos dos alunos pelo professor pode ser o primeiro caminho para um trabalho com e sobre a linguagem, uma vez que, buscando saber efetivamente o que o aluno quis dizer, a prática do professor acaba por ser mais útil à própria compreensão dos recursos expressivos utilizados na construção do texto. Agindo assim, acreditamos que o professor realmente colocará em prática uma avaliação enquanto linguagem/discurso, ao mesmo tempo em que ajudará efetivamente o aluno a aprender sobre língua enquanto a utiliza em contextos significativos de interação.

Metodologia

Neste artigo, apresentaremos reflexões oriundas da observação e análise de aulas de uma docente de língua portuguesa que leciona numa escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife, numa turma de 8º ano.

Para que nossos objetivos fossem atingidos, desenvolvemos a pesquisa com uma professora que, em sua prática diária de sala de aula, se propõe a trabalhar “de modo sistemático” os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Ou seja, através de entrevistas, selecionamos uma professora que atendesse aos seguintes critérios: a) propõe com frequência atividades de produção textual; b) antes da escrita do texto, realiza um trabalho sistemático de exploração das características do gênero a ser produzido, a partir da leitura *de* e da reflexão *sobre* exemplares do gênero; c) solicita a seus alunos produções de texto “à moda de” gêneros extraescolares; d) realiza com frequência atividades de revisão e reescrita textuais; e) executa com frequência a avaliação dos textos dos seus alunos.

A professora selecionada havia definido, em seu planejamento elaborado para todo o ano letivo, dois gêneros a serem trabalhados em sua sala de aula no período de nossa observação. Ela realizou, portanto, duas sequências de atividades, envolvendo os gêneros textuais “notícia” e “currículo”.

Cada uma dessas sequências teve, de modo geral, um desenvolvimento semelhante. Isso porque, nas duas sequências, foram realizadas atividades de: a) exploração do gênero

textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos.

Para orientar nossas análises, utilizamos o paradigma indiciário (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON e GERALDI, 1995). Partindo do princípio de que a realidade não é transparente, tal metodologia de análise defende que os dados coletados fornecem pistas mínimas que permitem ao pesquisador compreendê-las, associando as singularidades percebidas a fenômenos mais gerais. Nesse sentido, opera-se não só com fatos explícitos, mas também, e principalmente, com indícios, ou seja, com aspectos da realidade que não são captados diretamente. Assim, elementos aparentemente sem importância, isto é, informações vistas como isoladas e até incoerentes, podem ser essenciais para se entender os problemas colocados pela pesquisa.

A seguir apresentaremos uma síntese das reflexões feitas a partir das atividades de avaliação, revisão e reescrita promovidas pela professora acima mencionada.

Resultados e discussão

Contextualizando as atividades de revisão e reescrita...

Como foi mencionado na metodologia, a professora investigada realizou duas sequências de atividades, uma em torno do gênero “notícia” e outra sobre “currículo”, as quais foram finalizadas com as atividades de revisão e reescrita textuais. Para entendermos melhor como se deu o processo de reescritura por parte dos alunos, se faz necessário explicitarmos quais atividades foram realizadas anteriormente.

No que diz respeito ao gênero “**notícia**”, a professora decidiu explorá-lo porque os alunos da 7ª série escrevem para o jornal da escola e ela acredita que o trabalho com notícias irá melhorar a escrita dos textos publicados. A professora, portanto, escolheu o gênero textual a ser trabalhado em sala de aula a partir de uma demanda de aprendizagem surgida de uma prática escolar de produção de texto. Inclusive, em alguns momentos, ela avisa aos alunos que irá cobrar deles resultados melhores após o trabalho com as notícias: “*Nada que a gente faz na escola e na vida é só dar, dar, dar... Vai ter produções individuais e eu quero todo mundo escrevendo melhor*”.

A docente realizou uma sequência de atividades envolvendo esse gênero que durou 11h/a, sendo cada hora-aula de 50 minutos. Abaixo apresentamos uma tabela que sintetiza as atividades vivenciadas:

Tabela 1: Síntese da sequência envolvendo o gênero textual notícia

5h/a	Exploração das características do gênero notícia	<p><i>ATIVIDADE 1:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do suporte jornal: análise do jornal AQUI PE em pequenos grupos e no grande grupo 	1h/a
		<p><i>ATIVIDADE 2:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das informações básicas de uma notícia em exemplares do gênero - Sistematização das características estudadas através de apontamento copiado no quadro 	2h/a
		<p><i>ATIVIDADE 3:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de hipóteses sobre o tema a ser tratado em determinada notícia, com base na foto que a acompanha - Criação de um título para a notícia 	1h/a
		<p><i>ATIVIDADE 4:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição sobre as características do gênero notícia, através de slides em <i>datashow</i> 	1h/a
		<p><i>ATIVIDADE 5:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformação de um poema em notícia (de forma coletiva e oral) 	
		<p><i>ATIVIDADE 6:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização de uma notícia fora de ordem (de forma coletiva e oral) 	
		<p><i>ATIVIDADE 7:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformação de uma música em notícia (de forma coletiva e oral) 	
		<p><i>ATIVIDADE 8:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção coletiva e escrita de uma notícia a partir de uma música 	

3h/a	Produção de texto	Produção individual de notícias a partir de uma música
3h/a	Avaliação, revisão e reescrita das notícias produzidas	Atividade individual

Ao final da sequência, a professora solicitou uma relação dos alunos que produziram as notícias e avisou que iria atribuir a todos a nota 3,0 apenas pelo esforço de fazer.

No que tange ao gênero “**currículo**”, a professora trabalhou suas características e solicitou a produção de dois tipos: um currículo atual, com as informações reais dos alunos, e um currículo “do futuro”, com as suas projeções de carreira para daqui a 10 anos. Ela escolheu trabalhar com esse gênero porque, segundo ela, os alunos são adolescentes e, portanto, já têm idade para começar a trabalhar como estagiários. Essa percepção surgiu porque alguns deles já tinham vindo até ela perguntar como se fazia um currículo, pois estavam querendo se candidatar a vagas do projeto Jovem-Aprendiz.

Nesse sentido, vemos que a professora escolheu o gênero textual a ser trabalhado em sala de aula de acordo com uma necessidade surgida a partir dos próprios alunos. Ela propôs uma prática de produção de texto seguindo um dos princípios que, segundo Geraldi (1997), devem ser pensados pelos professores no momento de planejar suas aulas: *ter razões para dizer*, visto que um projeto de trabalho de escrita somente se sustenta quando os envolvidos nele encontram motivação para executá-lo.

Com relação ao currículo do futuro, em conversa com a professora, ela nos explicou que propôs esse trabalho para incentivar os alunos a começar a pensar que carreiras querem seguir. Além disso, foi uma forma de motivá-los a pensar “alto” (fazer cursos de graduação e no exterior, ter empregos com alta remuneração, etc.), pois ela acredita que muitos deles pensam em apenas terminar o ensino médio e trabalhar em empregos que não exigem um grau de instrução elevado, seguindo o exemplo dos seus familiares.

A professora realizou uma sequência de atividades envolvendo esse gênero que durou 12h/a, sendo cada hora-aula de 50 minutos. Abaixo apresentamos uma tabela que sintetiza as atividades vivenciadas:

Tabela 2: Síntese da sequência envolvendo o gênero textual currículo

4 h/a	Exploração das características do gênero “currículo” e produção de texto (currículos atuais)	<i>ATIVIDADE 1:</i>	
		- Leitura de um texto explicando cada elemento que compõe a estrutura de um currículo	
		- Leitura de um exemplo deste gênero textual	
		- Produção dos currículos atuais (a cada etapa do currículo apresentada, os alunos produziam os seus)	
		<i>ATIVIDADE 2:</i>	
		- Leitura e análise de outro exemplar de currículo	
3 h/a	Produção de texto (currículos do futuro)	- Produção dos currículos do futuro	
1h/a	Avaliação dos currículos	- Entrega dos currículos (atuais e do futuro) com marcações escritas no corpo do texto para que os alunos revisassem e reescrevessem	
4h/a	Digitação dos currículos	- Digitação dos currículos atuais	2 h/a
		- Digitação dos currículos do futuro	2 h/a

Como podemos perceber através da tabela, o trabalho com os currículos atuais foi realizado de forma um pouco diferente do trabalho com os currículos do futuro: no primeiro, a professora analisou separadamente cada etapa que compõe a estrutura desse gênero e pediu para cada aluno preencher seu currículo com suas informações atuais relativas à etapa analisada; no segundo, a professora analisou um currículo, lembrando todas as partes que o compõem, e só depois pediu para os alunos produzirem.

Após as produções, a professora realizou a avaliação, revisão e reescrita, bem como a digitação dos dois tipos de currículos juntos. Os currículos atuais produzidos foram digitados em sala de aula pelos próprios alunos e impressos pela professora, que os entregou a cada um. Já os currículos do futuro, de acordo com a professora, depois de digitados e impressos, seriam guardados para no final do ano ser expostos na festa de encerramento do ano letivo. Infelizmente, não pudemos acompanhar essa socialização.

As atividades de revisão e reescrita: imagens e posturas dos alunos e sua relação com o contexto de produção e circulação dos textos

Durante a execução das atividades de (re)escrita das notícias e dos currículos, algumas posturas dos alunos chamaram muito a atenção. Primeiramente, notamos que eles veem a si mesmos e aos colegas de uma forma inferior, como podemos notar nas transcrições abaixo:

AULA 4 (sequência sobre notícia – produção de texto)

P: Dê para um colega que você confia ler.

Aluno: Ele é mais burro que eu!

AULA 4 (sequência sobre notícia – avaliação, revisão e reescrita)

Aluno 1: Eu não vou fazer isso, porque eu não sei fazer. Já fiz dez mil vezes!

Aluno 2: Por isso que eu não fiz.

Aluno 3: Eu não fiz, porque o meu tá todo errado.

Como podemos perceber, os alunos não se acham capazes de realizar a atividade, talvez porque eles fazem e refazem os textos muitas vezes e estes nunca ficam bons o suficiente para a professora, pois ela continua pedindo para eles refazerem. Da mesma forma, na medida em que ela realiza de forma intensa uma correção de tipo resolutivo², os alunos incorporam para si a ideia de que a maior parte do que eles escrevem sempre está errada.

Notamos também que os alunos demonstram aversão ao erro, como se este não fosse normal num processo de ensino-aprendizagem. Vejamos alguns diálogos entre os alunos que conseguimos registrar:

AULA 6 (sequência sobre notícias – avaliação, revisão e reescrita)

A: Tu não gosta de errar, não?

A: Ninguém gosta!

AULA 4 (sequência sobre notícia – produção de texto)

² Tipo correção que é posto em prática quando a professora corrige o problema de produção detectado, acrescentando, substituindo ou retirando palavras, frases ou períodos inteiros, de acordo com classificação de Ruiz (2001).

A: Queria eu que o primeiro que eu desse a ela tivesse certo.

A: Oxe, eu vou fazer esse e pronto!

Os alunos não gostam de errar, pois sabem que, quanto mais errarem, mais terão que reescrever. Vimos também que eles acham a revisão e a reescrita um trabalho difícil de realizar. Nos diálogos abaixo, por exemplo, notamos os alunos um tanto desesperados ao fazerem a atividade de reescritura textual e, por isso, eles buscam a ajuda da professora:

AULA 3 (sequência sobre notícia - produção de texto)

Aluno: Menina, como eu faço isso?

AULA 6 (sequência sobre notícias – avaliação, revisão e reescrita)

Aluno: É um babado, professora...

P: Tem babado não...

Aluno: O que eu faço?

Além de difícil, os alunos demonstram que para eles a revisão/reescrita é um trabalho árduo.

AULA 4 (sequência sobre notícia – produção de texto)

Aluno: Ai meu Deus! Eu mereço!

P: Merece mesmo...

AULA 4 (sequência sobre notícia – produção de texto)

Aluno: Eu aqui de novo.

P: Que bom!

Aluno: Nunca escrevi tanto na minha vida!

P: Que pena!

AULA 4 (sequência sobre notícia – produção de texto)

Aluna: “E aí, professora? Precisa ajeitar mais alguma coisa? Ah! Não! Meus dedinhos!

Amanhã eu entrego; hoje eu tô cansada!”.

A imagem que os alunos têm do processo de reescritura é que seja uma atividade muito trabalhosa, cansativa e interminável, visto que a professora olhou em diversos momentos o mesmo texto e mandou os alunos voltarem para refazer muitas vezes. Isso transparece até na forma de denominar o processo de refacção: para os alunos, a atividade de avaliação, revisão e reescrita se resume a “passar o texto a limpo”. Justamente por ser difícil e trabalhosa, eles reclamam o tempo todo por ter que realizá-la. Muitos alunos resistem em fazer e só cumprem a tarefa depois de muito reclamar. Abaixo apontamos algumas das lamentações dos alunos:

AULA 6 (sequência sobre notícia – avaliação, revisão e reescrita)

Aluno: Oxe! Já fiz um bocado! Vou fazer mais não!

AULA 6 (sequência sobre notícia – avaliação, revisão e reescrita)

P: [leitura silenciosa] Olha, é melhor que você coloque o número escrito do que o numeral.

Aluno: Não, professora!

Esse aspecto foi percebido nas reações de grande parte dos alunos, particularmente de uma aluna que, dentre todos, foi a que mais vezes passou a limpo seu texto. Ela se mostrava muito irritada com as intervenções da professora: respirava fundo, “chiava”, cruzava os braços e as pernas, colocava a mão no rosto, franzia a testa, criticava e refutava as intervenções da professora. Com toda essa imagem negativa que os alunos tinham do processo de reescritura, era de se esperar que eles se mostrassem ansiosos para que a atividade acabasse logo:

AULA 6 (sequência sobre notícia – avaliação, revisão e reescrita)

P: Olha, a atividade da quarta aula foi encerrada... Quem não fez vai concluir na próxima aula. Agora, nós vamos encerrar aquela atividade da notícia. Algumas pessoas faltam passar a limpo, e tem que ser encerrada nessa aula...

Aluno: Uhuuuuu!

Toda essa reclamação dos alunos vem não apenas do modo como veem a revisão/reescrita e a si mesmos nesse processo, mas principalmente por não estarem motivados. Notamos que a atividade de (re)escrita das notícias não fez muito sentido para eles, devido às próprias condições de produção que a envolviam: os textos produzidos eram

meras tarefas escolares que seriam lidas apenas pela professora e cumpririam a finalidade pedagógica de verificar se os alunos conseguiram aprender sobre o gênero textual trabalhado. Ora, se o destino final forem as mãos dos próprios alunos, para que melhorar as notícias que não serão mais lidas e que todos da sala já conhecem tão bem? O aluno deveria revisá-las apenas para cumprir uma tarefa escolar e agradar à professora?

Concordamos, portanto, com Rocha (1999) quando ela aponta que as condições de produção influenciam na significação que a atividade de revisão/reescrita tem para os alunos. Isso porque o investimento para revisar e reelaborar um texto perde em significado para o aluno quando o material produzido não tem finalidade social. Apesar de a professora salientar para os alunos o tempo todo que eles estavam trabalhando notícia para que pudessem produzir melhor os textos do jornal da escola, parece que os alunos “não compraram a ideia”. Ou seja, essa motivação não foi suficiente para que eles se envolvessem na atividade de reescritura.

Processo totalmente oposto aconteceu com o processo de (re)escrita dos currículos. Isso porque a postura dos alunos nessa sequência foi bem diferente em relação à anterior. Notamos, primeiramente, que eles se mostraram muito dispostos a passar os textos a limpo. Isso se dá de tal forma que, em vários momentos, a professora pediu aos alunos que parassem de passar seus textos a limpo, como acontece na fala abaixo:

AULA 2 (sequência sobre currículo – produção de texto)

P: Vamos logo. Essa mania de passar a limpo já está virando doença!

Além disso, os alunos, antes calados, passaram a perguntar muito. Vale salientar que eles perguntavam porque realmente queriam saber. É o que acontece nos diálogos abaixo:

AULA 2 (sequência sobre currículo – produção de texto)

Aluno: Professora, já fiz curso de administração, marketing e estou fazendo outro. Aí eu coloco como?

P: Em andamento.

AULA 1 (sequência sobre currículo – produção de texto)

Aluno: Professora, concorrer a uma vaga como pequeno aprendiz nos correios. Eu tenho que entregar o meu currículo ao pessoal dos correios, eu preciso colocar o nome correios ou não precisa?

P: Não... Você deixa correios, que é pra ficar bem explícito mesmo.

Como podemos notar, durante a escrita surgiram algumas dúvidas sobre como registrar no papel uma ideia ou se era necessário colocar determinada informação no texto e, diante disso, os alunos sentiram a necessidade de pedir ajuda à professora para esclarecê-las. Questionamentos como esses, decorrentes do próprio uso da língua, foram muito frequentes na sequência sobre currículo. Isso se dá de forma tão intensa, que poucas são as orientações que partem apenas da professora: na maioria das vezes ela apenas responde às perguntas dos alunos. É interessante que, ao lermos as transcrições de aula focando apenas as falas dos alunos, percebemos que é unânime iniciarem por “professora”, o que indica que eles a invocavam frequentemente.

Por que essa mudança de comportamento dos alunos de uma sequência para a outra? Acreditamos que tenha sido porque a atividade de (re)escrita dos currículos fez muito sentido para eles, devido às próprias condições de produção textual. No que diz respeito aos currículos atuais, os textos produzidos teriam um destino real, ou seja, seriam lidos primeiramente pela professora para que ela os ajudasse a escrevê-los melhor, mas seu destino final seriam as mãos de empregadores; da mesma forma, cumpririam não só a finalidade pedagógica de verificar se os alunos conseguiram aprender sobre o gênero textual trabalhado, mas também o objetivo de ajudá-los a obter um estágio ou uma vaga de jovem-aprendiz. Ou seja, os currículos produzidos não eram meras tarefas escolares, como no caso das notícias, mas textos reais que seriam usados em situações de interação autênticas. Nesse caso, os alunos entenderam por que realizavam a revisão e a reescrita: eles sabiam que os textos produzidos precisavam estar bem escritos e por isso era necessário caprichar. Já em relação aos currículos do futuro, apesar de se tratar de uma situação imaginária, os alunos se envolveram bastante porque a atividade envolvia seus sonhos e desejos.

Entretanto, todo esse envolvimento dos alunos não seria possível se a professora não tivesse se preocupado em propor situações de escrita estimulantes para eles e, assim, conferir significado às atividades avaliativas e de reescritura. A professora tentou essa mesma estratégia em relação à produção das notícias, ao relacionar a prática de escrita ao jornal da escola, mas isso não surtiu o efeito esperado, pois os alunos não se envolveram na atividade. Já em relação à produção dos currículos, eles “compraram a ideia” e participaram com bom nível de engajamento.

Diante desses dados, nos perguntamos: até que ponto uma proposta de revisão textual faz sentido ou não para o aluno? Concluímos que é muito mais viável e promissor negociar um investimento na revisão de textos com uma turma de alunos se o professor gerou ou

aproveitou situações discursivas, de modo que a comunicação escrita pôde adquirir significado e função para quem escreveu. Isso porque é preciso ter uma razões tanto para escrever, como para revisar e produzir versões mais elaboradas.

Considerações finais

Acreditamos que o estudo do gênero textual na escola deve surgir como uma necessidade: é preciso aprendê-lo para poder agir discursivamente e de forma adequada em determinada situação comunicativa. Assim, mesmo admitindo a dimensão institucional do espaço escolar, o professor não pode deixar de manter uma vigilância constante sobre seu ensino a fim de aproximar as práticas de produção de texto na sala de aula das práticas extraescolares. Defendemos, portanto, um ensino-aprendizagem dos gêneros textuais que parta das práticas, vá para os objetos e retorne às práticas.

Se o professor organiza seu ensino dessa forma, como tentou fazer a professora em questão na sequência sobre os currículos, o aluno terá consciência de que está aprendendo determinado gênero textual porque muito provavelmente precisará desse conhecimento para dar conta de determinada prática de linguagem. Esse movimento provoca interesse e motivação e, assim, as atividades de avaliação, revisão e reescrita ganham sentido para ele, como aconteceu com a professora B. Os estudantes realmente se empolgaram ao realizar o processo de reescritura porque queriam dizer melhor o que tinham a dizer para os seus interlocutores.

Diante disso, concluímos que boa parte do sucesso das atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita depende do significado que os alunos lhes atribuem. Nesse sentido, cabe aos professores instigar a motivação dos alunos; uma motivação de dentro para fora e não de fora para dentro. Vimos que a professora tentou motivar os alunos a estudarem o gênero textual notícia, mostrando que era necessário seu estudo para que os alunos escrevessem melhor as notícias produzidas para o jornal da escola. Mesmo assim, os alunos não abraçaram a causa, talvez porque essa prática não os tenha tocado de fato, por ser uma demanda mais externa do que interna. Entretanto, quando essa mesma professora propôs o trabalho com o gênero textual currículo, os alunos se empolgaram muito. Reafirmamos, portanto, a partir dos dados acima discutidos, a nossa crença na perspectiva de ensino da língua portuguesa através dos gêneros textuais.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, v.25, p. 5-23, jan./jun. 1995.
- ANTUNES, I. C. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.
- BAKHTIN, M. M. Língua, fala e enunciação. In: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Ammablume, 2002, p. 90-109.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- COSTA VAL *et al.* *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.
- GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 47-53.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2003, p. 127-131.
- LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-28.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. (orgs.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 1997, p. 87-95.

ROCHA, G. *A apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de um percurso*. Campinas: Papirus, 1999.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs) *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-26.