

Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3
Cadernos PDE

VOLUME I

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE
Artigos

2014

REVISÃO E REESCRITA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO DIÁRIO DE FICÇÃO

Viviani Aparecida Pitoli¹

Orientadora: Mestre Adriana Beloti²

RESUMO. Este projeto foi realizado no Colégio Estadual 14 de Dezembro, no município de Peabiru - Paraná, e discutiu sobre o processo de produção textual, com destaque para as etapas de revisão e reescrita. A escolha de trabalharmos com a escrita no Ensino Fundamental explica-se devido à necessidade de refletirmos sobre essa prática, uma vez que está permeada por muitos mitos, que podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Em relação à escrita, verificamos novos gêneros discursivos que surgem e outros que são revisitados como, por exemplo, o gênero discursivo Diário. Diante desse cenário, optamos por analisar como se dá a produção de textos do gênero Diário Ficcional com enfoque nas etapas de revisão e reescrita de textos em sala de aula, no sexto ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual. Para a reflexão desse tema, apoiamos-nos nos conceitos relativos à linguagem propostos pelo Círculo de Bakhtin, em Perfeito (2005), com as discussões sobre as concepções de linguagem, em Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Sercundes (2004) e Menegassi (2010), quanto às concepções de escrita, e em Ruiz (2010), sobre os tipos de correção. Após a implementação, concluímos que contribuimos para a desconstrução do imaginário dos alunos de que a escrita é um dom e reforçamos a proposta de que a escrita é um trabalho, que pode ser aprendido por qualquer pessoa inserida em um processo de ensino e aprendizagem pautado nessa perspectiva. Também verificamos que a proposta de correção textual-interativa foi exitosa e contribuiu para que os alunos produzissem a reescrita, compreendendo-a como um ponto necessário à produção de bons textos, adequados à situação de enunciação.

Palavras-chave: escrita; revisão; reescrita.

¹ Licenciada em Letras e professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa com especialização em Didática e Metodologia de Ensino e Orientação, Supervisão e Administração Escolar. Atua no Colégio Estadual 14 de Dezembro, no município de Peabiru-PR.

² Professora orientadora do PDE 2014/2015. Atua como professora do Colegiado de Letras da Unespar/Campus de Campo Mourão-PR

REVIEW AND REWRITE THE TEXTUAL PRODUCTION PROCESS DISCOURSE GENRE FICTION DAILY

ABSTRACT. This project took place at 14 de Dezembro Public School in Peabiru city, Paraná, it is about the process of text production, highlighting the revision and rewriting stages. The choice of writing works to be worked in the elementary school is due to the need of reflection about this practice, there are many myths about it that impair teaching and learning process in the native language. We can also verify new discursive genders and some revisited ones as, for example, the diary gender. In this scenario, we chose to analyze how the text production of the fictional diary gender happens focusing on the revision and rewriting stages in a sixth grade classroom of the elementary school of a public school in Peabiru town, Paraná. To assist in the reflection of this theme, we were supported by the Circle of Bakhtin concepts in Perfeito (2005), with some discussions about the language conceptions in Fiad and Mayrink-Sabinson (1991), Sercundes (2004) and Menegassi (2010) regarding the writing conceptions, and in Ruiz (2010) about the kinds of correction. We can concluding we had contribute to students understanding the writing as a work that can be learned by any people who wants. The interactive corrections contributed for students understand the revision and rewriting importance to they produce good texts.

Key Words: writing; revision; rewriting

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema de discussão a produção textual escrita, no Ensino Fundamental, com enfoque às etapas de revisão e reescrita. Partindo da concepção de que o processo da escrita é um trabalho, o qual é realizado por meio de diferentes etapas, desde seu planejamento à reescrita, investigamos até que ponto o aluno de Ensino Fundamental compreende essas etapas, realiza tais fases e como entende a escrita, se como um processo contínuo de produção ou um dom.

Diante disso, buscamos refletir sobre as compreensões dos alunos, considerando se têm clareza da importância dessas etapas para produção de textos; se julgam ser importante e dedicam tempo às fases da revisão e reescrita ou apenas “passam a limpo” o texto corrigido pelo professor. Assim, centralizamos nossa pesquisa na seguinte questão: como se constitui o processo de produção textual escrita do gênero discursivo Diário de Ficção com enfoque às etapas de revisão e reescrita, entre alunos do Ensino Fundamental, na rede pública de Peabiru – PR?

Nosso principal objetivo é compreender o desenvolvimento do processo de produção textual escrita do gênero discursivo Diário de Ficção, com estudantes do 6º ano, com foco nas etapas de revisão e de reescrita. Especificamente, também nos propomos a realizar um trabalho com esse gênero discursivo, partindo das

condições de produção e situações reais do cotidiano escolar e da vida dos alunos envolvidos, a fim de desenvolver as habilidades de escrita e a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, procurando demonstrar como é possível trabalhar as etapas de revisão e reescrita de textos, além de contribuir com os estudos e pesquisas sobre produção textual no Ensino Fundamental, como parte do ensino de língua materna, apontando para possibilidades de novas práticas do professor de Língua Portuguesa.

O aporte teórico-metodológico envolve a produção de diversos autores que se interessam pela linguagem na perspectiva enunciativa, tais como Bakhtin/Volochínov (2002), além de pesquisas específicas sobre produção textual escrita, como Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Menegassi (2010), Perfeito (2005) e Ruiz (2010).

Para analisar como acontece o trabalho de produção de textos em sala de aula, orientamo-nos pelo viés da pesquisa qualitativa, uma vez que propomos uma nova interpretação do tema pesquisado. Desse modo, a partir da análise do trabalho com os textos do gênero discursivo Diário Ficcional, em sala de aula, apresentamos os efeitos, os pontos positivos e negativos desse fazer. Após a intervenção realizada, coletamos o *corpus* de análise, alguns Diários produzidos pelos alunos, os quais são analisados e interpretados sob os critérios da linguagem como interação e da escrita como trabalho, considerando as intervenções da professora e as revisões e reescritas dos estudantes.

2 O PROCESSO DE ESCRITA COMO TRABALHO

Segundo Doretto e Beloti (2011), ao longo dos anos, o trabalho do professor com a linguagem é influenciado por três concepções distintas sobre ensino, língua e linguagem. A primeira delas, a concepção tradicional, compreende a linguagem como mera expressão do pensamento e o ensino de língua materna baseado em uma gramática prescritiva, a qual era a referência como “certo” frente aos outros usos considerados “errados”. De forte inspiração retórica, o uso padrão formal era pautado nos escritores de textos literários, os quais se tornavam modelos de escrita aos alunos. Já a partir da década de 70, no Brasil, período do ensino tecnicista, surge a influência da teoria estruturalista de Saussure e da teoria da comunicação de Roman Jakobson, entre outros linguistas. Marcado pelo estruturalismo e baseado

na gramática descritiva, o ensino de língua ainda continua elitizado no Brasil e enfatizando a repetição de modelos pelo aluno e a memorização de paradigmas da língua. Foi somente a partir da década de 80 que ocorreu uma mudança mais radical com a inclusão das novas tendências linguísticas, em que a linguagem passa a ser vista como social, dialógica e interacional.

Portanto, concebemos a linguagem como um elemento social, que é construído pela interação, sendo subjetiva. Desse modo, acreditamos que a língua apresenta diferentes usos, tendo em vista a produção de textos sob uma diversidade de gêneros, o que favorece a produção e a compreensão de diferentes textos pelos alunos, não se limitando a mera repetição de modelos pré-concebidos, aceitos, mas inacessíveis aos falantes da própria língua.

De acordo com Menegassi (2010), especificamente sobre a língua escrita, que é o foco de nosso trabalho, ao longo da história do ensino da língua portuguesa no Brasil, várias concepções de escrita construíram o imaginário de alunos e professores de língua materna. Dentre essas concepções, quatro são conhecidas: a escrita com foco na língua, como dom ou inspiração divina, como consequência e como trabalho.

A concepção de escrita com foco na língua é caracterizada por correções de textos focadas em ortografia e sintaxe. Há a crença de que na medida em que são aplicados e executados exercícios de gramática, o aluno internalizará as regras da gramática tradicional e construirá um texto conforme a variedade padrão escrita. Apenas os textos que seguem a norma culta são considerados como corretos.

Observamos que esta concepção está muito vinculada ao ensino tradicional de língua materna, em que se acreditava que, ao eleger textos da literatura clássica como modelos ideais em manuais didáticos, os alunos conseguiriam reproduzir textos utilizando a variedade padrão. Porém, nossa prática aponta que esta estratégia não funciona, uma vez que produzir textos não se limita a copiar textos clássicos e isso não garante o uso da variedade padrão em situações de escrita. É preciso que os alunos compreendam o gênero discursivo, suas finalidades, funções sociais e comunicativas, suas características para produção textual e uso em situações reais do cotidiano.

Já a concepção da escrita como dom ou inspiração divina, é muito característica daquelas produções pedidas pelo professor a partir de um título ou

uma frase que expõe o tema ao aluno, sem qualquer atividade prévia para apoiar a produção do texto. É comum que o aluno atenha-se à memória de informações dos meios de comunicação e as repita de forma fragmentada. Além disso, pode ser, também, uma prática em que o professor controla o comportamento dos alunos pela escrita. Desse modo, o aluno entende que escrever é apenas exteriorizar seu pensamento sem necessitar interagir com os elementos que condicionam a produção e seus conhecimentos de mundo.

Ressalvamos que essa concepção de escrita também não possibilita a formação de escritores que tenham condições de produzir textos nas mais diversas situações de interação, uma vez que, para escrever, não se considera a ativação de conhecimento prévio nem mesmo a importância da leitura como ponto de partida para produção de textos coerentes, além de não estabelecer nenhum elemento das condições de produção. Textos escritos a partir de frases isoladas fazem com que o aluno tente, em vão, produzir um texto que adivinhe o pensamento do professor, qual o posicionamento que ele deseja em relação ao texto. Com isso, muitas vezes o professor argumenta que o texto fugiu do tema e o aluno permanece sem saber onde errou, porque errou.

A escrita como consequência é outra concepção muito comum. Acontece quando a prática da produção textual é solicitada em decorrência de um trabalho realizado em sala de aula ou extraclasse. Geralmente, o texto não é corrigido e pode ser compreendido pelo aluno como uma punição do professor, por terem realizado uma atividade motivadora, para mera atribuição de nota ou forma de comprovar que participou de tal atividade, não necessariamente que tenham compreendido.

Diante do exposto e considerando as lacunas dessas concepções, optamos pela concepção de escrita como trabalho. Nessa vertente, a escrita é um processo contínuo de ensino e aprendizagem a partir de situações reais de escrita. Atividades prévias são realizadas para dar condições de produção ao aluno. Desse modo, a escrita não é um fim em si mesma, mas sim um lugar de interação entre os participantes desse processo. Trata-se de “um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado” (MENEGASSI, 2010, p. 78).

A partir dessa concepção dialógica, o processo de escrita é subdividido nas etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita. Enquanto no planejamento o professor proporciona condições reais de execução do texto,

estabelecendo as condições de produção e orientando o aluno para que planeje sua produção, a etapa da revisão é uma oportunidade de diálogo entre escritor e leitor, enquanto a reescrita é um momento de reflexão sobre o discurso do texto e o uso da língua, conforme o gênero discursivo escolhido e os demais elementos da situação de interação verbal.

Embora haja diversas concepções de linguagem, língua, leitura, escrita e gramática ao longo da história, tendo as linhas tradicional e estruturalista exercido grande influência ao ensino de língua materna no Brasil, buscamos novas alternativas de trabalho com a escrita, conforme a concepção interacionista de linguagem, a qual acreditamos ser a que mais contribui com as necessidades do ensino de língua portuguesa para a formação de sujeitos que interagem por meio da linguagem e tenham suas habilidades com a linguagem mais desenvolvidas, frente às necessidades de interação no mundo atual (DORETTO; BELOTI 2011).

Por isso, concordamos com Bakhtin/ Volochínov (2002) quando postula que a linguagem é interação, sendo construída em um processo dialógico entre os participantes, uma vez que o signo é um fenômeno do mundo exterior.

Observamos que essa concepção influencia diretamente as práticas de leitura e escrita atuais, como podemos observar pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa, ao defender que: “[...] o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo” (PARANÁ, 2008, p. 68). Dessa forma, ao escrever o autor poderá posicionar-se diante do mundo, como também realizar várias ações por meio da escrita (pedir, ordenar, negar, assustar, convencer, etc.).

Para que a produção de textos ocorra de forma efetiva, é preciso que o professor, mediador do processo de ensino e aprendizagem da língua, compreenda e trabalhe a partir da diversidade de gêneros discursivos, uma vez que a escrita também pressupõe a prática da leitura para o estabelecimento do tema, bem como a compreensão do produtor sobre as diferentes finalidades, funções, estruturas de textos, estilos, usos da língua frente ao seu objetivo com a linguagem diante do outro.

Ao pensar no trabalho com a escrita, Geraldi (*apud* PARANÁ, 2008) afirma que é preciso que os produtores de textos assumam-se enquanto locutores e, assim, tenham o que dizer, razão para dizer, como dizer e interlocutores para quem

dizer. Enfim, a escrita envolve um objetivo com a linguagem, uma vez que é um ato de enunciação. Diante dessa perspectiva, a prática da produção textual também deve ser repensada na escola, uma vez que alguns mitos sobre a prática da escrita devem ser desconstruídos, tais como a crença de que só é possível produzir um bom texto partindo da mera inspiração ou da reprodução de modelos pré-definidos.

Nesse ponto, retomamos Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Menegassi (2010), quando argumentam que o processo da escrita, conforme a concepção de escrita como trabalho, envolve etapas definidas para a produção textual, portanto a escrita é considerada um trabalho, uma produção que se concretiza na interação. Menegassi (2010) trata sobre as quatro principais etapas do processo de escrita: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita.

Na etapa de *planejamento*, podemos dar condições para que o aluno escreva, fundamentando-o com informações necessárias à produção, por exemplo, com textos de apoio para que o aluno escolha as informações relevantes. Outra forma de planejamento é fazer o levantamento de informações a partir do conhecimento de mundo do aluno sobre o tema apresentado para a produção textual para depois selecioná-las. É nesse momento, que o produtor seleciona os aspectos a serem considerados em seu texto, tanto os discursivos quanto os linguísticos.

A segunda etapa, a *execução*, refere-se a um processo idiossincrático, ou seja, pessoal e próprio de cada sujeito, a partir do planejamento, o produtor materializa o que foi estabelecido nas condições de produção do texto (MENEGASSI, 2010).

Quanto à terceira etapa, a *revisão*, na escola essa função de revisor poderá ser feita pelo próprio produtor, pelos pares e pelo professor. Embora a cultura educacional brasileira indique uma correção voltada apenas para a forma do texto, é preciso que o professor faça intervenção não só a respeito da forma, mas também do conteúdo. É essa etapa que poderá levar à reescrita do texto, a fim de deixá-lo adequado à situação de enunciação. (MENEGASSI, 2010).

Já a quarta etapa, a *reescrita*, ocorre após as intervenções e poderá levar o aluno a intervir no texto com acréscimos, substituições de termos, supressão de unidades, deslocamento de trechos etc. (MENEGASSI, 2010).

Partindo dessa concepção, consideramos o dizer de Menegassi (2010), quando defende que a produção de textos envolve também condições para sua

produção, como, por exemplo, a presença de alguns elementos: uma finalidade para o texto, um interlocutor para o qual o texto se dirige, sendo real, virtual e superior; a definição de um gênero discursivo que será produzido, conforme suas funções e características; suporte material e circulação do texto, uma vez que ele circula em um determinado espaço; posição do autor.

Relembramos ainda as contribuições de Ruiz (2010), ao tratar de uma experiência de análise do processo de revisão feito por bilhetes. A pesquisadora apontou que uma das principais dificuldades dos alunos ao produzir textos está na fase de revisão, pois, às vezes, os textos tematizam o comportamento verbal do aluno, às vezes seu comportamento não verbal. A pesquisadora observou que, muitas vezes, a etapa da revisão é feita ora quando o professor elogia o que foi feito pelo aluno, ora quando o professor cobra algo que não foi feito.

Assim, outro ponto que merece nossa atenção é no que diz respeito ao momento da correção do professor. Partimos da concepção de Ruiz (2010), ao verificar quatro formas de correção que o professor poderá assumir sendo a última mais adequada. São elas: a correção indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa.

Segundo a autora, a *correção indicativa* é uma das mais usadas pela maioria dos professores de língua portuguesa. Essa correção consiste em “marcar junto à margem as palavras, frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros” (RUIZ, 2010, p. 36). Essa forma de correção é pouco recomendável, pois se limita à mera indicação do erro circulado ou sublinhado pelo professor, sem o comentário sobre quais opções o aluno poderá lançar mão ou como poderá modificar o ponto indicado.

Já a *correção resolutiva* envolve a reescrita. Nessa estratégia o professor não só indica a correção a ser feita, como também modifica o trecho ou erro que encontrou no texto do aluno, seja pela substituição, adição, supressão ou deslocamento de termos, períodos ou trechos. Essa intervenção é feita no próprio corpo do texto ou à sua margem, apontando a forma mais adequada (RUIZ, 2010).

Julgamos essa estratégia de correção um tanto limitada, pois o aluno poderá apenas comparar a escrita da primeira versão do texto frente às modificações feitas pelo professor, muitas vezes, limitando-se a apenas “passar o texto a limpo” sem repensar sobre as mudanças.

Outra opção é a *correção classificatória*. Essa estratégia consiste na criação de uma tabela contendo os diversos códigos de correção por meio de símbolos. O professor aponta as correções a serem feitas a partir dos símbolos, o aluno busca a tabela e faz as modificações (RUIZ, 2010).

Acreditamos que a correção classificatória facilita a rapidez na correção feita pelo professor, mas permite pouco espaço para apontar os pontos positivos do texto, uma vez que está focada apenas nos erros. O aluno poderá passar a entender a correção apenas como uma cobrança do que está errado em seu texto sem saber o que está adequado e poderá continuar a praticar as mesmas inadequações em seus textos futuros.

Desse modo, tomamos como referência a *correção textual-interativa*, em que o professor estabelece uma relação dialógica com o produtor do texto, por meio de comentários mais longos, em um espaço específico, apontando não só em que o texto precisa ser modificado, mas também ressaltando seus pontos exitosos.

Segundo Ruiz (2010), esses comentários, chamados de “bilhetes”, apresentam duas funções principais: “Falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção do professor” (RUIZ, 2010, p. 47). Assim, há uma troca de turnos que ocorre na interlocução entre aluno-produtor/professor-leitor-revisor/aluno-revisor. Essa estratégia de correção não só impulsiona à importância da revisão como também favorece o processo da reescrita do texto. Em outras palavras, essa correção vai além das outras estratégias de correções já citadas.

Portanto, pensar no processo de escrita e em suas etapas, envolve o estabelecimento de novas estratégias de produção do texto, como também aspectos metodológicos do professor na intervenção desses textos em suas diferentes etapas de produção.

A partir disso, questionamos como a etapa posterior à revisão, ou seja, a reescrita, é feita e seus resultados, a partir do trabalho com o gênero discursivo Diário Ficcional, em sala de aula, entre alunos do Ensino Fundamental da rede pública, bem como pensamos em estratégias e possibilidades do mediador (professor) atuar como revisor junto à produção de textos de seus alunos, contribuindo para que a etapa da reescrita aconteça e, assim, contribua com o desenvolvimento das habilidades de escrita e da capacidade linguístico-discursiva dos alunos.

Em se tratando especificamente sobre os gêneros do discurso para leitura e escrita, retomamos os dizeres de Maingueneau (2002) ao afirmar que, para o leitor a identificação do gênero do discurso de um texto atua como uma “economia cognitiva” de como ler e compreender essa forma de texto. Já para a escrita, a perspectiva do gênero do discurso torna-se importante por assegurar a comunicação verbal evitando o mal-entendido, dentre outros problemas. Assim sendo, admitimos que o gênero diário ficcional apresenta uma forma própria de leitura e escrita, que o distingue de outros gêneros discursivos.

Ainda nessa linha de pensamento, aprofundamos um pouco mais ao lembrar e compreender como gênero de discurso:

(...) são para os dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos: os fatos diversos, o editorial, a consulta médica, o interrogatório policial, os pequenos anúncios, a conferência universitária, o relatório de estágio etc. A análise do discurso, por relacionar falas a lugares, atribui-lhes um papel central. A diversidade dos gêneros de discurso é muito grande: ao lado de gêneros que podem parecer muito estáveis – como a receita de cozinha ou a oração – há outros mais fugazes, como o jornal de televisão (MAINGUENEAU, 1998, p. 73).

Assim sendo, retomamos Perfeito (2005) quando atesta que os gêneros poderão ser agrupados no processo de ensino e aprendizagem em função de regularidades, a partir do domínio social, tipologia e capacidades de linguagem. Dessa forma, compreendemos, com a autora citada, que há textos que se agrupam aos gêneros da ordem do narrar, outros aos gêneros da ordem do expor, ainda outros aos gêneros da ordem do instruir e prescrever. Na ordem do relatar, vários gêneros discursivos podem ser reunidos, tais como os testemunhos, a autobiografia, a notícia, a crônica jornalística, o relato histórico e o diário, uma vez que o domínio da comunicação social é o da memória e de experiências vividas do escritor (PERFEITO, 2005).

Tratando-se dos gêneros discursivos, especificamente sobre o Diário, recorreremos a uma classificação mais específica feita por Duarte (2014), quando a autora ressalva que o gênero Diário poderá se manifestar de outras formas: o *diário tradicional*, em que experiências reais e vivenciadas são relatadas, centradas no pensamento e nas emoções do eu, dirigido a si mesmo, sob o uso de uma linguagem coloquial; o *diário ficcional*, que mescla relatos vivenciados do autor com

outros fatos imaginados, sendo desta forma publicado e lido por outras pessoas. Nesse sentido, Duarte (2014) afirma que o diário ficcional:

(...) testa-se uma mobilidade no que diz respeito à enunciação, justamente por se tratar de um texto híbrido. Híbrido no sentido de que recursos expressivos, tais como o uso de figuras de linguagem, uso de certo coloquialismo, desde que esse esteja totalmente a favor do próprio projeto de texto, são perfeitamente aceitáveis. Dessa forma, cabe ressaltar que a ideia que se tem do diário “íntimo”, uma vez comparada ao diário de ficção, destoa-se, visto que enquanto no diário comum a interlocução reside no próprio “eu”; no ficcional, ela é destinada ao público, isto é, não é feito para ser trancado às sete chaves, mas sim para ser publicado (DUARTE, 2014, p. 1, grifos da autora).

Nesse aspecto, fizemos a opção, neste trabalho, pelo segundo tipo de diário, o Diário Ficcional, por exigir uma linguagem mais próxima à variedade padrão da língua, já que há a possibilidade de ser publicado.

Em relação ao gênero, buscamos analisar como o diário de ficção pode ser trabalhado em sala de aula, a fim de contribuir com o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, focando nas etapas de revisão e de reescrita do processo de produção textual. Vale lembrar que escolhemos trabalhar com essas etapas da escrita por ser nessas etapas que a escrita é, de fato, desenvolvida e constituída. Trata-se também de uma oportunidade de nós, professores, darmos condições aos alunos de aprenderem a usar a linguagem adequando-se às diversas situações de enunciação.

3 OS DADOS DA PESQUISA

Tendo em vista nosso trabalho com a produção textual, realizamos a implementação da proposta nos meses de julho e agosto do ano letivo de 2015.

Iniciamos a implementação com uma sondagem oral com os alunos sobre o que eles sabiam a respeito do processo de escrita, da produção de textos, prosseguindo com a explicação sobre os diferentes gêneros discursivos e as etapas de produção textual (planejamento, execução, revisão e reescrita).

Ressaltamos sobre a importância das etapas de revisão e reescrita, sendo o professor o principal revisor das produções dos alunos. Mas para nossa inquietação, a maioria dos alunos relutou muito em compreender quando há a necessidade da reescrita do texto e sua importância em produzir um texto de melhor qualidade

evitando mal-entendidos e efeitos de sentidos diferentes das finalidades e funções daquele texto. Em aulas posteriores, apresentamos vários trechos de diários famosos, junto de propostas de leitura e escrita coadunadas, a partir de cada trecho.

O processo de implementação das atividades, após as etapas de produção do projeto e da unidade didático-pedagógica, foi o principal momento de analisarmos o que foi proposto, pois forneceu-nos elementos necessários para refletirmos sobre o processo de escrita, com destaque para as etapas de revisão e reescrita, em uma situação real de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, o período de implementação e os textos escritos pelos estudantes compõem o objeto principal de estudo deste trabalho.

4 ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA: PANORAMA DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

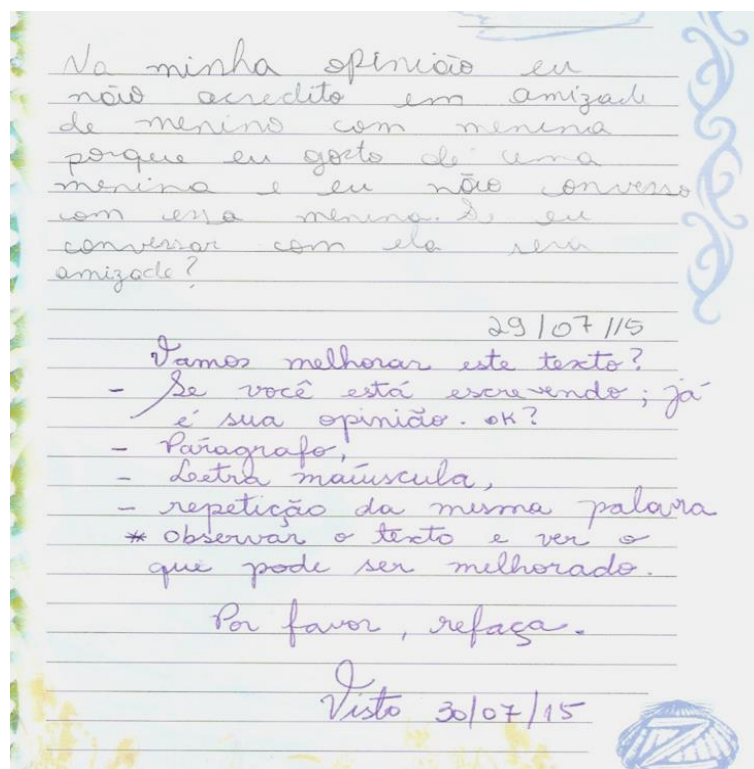
Inicialmente, combinamos com os alunos que as propostas de produção escrita a partir dos trechos de diários seriam feitas pelos alunos em seus cadernos, os quais seriam revisados pela professora e reescritos por eles. Em seguida, escolheriam um caderno a parte, em que produziriam um diário, realizado de forma individual, o qual também seria lido pela professora, mas sem intervenções. O objetivo desse diário, além de proporcionar maior frequência com as práticas de produção textual, é de observar a evolução final dos alunos ao produzirem textos. Para ilustrar nossas análises quanto a esse desenvolvimento, escolhemos as práticas de escrita de um aluno, uma vez que este artigo final tem espaço limitado para o relato da pesquisa.

Na primeira produção, trabalhamos a leitura e compreensão oral do texto “Diário Ciumento”, de Mariana Godoy; “Amizade entre menino e menina”. A partir desse texto, os estudantes tiveram como proposta de produção a seguinte orientação:

Considere o texto, a opinião da autora, as opiniões ouvidas em sala de aula. Pense no seguinte tema como proposta de produção de texto: você acredita que no mundo atual pode haver amizade sincera entre meninos e meninas de sua idade? Escreva um parágrafo, afim de organizar suas ideias e seus argumentos, respondendo à pergunta, apresentando argumentos que sustentem seu posicionamento.

Após a escrita, o texto será revisado pela professora para observar as adequações / inadequações às condições de produção.

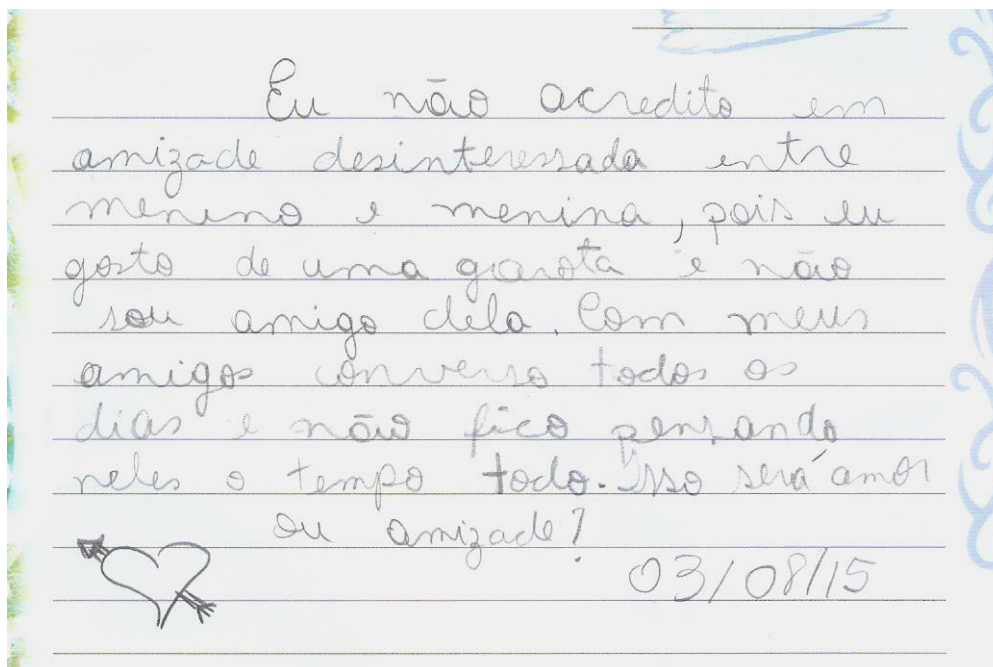
Eis que possibilitou a seguinte produção do aluno A1:



Verificamos que o aluno ignora a prática como proposta de um tema para discorrer de forma dissertativa, limitando-se a apenas responder a uma pergunta e devolvendo a seu interlocutor com a deixa "(...) Se eu conversar com ela seria amizade"?

Outro ponto que chama atenção é a ausência de vírgulas e paragrafação adequadas, a repetição das palavras "menino", "menina". Utilizamos a correção textual-interativa, uma vez que permite comentários mais longos na sequência do texto do aluno sob a forma de pequenos bilhetes:

Enquanto docente, observamos que o aluno necessitaria apenas de pequenos lembretes de modo que o fizesse repensar, refletir e buscar por si mesmo sobre os tópicos a serem adequados em seu texto, exigindo dele uma leitura mais detalhada para adequar o texto e não apenas "passar a limpo" sem repensar como e o que mudar.



Na segunda versão, observamos que, enquanto conteúdo e gênero discursivo, o texto ainda não perdeu sua característica de resposta a uma pergunta, a qual foi proposta apenas para que o aluno dissertasse sobre o tema, continuando a finalizá-lo com outra pergunta. Mas nessa reescrita o aluno compreendeu melhor o uso da vírgula, a exclusão de chavões redundantes, tais como iniciar o texto “Na minha opinião, acho que...”, como também o uso do conectivo “e” ora com efeito de sentido de conjunção conclusiva “então”, ora como conjunção aditiva. Observamos também que além da coesão sequencial, o aluno melhor utilizou os conectivos de coesão referencial, evitando repetições dos termos “uma garota” e “meus amigos” e o conectivo anafórico “Isso” que retoma todo o período anterior já dito.

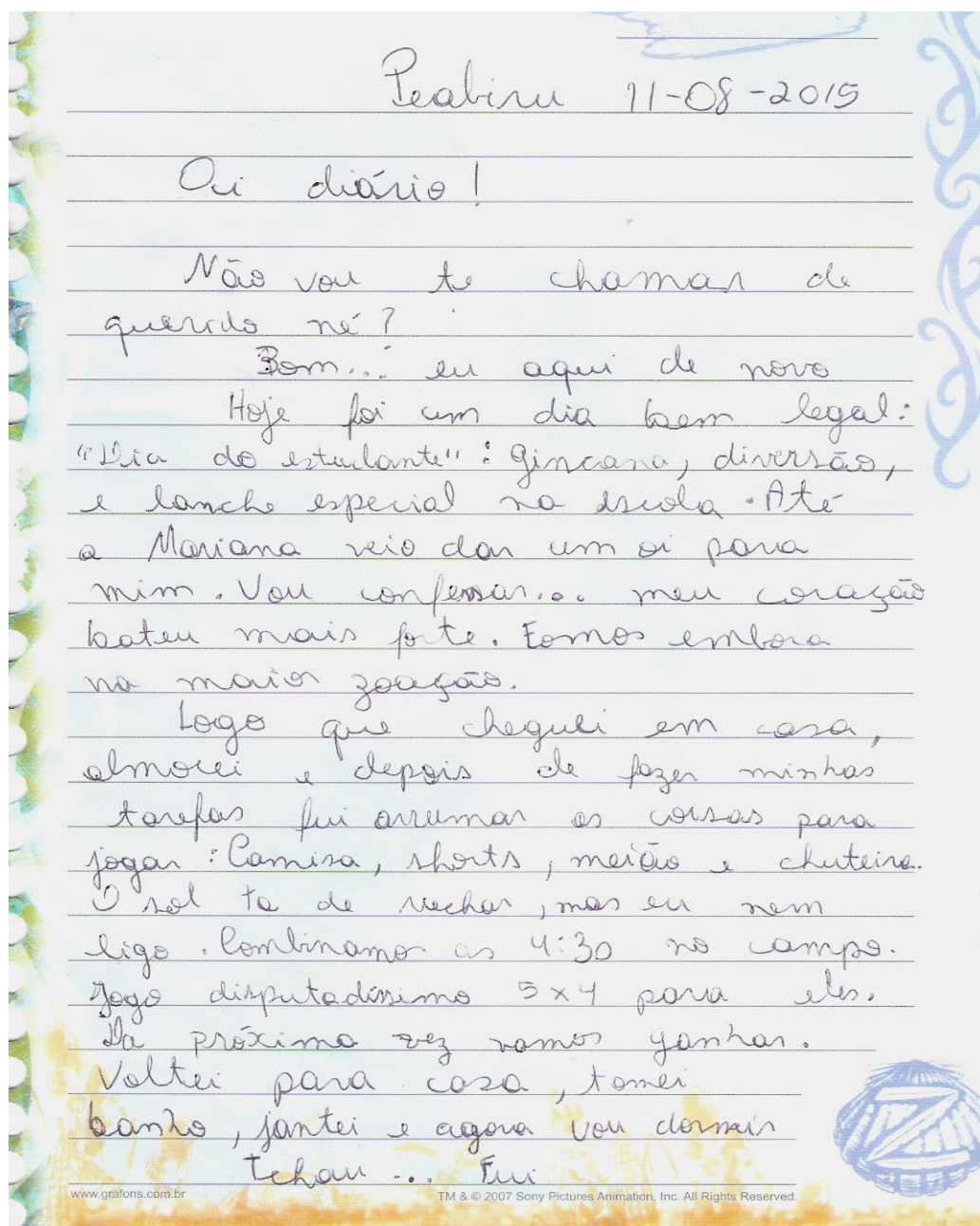
Esse desenvolvimento pode melhor ser verificado quando propusemos aos alunos que trouxessem um caderno novo a parte, o qual seria transformado em um diário. Por várias aulas, solicitamos que relatassem seu dia, respeitando o gênero discursivo diário, seja pessoal, seja ficcional, conforme cada um escolheria a modalidade de diário, a qual se interessaria em escrever.

Na última produção, apresentamos o seguinte comando de escrita:

A partir dos textos estudados, produza uma página de um diário relatando sobre seu dia. Comece com o registro da data e em seguida dirija-se a seu diário como se ele fosse seu confidente. Leve em conta as funções, as características do gênero e as condições de produção. Faça um título, que estimule a curiosidade de seu leitor. Você poderá fazer um contraponto entre como gostaria que seu dia tivesse acontecido e como ele realmente aconteceu. Também pode escrever

sobre seus sentimentos a respeito de suas ideias e pensamentos. Você pode incluir imagens, figuras, desenhos ou diálogos entre os participantes dos acontecimentos. Não esqueça que seu texto circulará na sala entre os colegas.

Abaixo, um dos textos produzidos, que representa o desenvolvimento da atividade:



Observamos que o texto respeita as características do gênero discursivo diário pessoal, uma vez que traz o cabeçalho com a data, a saudação, o relato dos acontecimentos e uma despedida.

Verificamos que ainda há muitas marcas de oralidade, tais como “né”, “bom...eu aqui de novo”, “bem legal”, “zoeira”, “o sol ta de rachar, mas eu nem ligo”, “tchau...fui”, as quais poderiam ser melhor adequadas para a variedade padrão da língua. Mas o gênero discursivo diário é um texto de natureza íntima, em que o autor está livre para usar uma linguagem um pouco mais coloquial, uma vez que tais usos traduzem o entusiasmo do autor com o dia que, segundo ele, foi muito bom. Essa ênfase pode ser ainda expressa nas sequências “(...) até a Mariana veio dar um oi para mim. Vou confessar... meu coração bateu mais forte.”.

O texto apresenta boa progressão tornando-se dinâmico com o relato dos acontecimentos, que começou com o contato com a garota, no início do dia, e tem seu clímax na promessa de revanche na próxima partida de futebol.

Portanto, consideramos que, entre o primeiro texto e o último, houve uma boa progressão, pois o aluno passou a melhor compreender e utilizar o gênero discursivo diário, evitou repetições, usou de forma adequada a pontuação e os parágrafos, como também utilizou de marcas de oralidade para traduzir sua satisfação de um dia agitado. Em suma, considerou e compreendeu os pontos marcados pela professora-revisora e os aplicou em textos posteriores de forma satisfatória, deixando o texto mais adequado à situação de enunciação.

5 CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos refletir sobre a produção de textos e suas etapas, a partir do gênero discursivo Diário Ficcional, uma vez que a produção dos mais diversos tipos de diários tem sido muito utilizada e divulgada no mundo on-line.

A busca por este gênero discursivo ocorre por permitir com que o autor expresse de uma forma mais livre e pessoal suas experiências, opiniões, sentimentos e fatos sejam eles imaginários ou não.

Sob uma linguagem mais descontraída e próxima dos leitores, os diários movimentam muito o mercado editorial como também têm se tornado ponte de expressão e luta pelos direitos humanos de grupos em situações de conflito, tais como o Diário de Anne Frank, no período da Segunda Guerra Mundial, e a jovem paquistanesa Malala, que se manifestou contra o domínio da milícia Talibã, em seu país, na primeira década do século XXI.

A partir de trechos de diferentes diários, dos mais diversos, inclusive o ficcional, propusemos várias práticas de leitura coadunadas às práticas de escrita. Desse modo, procuramos mostrar aos nossos alunos a compreensão de que o ato da escrita é um trabalho, planejado, intencional e que exerce uma função social em nosso meio, uma proposta totalmente contrária ao imaginário da escrita como um dom apenas concedido a pessoas com talento. Enfim, possibilitamos a visão de que todos poderão ter a oportunidade de aprender a produzir um texto, independente de ter facilidade ou não para a escrita, tornando-os produtores de textos efetivos, que cumprem finalidades e funções nos meios nos quais circulam.

Durante nossa experiência docente, observamos que, em momentos de produção textual, os alunos ignoravam as correções ou apenas copiavam passando o texto a limpo. Mas, por meio desse trabalho, defendemos que as etapas de revisão e reescrita são de fundamental importância para produzir um texto que se proponha como um diálogo ao seu interlocutor, com o efeito pretendido.

Para favorecer o diálogo com estes alunos, optamos pela correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2010), em que, por meio de pequenos bilhetes, estabelecíamos melhor diálogo com os alunos destacando os pontos de reflexão para a mudança do que necessitava ser melhorado.

À medida que transcorria nossa implementação pedagógica, observamos uma mudança no imaginário dos alunos, de que o papel da professora era importante, uma vez que indicava o que precisava ser melhor desenvolvido, como também a compreensão de que o momento da reescrita faz-se necessário para reduzir os mal-entendidos e problemas do texto, considerando as condições estabelecidas para sua produção.

Percebemos também que quase a totalidade de alunos preocupou-se com a escrita, pensando, fazendo análise antes de escrever, pois toda vez que abasteciam seus discursos, escreviam com mais adequação.

Desse modo, concluímos com esta pesquisa que os alunos compreenderam a importância do gênero discursivo tanto no ato da leitura, quanto no ato da escrita, como também reconheceram a importância do papel do revisor de textos, seja incorporado pelos seus pares, seja pela professora, na escola, acarretando a necessidade de reescrita para tornar o texto coerente e com o efeito de sentido desejado e de acordo com a situação de enunciação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-288.

BELOTI, A. Escrita como trabalho: por que desenvolvê-la? **Anais Eletrônicos**. 2ª CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. 5º CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2012.

BELOTTI, A.; DORETTO, S. A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência do trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. São Paulo, 2011.

DUARTE, V. M. N. **Gêneros textuais**. Disponível em: <<http://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FIAD, R. S. ;MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H (Org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro: modos de participação do professor na reescrita de alunos**: enfoque na análise linguística. CELSUL, 2012.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R.J. **Modos de participação do professor na reescrita de alunos**: enfoque na análise linguística. CELSUL, 2012.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Orgs) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENEGASSI, R.J. **O processo de produção textual**. In: SANTOS, A. R., GRECO, E. A. e GUIMARÃES, T. B (Orgs). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. **Revista Proposições**. Campinas: Unicamp, 1991.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa**. In: RITTER, L.C.R; SANTOS, A. R (Orgs). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Coleção formação de professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005.

RUIZ, E. D. **A correção (o turno do professor): uma leitura**. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2010. p.33-57.