

A REESCRITA DO TEXTO: UMA DIMENSÃO DIALÓGICA DO DISCURSO COMO SUBSÍDIO À REDAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Eduarda dos Santos Damiqui (UENF)

mariadamiqi2@gmail.com

Gianne Badino Brasiellas (UENF)

giannebadino5@gmail.com

Laryssa Gonçalves dos Santos

larysantosg76@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UENF)

arruda@uenf.br

RESUMO

Este artigo visa demonstrar que, através do diálogo e por meio da reescrita do texto, podemos despertar nos alunos ideias e inspirações a fim de trabalhar sua criticidade e autonomia para a produção de textos. Além disso, aponta a problemática que se tem recorrentemente entre comportar a teoria (estudos acadêmicos) e o que se planeja com o que se encontra no contexto da realidade escolar, visto que o processo de escrita envolve diversos fatores, não somente os cognitivos, mas também o contexto social, influenciando no rendimento do aluno. A realidade observada durante a pesquisa resalta que uma escrita não trabalhada na perspectiva dialógica acaba por condicionar um rendimento não satisfatório, e interfere no desenvolvimento de uma relação de prazer do aluno-redator para com o processo de escrita.

Palavras-chaves:

Dialogia. Reescrita. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate that, through dialogue and through the rewriting of the text, we can awaken students' ideas and inspirations in order to work on their criticism and autonomy for the production of texts. In addition, it points out the problem that has recurring between behaving theory (academic studies) and that is planned with what is found in the context of school reality, since the writing process involves several factors, not only cognitive, but also the social context, influencing the student's performance. The reality observed during the research highlights that a writing not worked from a dialogical perspective ends up conditioning an unsatisfactory performance, and interferes in the development of a student-writer's pleasure relationship with the writing process.

Keywords:

Dialogy. Rewriting. Portuguese language.

1. Introdução

A redação é uma atividade característica do âmbito escolar, principalmente nas aulas de língua portuguesa, em que segundo a BNCC essa área do conhecimento deve utilizar o:

[...] texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018)

Diferente do que é recomendado na Base Nacional Comum Curricular, a redação nas unidades escolares é proposta de forma descontextualizada e, na maioria das vezes, esquece-se da profundidade que o trabalho com a produção de textos pode trazer de benéfico aos educandos. Ao adotar uma concepção didático-metodológica e um processo avaliativo que inviabilizam o desenvolvimento da criticidade, o que interfere no desempenho linguístico dos estudantes, fazendo com que habilidades, como comunicar-se ou expressar-se através do texto não se concretizem de forma eficaz. Por vezes não raras, em nome da defesa de um purismo do idioma, cultua-se domínio da norma culta no intento de que demonstrem o quanto conseguem reproduzir as regras ensinadas.

No entanto, para que haja uma boa escrita é necessário mais do que somente o domínio do código, o que por diversas vezes mostra-se deficitário em grande parte dos educandos do ensino fundamental de rede pública e até mesmo na privada. Torna-se necessário que os alunos compreendam o que lhes é proposto e desenvolvam por meio de palavras os seus pensamentos e as suas opiniões. Deste modo, o discente deve, através das diversas facetas da língua, não somente descrever algo ou dar opiniões repetidas, mas também conseguir através da sua produção textual criticar, argumentar e expor as suas ideias. E, isso coaduna com as premissas da BNCC, quando a mesma afirma que as práticas de produção textual devem proporcionar ao aluno a capacidade de:

Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (BNCC, 2018)

Na pesquisa em questão, fundamentada neste princípio, foram adotadas metodologias que tivessem procedimentos que garantissem a

exercitação e a fomentação do processo de escrita numa perspectiva criativa e autoral do aluno. Deste modo, utilizaram-se recursos audiovisuais, jogos didáticos e práticas de escrita que os levassem a uma maior intimidade com a produção textual e, posteriormente, com a reescrita, sendo ela capaz de oferecer, por meio do diálogo acerca do produzido, a formação de um sujeito-autor.

Ademais, o processo da pesquisa se deu sempre na sequência de: exercitação oral (seja com jogos, ou rodas de conversas) + produção textual + correção personalizada + reescrita. E, as primeiras versões coletadas nos permitiram compreender a dificuldade e a falta de aproximação e apreço pela escrita. Contudo, entende-se que o sistema de escrita que se caracteriza em toda a movimentação necessária para a produção de um texto muitas vezes não proporciona as devidas capacidades impostas pela BNCC, tal qual foi demonstrado acima. Em específico, na escola municipal em estudo, na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, foi observada a produção textual como atividade secundária à gramática, que, quando trabalhada de forma contextualizada, possibilitou a identificação das dificuldades que os alunos encontravam em expor suas concepções acerca dos temas previstos nas atividades propostas.

Essa concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, segundo a Base Nacional Comum Curricular, não resulta em experiências que contribuam para a ampliação do letramento, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, no que tange à habilidade de redigir (escrita) e atuar com autocrítica para fazer a textualização (reescrita). Logo, o objetivo da pesquisa e consequentemente do artigo é apresentar a reescrita como uma ferramenta capaz de transformar o aluno em um sujeito-autor, ancorada na dialogia e no ensino dos gêneros textuais e discursivos, além da exercitação com os tipos textuais.

2. *O processo de escrita.*

O domínio da escrita no mundo moderno é essencial para o sucesso profissional e até pessoal, uma vez que a escrita é um meio de comunicação capaz de exprimir ideias por meio da utilização de sinais. Neste viés, é função da escola permitir e proporcionar aos alunos a capacidade de produção de documentos e textos que possuam diversas funções. No

entanto, é preciso o ensino aos educandos de competências que possibilitarão o desenvolvimento dessas atividades.

Segundo Pereira (2007), há uma série de passos a se galgar antes de começar a escrever, quais sejam: o desenvolvimento da competência compositiva, que se configura como a capacidade de combinar expressões linguísticas a fim de formar um texto; a competência ortográfica, que é a desenvoltura em representação escrita das palavras de acordo com a norma padrão; e a competência gráfica, que se concentra nas inscrições escritas nos suportes.

Constatou-se, a partir de uma avaliação diagnóstica com o grupo de alunos da escola em estudo, a sua resistência acerca do desenvolvimento das competências (compositiva, ortográfica e gráfica) da língua portuguesa, ocasionando a dificuldade em compreender o real valor e a função da escrita. Sendo assim, não se reconhecem como sujeito-autor, pelo fato de não compreenderem a escrita como uma forma de expressão e comunicação, em face da obrigação da apropriação de discurso norma padrão que não está presente no seu cotidiano, mas que perdura por representar a marca identitária das elites dominantes.

Ademais, o não reconhecimento observado na escola em questão acerca da escrita e do seu papel social reforça o que Magda Soares (1986) criticava em seu livro: a “naturalização e internalização da teoria da deficiência cultural”, que se desdobra até hoje quando se oferece o mínimo de conhecimento, por entenderem que as crianças ao virem de um contexto social “pobre” não necessitam e muito menos possuem a capacidade de “receber” o máximo de conhecimento e estímulo necessário, neste caso, para desenvolverem uma boa escrita.

Conforme Magda Soares (1986), Bourdieu e Passeron compreendiam que a escola comete uma “violência simbólica”, ao perpetuar tal concepção e por valorizar um grupo em detrimento a outro. Basicamente, a escola converte a cultura, a linguagem e o comportamento das classes dominantes em um saber legítimo na escola, desta forma impondo e reforçando a dominação de um grupo sobre o outro, sem se atentar ao contexto social do educando e à sua base cultural. Ao adotar essa postura, ora contribui à dificuldade quanto ao emprego da gramática normativa, por limitar as possibilidades de acesso pelos usuários da língua, ora impede o exercício de um indivíduo autônomo e crítico, capaz de expressar-se através da escrita.

Sendo assim, além do fracasso escolar dos alunos, a escola, com esta série de medidas desiguais, acaba por colaborar com a perpetuação das divisões de classe, o que não compactua com o que a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 explicita, por exemplo, no Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Portanto, entende-se que o processo de escrita envolve diversos fatores além dos cognitivos. Pesa ainda o fato de que os alunos encontram dificuldades desde o aspecto social, uma vez que a realidade por eles vivenciada já os condiciona a um baixo rendimento na sua capacidade de domínio da escrita, em uma eventual produção textual. Mediante essa constatação, antes que se pudesse trabalhar a reescrita, foi observado que havia defasagem em todo o processo de escrita. Nesta perspectiva, novos caminhos foram adotados, até se chegar ao cerne do projeto: o alcance através da reescrita e do diálogo, ancorado nas abordagens dos gêneros e tipos textuais, do desenvolvimento de um sujeito-autor.

3. *A percepção da realidade em contraponto à teoria.*

Sendo notórias as dificuldades encontradas e os relatos feitos pelos educandos acerca de sua pouca intimidade com a escrita e todo o seu universo e, conseqüentemente com a reescrita, torna-se necessária adaptações da teoria com a realidade. Entende-se que o aluno precisa de referências próximas ao seu conhecimento, para que assim tenha uma construção significativa. Deste modo, com os ajustes realizados houve a quebra da violência simbólica citada acima, pois, ao observar a base cultural dos alunos e reconhecendo o seu contexto, é possível instigá-los ao salto à construção de novas aprendizagens.

É nesse momento em que se enxerga o diálogo como um subsídio eficaz para as produções dos alunos, uma vez que ele se faz a ferramenta capaz de aproximar o que a escola espera que eles produzam com a sua real condição. Logo, exercícios orais foram essenciais para introduzi-los a novas dimensões e habilidades que os capacitariam para a construção de uma maior intimidade com a escrita.

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem está intrinsecamente ligado às atividades que o professor irá organizar, e essas devem ser escolhidas com o objetivo de oferecer a construção de um conhecimento significativo ao aluno. Sendo assim, a prática não pode ter uma

aplicação fria do que é encontrado nas bibliografias, e nunca poderá ser. Cada turma possui suas especificidades e é dever do professor analisar e agir, a fim de que se tenha uma prática educativa que as contemplem.

A priori, o destaque e a apresentação da importância da redação para os alunos, não somente em um âmbito escolar, como também no contexto social, foi o primeiro passo para que se pudesse pensar em uma aplicação dos conhecimentos universitários criados. Vale ressaltar que, segundo Tardif (2002), a prática docente não é um espaço de total aplicação dos conhecimentos acadêmicos, mas, na melhor das hipóteses, uma seleção que se adeque com a realidade. Baseado nesse princípio, seguiram-se todos os outros passos do projeto de pesquisa de iniciação científica que serviu de base e nome para o artigo em questão.

Segundo Peloso (2013), podemos compreender que de acordo com Vygotsky a linguagem é um agente mediador para o desenvolvimento das crianças e também é o elo entre as demais funções psicológicas, portanto o trabalho, primeiramente de forma oral, é primordial, pois, além de ter sido o quebra gelo com a turma, tornou-se o direcionamento para uma possível escrita, que produziria uma reescrita significativa. Neste sentido, para que haja a capacidade de expressar-se, seja discursivamente, ou textualmente faz-se necessária a desenvoltura com a linguagem. O despertar nos alunos da curiosidade pela escrita foi outro fator importante, e tudo isso se deu através do diálogo, que, segundo Sheilla Grillo (1995), é o conhecimento constituído nas dinâmicas das interações sociais que utiliza como objeto de estudo as interações professor/aluno e atividades de revisão ou reescrita textual.

Na mesma linha de raciocínio defende que “...os alunos, em geral, têm muita dificuldade em revisar sozinhos seus próprios textos...”. Nesta perspectiva, o trabalho da competência compositiva foi essencial, pois, antes de levá-los a escrever de fato, houve um exercício com sua imaginação e criatividade, sendo o primeiro passo dado, tendo o diálogo como o auxiliar de tal processo. Deste modo, foram abordados diversos procedimentos metodológicos, a fim de apoiá-los no desenvolvimento de suas redações.

Tendo em vista a busca pela mudança da percepção negativa dos alunos acerca da escrita, o destaque e a apresentação da importância da redação para os educandos não somente em um âmbito escolar, como também no contexto social por meio de rodas de conversas, pôde-se, além de fomentar a imaginação, segundo Conceição (2000), garantir

também uma discussão ideológica, como explicita Bakhtin, para que assim se tenha um discurso escrito que responda alguma coisa, refute ou confirme e que de certo modo antecipe as potenciais respostas de seus textos.

Ainda foram exibidos e analisados filmes de curta metragem, que geraram rodas de conversas com temáticas acerca dos conflitos de seu dia a dia, resultando em uma exposição espontânea e pessoal de opiniões, visto que era algo que vivenciavam, portanto obtinham desenvoltura ao argumentar sobre o que era pedido. Em vista disso, observa-se que o diálogo esteve presente não somente na reescrita, como será abordado mais à frente, como também na preparação para a redação de fato.

O processo de escrita, como mencionado acima, se deu através de diversos procedimentos, como, por exemplo: jogos didáticos (que exercitassem a oralidade e cognição) apresentação de vídeos e histórias em quadrinhos. Os jogos didáticos passaram, desde a apresentação de uma história e a continuação oralmente por parte deles da mesma a uma brincadeira de exercício dos vícios de linguagens, cujos alunos não poderiam repetir algumas palavras, a fim de que seus textos não infringissem em demasia as regras de coesão lexical. Além disso, houve a diversificação dos gêneros e tipos textuais, dentro da zona proximal de conhecimento que possuíam, que trouxe a progressão da escrita que partiu da corriqueira descrição do que viam nos vídeos para uma argumentação.

A utilização do gênero textual das histórias em quadrinhos foi outra abordagem adotada que nos permitiu trabalhar a tipologia textual – narrativa participativa – uma vez que vínhamos propondo a produção de textos corridos, muitas vezes sem personagens e apenas com descrições e argumentações. Sendo assim, as histórias em quadrinhos pareciam uma opção mais convidativa a ser proposta para que os alunos conhecessem mais uma faceta da produção textual e adquirissem maiores competências para com a escrita, tendo como intenção a aproximação do aluno com a sua obra, com foco na formação do aluno-autor.

Contudo, ficou claro que quanto mais cedo o aluno possa dominar certas competências necessárias para a escrita, mais rápido ele fica apto a se preocupar com a questão compositiva (arranjo das orações e organização do texto): o que vai ser dito, o que se quer passar ao seu interlocutor. No entanto, o observado nas primeiras versões das redações coletadas foi a preocupação meramente gramatical e sintática, sem que fosse levada

em consideração a necessidade premente de haver no texto o respeito à coesão sequencial.

Portanto, a defasagem do processo de ensino em relação ao domínio de certas competências da língua portuguesa é o que proporciona a um aluno sistemático e mecânico contato com a escrita, pois a sua preocupação se debruça na tomada de decisão acerca apenas da ortografia e de outros aspectos gramaticais, esquecendo-se da função do texto, que é transpor suas ideias. Neste viés, ficou claro que se necessitaria de mais adaptações e motivações para que saíssem do senso comum. Sendo assim, é importante esclarecer que a escolha de metodologias é muito importante, pois elas estarão de acordo com o seu objetivo e com a turma.

Seguindo nessa perspectiva, como já mencionado, o processo de escrita é lento e longo, e a disseminação deste conceito se apoia no exercício de diversas competências. Neste sentido, apresenta-se abaixo uma sequência didática que visa ao fomento aos educandos, de maneira contínua e longínqua, do entendimento acerca de escrita e reescrita com a sua criticidade, por meio do ensino significativo dos gêneros discursivos e textuais e se apoiando também nos tipos textuais. Segundo Segate (2010), acredita-se que os gêneros colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem dos alunos e funcionam como objeto de instrumento de trabalho para professores.

Logo, devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar. Por essa razão, a metodologia adotada apoia-se em uma abordagem didática voltada para o ensino dos gêneros em uma perspectiva dialógica e de produção textual. Vale ressaltar que, a sequência didática abaixo foi produzida e planejada de acordo com as especificidades da turma de 5º ano em estudo, durante o ano de 2019, e contempla o que a BNCC propõe que seja feito com o ensino da Língua Portuguesa. Sendo assim, apresenta um caráter único, com as especificidades necessárias para que as aprendizagens desses alunos fossem significativas, devendo, caso seja utilizada como base, posteriormente, por algum professor, ser adaptada à realidade dos educandos em questão.

Ancorada na dialogia e visando à criticidade do educando, este planejamento permitirá que se tenha uma visão de como devem ser abordados os gêneros, num sentido que seja capaz de desconstruir estigmas acerca do texto, para que o professor possa construir uma perspectiva funcional para com o estudo de linguagem, mais notadamente no âmbito

da textualidade, por meio de um ensino integral e voltado à reescrita textual e aos gêneros textuais e discursivos.

Mister se faz a percepção de que o planejamento a seguir não pôde ter sido posto em prática, devido à paralisação das aulas em decorrência à Pandemia do COVID-19, no ano de 2020, motivo pelo qual a flagrante análise de dados balizou-se nos dados extraídos de um planejamento baseado nas experiências do ano de 2019. Ademais, é interessante deixar claro e livre o entendimento de que a sequência a ser explicitada é pensada para o trabalho em um semestre inteiro, e, ainda assim, irá variar de acordo com o funcionamento da unidade escolar em questão.

4. Sequência Didática.

1º PLANO DE AULA (AULA INTRODUTÓRIA)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPETÊNCIAS	HABILIDADES A ADQUIRIR	ATIVIDADES/METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
<p>Objeto de conhecimento: Compreensão em leitura</p> <p>Competência Geral: 4 e 6</p> <p>Competências Específicas: 1 e 2</p>	<p>EF03LP18 e re compreender, com autonomia notícias, e reportagens...</p> <p>EF04LP14) identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tem po da ocorrência do fato noticiado.</p>	<p>-Leitura de notícias e reportagens, apresentando-os assim como gêneros.</p> <p>-Especificação de suas características: seus tipos textuais, tipo de discurso e etc;</p> <p>-Exposição das diferenças.</p>	<p>-Textos impressos e digitais</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Projeto;</p> <p>-Vídeos de notícias e reportagens;</p>	<p>Exercício em folha: identificação de diferenças entre os gêneros.</p> <p>-Pesquisa para casa: trazer uma notícia;</p>

2º PLANO DE AULA (FOCO NO GÊNERO: NOTÍCIA)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPETÊNCIAS	HABILIDADES A ADQUIRIR	ATIVIDADES/METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
<p>Objeto de conhecimento: Oralidade pública: intercâmbio conversacional em sala de aula;</p> <p>-Compreensão em leitura.</p> <p>Competência Geral: -1 e 4</p> <p>Competências Específicas: -1 e 3</p>	<p>EF15LP09 Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor(...)</p> <p>EF05LP15 Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão.</p>	<p>-Recapitulação da aula anterior;</p> <p>-Apresentação e exposição focada no gênero: notícias;</p> <p>-Exposição das características do gênero notícia e do tipo textual descritivo.(no quadro);</p> <p>-Leitura em grupo das notícias que os alunos trouxeram;</p> <p>-Sorteio de palavras para o trabalho de descrição.</p>	<p>-Projeto;</p> <p>-Quadro;</p> <p>-Textos;</p> <p>-Jogos .</p>	<p>-Exercício de identificação nos seus próprios textos das estruturas do gênero em questão;</p> <p>-Descrição oral em roda de conversas e posteriormente em texto (para casa) das palavras sorteadas.</p>

3º PLANO DE AULA (CONTINUAÇÃO)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPETÊNCIAS	HABILIDADES A ADQUIRIR	ATIVIDADES/METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
<p>Objeto de conhecimento: Escrita autônoma e compartilhada;</p> <p>Compreensão em leitura;</p> <p>Escrita colaborativa;</p> <p>Forma de composição dos textos.</p> <p>Competência Geral: 1, 4, 5, 6 e 7.</p> <p>Competências Específicas: 1, 3 e 6.</p>	<p>EF35LP25 Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos (...)</p> <p>EF04LP16 Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar. (...)</p> <p>EF04LP18 Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.</p>	<p>Reescrita do texto produzido, focando na descrição;</p> <p>Apresentação do gênero discursivo notícias: Vídeos de notícias – Jornais televisivos;</p> <p>Roda de conversas sobre o tipo de linguagem utilizado pelos âncoras;</p> <p>Conversas sobre fatos diários e corriqueiros em seu cotidiano;</p> <p>Seleção dos fatos</p>	<p>Quadro; Projeto; Vídeos de notícias; Papel.</p>	<p>Produção textual individual de uma notícia acerca de um dos fatos do seu bairro, ou do seu cotidiano escolar;</p> <p>Reescrita do seu texto, leitura e apresentação da Notícia.</p>

4º PLANO DE AULA (TRABALHO COM ARGUMENTAÇÃO)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPETÊNCIA	HABILIDADES A ADQUIRIR	ATIVIDADES/METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
<p>Objeto de conhecimento: Escrita colaborativa</p> <p>Compreensão em leitura</p> <p>Competência Geral: 1, 4, e 7.</p> <p>Competências Específicas: 3 e 4.</p>	<p>EF35LP15. Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, (...)</p> <p>EF04LP15. Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).</p>	<p>Recapitulação da aula anterior;</p> <p>Introdução ao novo gênero a partir da comparação de como é noticiar algo, para expor opiniões sobre;</p> <p>Reescrita do texto da notícia, de sua aula anterior, a fim de exporem suas opiniões acerca dos fatos mencionados; (Garantindo assim a observação de como a reescrita atua no processo de autoria do texto, além da possibilidade de adequação do mesmo ao ambiente que se pretende falar)</p> <p>Apresentação e exposição focada no gênero: reportagem, com reportagens impressas;</p> <p>Exposição das características do gênero reportagem: tipo textual (Argumentativo e narrativo), estrutura e etc. (No quadro)</p>	<p>Quadro; Textos; impressos; Papel.</p>	<p>Exercícios em folha: diferenciação entre o que é opinião e o que é fato;</p> <p>Trazer na próxima aula uma reportagem.</p>

5º PLANO DE AULA (FOCO NO GÊNERO: REPORTAGEM)				
OBJETO DE CONHECIMENTO/COMPETÊNCIA	HABILIDADES A ADQUIRIR	ATIVIDADES/METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Objeto de conhecimento: Escrita colaborativa</p> <p>Competência Geral: 1, 4, 5, 6, 7 e 9.</p> <p>Competências Específicas: 1, 2, 3, 4 e 6.</p>	<p>EF05LP17 Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma(...)</p>	<p>Leitura das reportagens e identificação de suas estruturas, contemplando a recapitulação da última aula;</p> <p>Visualização de vídeos destacando as opiniões dadas e sua veracidade;</p> <p>Rodas de conversas sobre os temas abordados e na maneira com a qual elas foram abordadas (linguagem corporal e verbal).</p>	<p>Textos impressos</p> <p>Vídeos de reportagens sobre um assunto;</p> <p>Quadro;</p> <p>Projeto;</p>	<p>Roteirização das informações utilizadas nas notícias produzidas;</p> <p>Produção textual colaborativa de uma reportagem de forma escrita;</p> <p>trabalho para fim de bimestre: produção de uma reportagem digital (vídeo).</p>

5. A reescrita e o diálogo: duas ferramentas, um só objetivo

Pensando nos desafios da reescrita, o diálogo vem como ferramenta e subsídio às redações para proporcionar autocrítica e contribuir com uma escrita livre e autônoma. Através da promoção de diversas rodadas de discussões com os alunos, com objetivo de extrair deles suas considerações acerca dos temas apresentados e também auxiliá-los na expressão de seus pensamentos não organizados em forma de argumentações, com aporte teórico inspirado na teoria de gêneros textuais e discursivos diferentes, foi possível desenvolver a descrição e a narração de maneira mais leve e descontraída.

A proposta de reescrita, então, foi consolidada a partir de correções personalizadas que se baseiam na tese de doutorado de Ruiz (1998), que sugere que não haja somente a correção dos erros tingindo-os de vermelho, pois, para a pesquisadora, a devolução, sem qualquer reflexão disto, interrompe o processo de escrita. Para ela, é aconselhável que seja uma correção que traga ao aluno a intencionalidade de rever e reescrever seu texto. Ainda de acordo com a autora, o professor deve ter um trabalho que o caracterize como mediador, e a sua correção seria a alavanca

propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno com a retomada de seu texto.

Neste sentido, Ruiz (1998) explicitou os métodos de correções de alguns professores, bem como as suas interpretações acerca de como cada estilo interfere na reescrita do aluno. Nesta perspectiva, a autora destrinchou quatro tipos de correções, e as interferências que cada uma possui na criticidade do aluno. Eram as correções do tipo:

1) Indicativa: consiste na indicação dos erros gramaticais, sintáticos ou de coerência dos alunos, através de traços ou círculos para que possam ser observados de forma mais afínca. Este tipo de correção é menos invasivo e autoritário acerca da escrita do aluno.

2) Resolutiva: resume-se em corrigir todos os erros encontrados no corpo do texto, refletindo a opinião do professor. É normalmente encontrada no próprio corpo do texto, onde o professor acaba por rasurar o erro encontrado e reescrever ou pontuar corretamente o que estiver errado, o que, ética e pedagogicamente, seria como a retirada de voz e poder do aluno sobre o seu próprio texto.

3) Classificatória: o professor indica no texto o erro encontrado e o classifica com siglas relacionadas à origem do erro, o que dá a oportunidade de o próprio aluno reconhecê-lo e corrigi-lo. Essa correção exige uma intimidade com a turma, para que os alunos conheçam o método do professor e as siglas que ele virá a usar.

4) Textual-interativa: a correção neste caso é feita através de uma comunicação de respeito do professor à produção do aluno. Observa-se que neste caso há uma comunicação mais amistosa do professor com o discente, visto que, ao corrigir a redação, deixa no final do texto um bilhete, parabenizando pelos acertos e dando dicas para a resolução dos erros, de forma que seja apenas uma indicação ou sugestão de mudança, e não uma imposição. Esse método permite também que o professor possa reconhecer uma possível melhora. (RUIZ, 1998)

Todavia, após a análise desses tipos de correções e com o cenário encontrado na turma pesquisada, sendo um grupo com pouca iniciativa e dificuldades em geral na escrita, optou-se por mesclar alguns tipos de correções: a indicativa, com a qual já estavam acostumados a trabalhar, pois era preciso que seus erros fossem apontados diretamente no texto. Entretanto, a mescla com a textual-interativa tornou-se necessária, posto que, adaptada ao ritmo da turma, pôde auxiliá-los quanto à autocrítica de suas produções e à reescrita mais autônoma de seus textos.

No viés da prática, circulavam-se as palavras com erros ortográficos, em seguida eram colocadas corretamente em um quadro na parte inferior do papel, todas fora de ordem, para que dessa forma tornasse

necessário reler os seus textos por completo antes de reescrevê-los, ao invés de apenas apagarem seus erros pontuais e escrever novamente a palavra correta.

À guisa de procedimentos metodológicos, foram adotadas as seguintes etapas: os diálogos acerca de suas dificuldades e imprecisões, a necessidade da revisão de suas redações e a importância da reescrita foram sempre frisados, assim como as conversas acerca dos temas antes e durante suas produções. Segundo Ruiz (1998), o aluno, ao ser avaliado através da correção indicativa e da correção textual interativa, fará uma análise do seu texto, a partir de sua releitura e observação, a fim de examinar se o mesmo possui um caráter comunicativo adequado, em que seu interlocutor o entenda. Com essa abordagem, o discente não possui uma resposta exata do que mudar, ele tem a liberdade e a responsabilidade de decidir o que pode e deve ser mudado de acordo com suas considerações a partir das sugestões do professor.

Dando ênfase ao que foi proposto pela pesquisa, o diálogo como subsídio da reescrita, conversas foram propostas com os alunos antes, durante e depois da produção das redações, e esse diálogo proporcionou não somente a sua percepção como um ser social que tem voz, mas como uma pessoa capaz de observar suas falhas e ter capacidade de corrigi-las, tornando-se assim verdadeiros autores críticos, capazes de escrever e reavaliar o seu próprio texto, e não apenas de fazer uma cópia, como é o de costume com a correção resolutiva.

A redação, ou qualquer outra fonte de escrita, é um meio de comunicação, portanto, a mensagem passada deve ser congruente. Com esse ensejo, após a leitura das redações produzidas, os alunos perceberam que eram pouco entendidos e os mesmos não compreendiam grande parte do que haviam escrito, tendo em vista que redigiam de forma displicente, desejando o término mais rápido possível. Ademais, além de corrigir os erros gramaticais, havia uma conversa com eles acerca do sentido do texto, sendo negociada a liberdade para mudar o que achavam necessário, desde que mantivessem a sua autoria acerca de seu próprio texto e garantindo um olhar crítico. Podemos ver esta evolução logo abaixo, nas imagens 1 e 2.

6. Evolução das redações.

Imagem 1: primeira versão.

Aprendendo a não fazer bullying

É importante a gente ~~aprende~~ aprende a não fazer bullying com os colegas por exemplo: a gente chamamos o colega querido e ele não fez nada e vai guardando essa raiva o ano todo e acaba distúrbia indo essa raiva nas outras pessoas tipo matando e machucando porque deremos ~~aprende~~ aprende a não fazer bullying com os colegas. Fim

bullying por isso guardando
aprender chamamos a gente
querido

Imagem 2: texto reescrito.

Aprendendo a não fazer bullying

É importante a gente aprender a não fazer bullying com o próximo.

Bullying é uma coisa muito errada a única coisa que a gente tem que aprender é amar o próximo.

É importante a gente aprender também a saber amar o próximo do jeito que ele é não importa que ele é feio, negro, doente ou se ele tem piolho o que importa é o amor então é isso que eu sei. Fim

Sheila Grillo (1995) salienta que a interação aluno-professor é uma importante ferramenta para a efetivação de um bom desempenho na escrita, visto que o diálogo permite a compreensão de certos pontos e provoca a reflexão acerca de outros. Ademais, a autora enfatizou que “o objetivo da escola e da disciplina de português deve ser propiciar aos

alunos condições para o conhecimento e o uso também dos recursos da escrita”. (GRILLO, 1995, p. 33)

Sendo assim, de acordo com o trabalho em apreço, deve haver uma preocupação a respeito não só do que é transmitido aos alunos, mas do que é deixado de lado em termos de currículo de língua portuguesa, sobretudo em termos de leitura e produção de textos, o que ratifica a necessidade de haver uma busca dos professores por uma execução mais didática e categórica, a fim de proporcionar uma melhor desenvoltura com a língua e a comunicação.

7. As questões levantadas pela pesquisa e suas implicações no processo de escrita e reescrita

A problemática acentuada na pesquisa gira em torno da observância do pensamento comum entre os educandos que encaram a redação como uma tarefa desagradável e difícil. Segundo Bagno (2007), esta concepção se dá pela atitude indevida da instituição escolar, ao cobrar em seu processo de ensino tradicional, uma norma gramatical que não corresponde à realidade da língua falada no Brasil. E, esse processo de ensino que visa a exposição de regras ilógicas, ao invés do trabalho com expressões dos alunos que os instrumentem na escrita posteriormente, faz com que se sintam desde inseguros à despreparados para redigir um texto. O entendimento da função da escrita, que se define como um meio material para a exposição do pensamento empírico do autor do texto foi outro ponto ressaltado.

Consoante Papalia (2013), o tamanho das turmas tem influência direta no rendimento da aprendizagem dos alunos, as classes com 25 alunos ou menos tendem a serem mais sociáveis e interativas, permitindo uma melhor instrução e um apoio emocional mais direcionado por parte do docente. No entanto, isto é um fator problemático para realidade estudada, visto que é uma turma com cerca de 25 alunos, porém com um quantitativo de alunos maior do que o permitido por m², tornando-se então um empecilho para o bom desempenho discente.

O aspecto mais significativo, e já corriqueiro, é a falta de estímulo dos docentes, que, por darem uma aula extremamente tradicional, acabam cerceando o desejo dos alunos por algo mais criativo. Resumem a redação a uma mera ferramenta avaliativa, ao contrário do que deve ser apresentado: a transcrição do pensamento para o papel. Outro ponto que

podemos destacar é como as correções possuem implicações na garantia da criticidade do educando, pois, a partir delas, de uma forma ou de outra, influenciam sem querer na sua reescrita, comprometendo o seu caráter autoral. Neste sentido, o aluno acaba sendo um reproduzidor de ideias e opiniões já pré-estabelecidas. Sendo assim, abre-se espaço para a reflexão acerca de todo o método de aplicação de redação e da própria correção, pois qualquer atitude do professor comprometerá o resultado da competência linguística.

Dessa forma, entende-se que a reescrita apoiada nas correções personalizadas se mostrou efetiva e adequada à necessidade de inserção no mundo da dissertação dos alunos da turma do 5º ano da escola estudada, por aproximar o discente ao seu texto e estimulá-lo a revisar com mais frequência o que escreve, assim como a tomar para si que a primeira amostra do que escreve nada mais é do que um esboço cru do que foi pensado e que necessita de um novo olhar crítico buscando a melhoria constante no ato de reescrever.

8. Considerações finais:

Em suma, a experiência com o diálogo sobre assuntos tangíveis à realidade dos alunos subsidiando a escrita acaba por facilitar a produção textual. Além disso, questionou-se se há realmente interesse próprio do aluno em escrever, ou se apenas o faz para cumprir com as atividades obrigatórias da disciplina, visto que a realidade encontrada em sala de aula corroborou a tese de que os alunos não recebem estímulos para a criatividade, tornando o exercício de redação algo maçante e totalmente formal.

Além disso, ficou constatado que a reescrita, se bem trabalhada, traz resultados inimagináveis, prova-o o fato de terem apresentado progresso não só em sua reescrita, como também na sua escrita. É notório o desejo dos alunos por aulas mais didáticas e lúdicas, que visem sempre ao seu entendimento de mundo. Na esteira de Libâneo (1990), é possível que o professor domine o conteúdo, que seja próximo de uma teoria acerca dele, mas que ainda assim não o coloque nas práticas educativas.

O intuito durante este ensaio foi a busca pela observação com interferência positiva na vida dos alunos, sempre contemplando o seu contexto social, como explicitava Paulo Freire (1967 *apud* SILVA, 2010), que em seus escritos desenvolveu a educação problematizadora

ênfase à experiência do educando, sendo este o norteador do plano de ensino, diferentemente das perspectivas tradicionais do currículo. Portanto, como resultado prévio, apresentou-se a reescrita como uma oportunidade válida e essencial, até mesmo para este grupo com consideráveis dificuldades, uma ferramenta efetiva.

Mediante o exposto, uma vez que baseia na dialogia preconizada na BNCC acerca de um processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, que contemple o caráter integral e contextualizado, pode-se, por meio da abordagem linguística inspirada nos gêneros e tipos textuais, construir possibilidades de usos da língua para que o educando domine não somente a norma culta, como se sinta poliglota em sua própria língua. Dessa forma, o faça e reescreva com um olhar crítico e autônomo, levando apenas como norteadores as considerações dos professores para a sua produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a (re) construir. *Linguagem & Ensino (UCPEL)*, v. 3, n. 2, p. 109-33, Pelotas-RS, 2000.

GRILLO, Sheila V. Camargo. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. Dissertação (Título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino Aprendizagem de Língua Materna) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, 1995. 147f.

LDB nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 de maio de 2020.

PAPALIA, Diane E. *et al. Desenvolvimento humano*. 12. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PELOSO, Franciele Clara. *Infância e crianças: contribuições da teoria histórico-cultural de vigotsky para compreender a criança como sujeito*

histórico e social. *Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. XI. 2013. Curitiba-PR. ANAIS. CURITIBA, 013. p. 1724.948-24.963

PEREIRA, L. Á.; Barbeiro, L. Ensino da escrita: a dimensão textual. *Ministério da Educação Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, 2007.

RUIZ, Eliana M. S. Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas-SP, 1998. 201f.

SEGATE, A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. *Linha d'Água*, v. 23, p. 10-19, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Florianópolis: Autêntica, 2010.

SOARES, B. Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.