

# REESCRITA TEXTUAL NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

---

## LUAN TALLES DE ARAÚJO BRITO

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Especialista em Ciências da Linguagem pela (UEPB), Graduado em Letras pela (UEPB); Professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no IFRN - *Campus Pau dos Ferros*, [luan.brito@ifrn.edu.br](mailto:luan.brito@ifrn.edu.br);

## GERSON SOUSA FÉLIX TEIXEIRA

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI); Graduado em Letras Português e em Pedagogia pela UESPI; Professor efetivo da Seduc de Luis Correia- Piauí, [gersonfelix88@hotmail.com](mailto:gersonfelix88@hotmail.com).

## RESUMO

O presente trabalho objetiva relatar e discutir uma intervenção pedagógica realizada com estudantes de 1º ano de ensino médio, de uma escola da 8ª Gerência Regional de Educação da rede pública estadual da Paraíba, na disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2019. As atividades desenvolvidas e a discussão proposta se assentam nos aportes teóricos da concepção sociointeracionista da escrita, com base em Antunes (2003), da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) e da metodologia de reescrita textual discutida por Suassuna (2014), fazendo ponte com os pressupostos de Marcuschi (2007, 2010), Wachowicz (2012), Koch e Elias (2014), relacionados à produção e à avaliação de textos. Os resultados da intervenção empreendida podem ser considerados positivos, uma vez que os estudantes participaram de forma produtiva nas atividades propostas, colaboraram na reelaboração textual conjunta realizada em sala de aula e desenvolveram importantes habilidades linguísticas no que corresponde ao domínio do gênero conto e ao emprego da reescrita como uma etapa fundamental do processo de produção textual.

**Palavras-chave:** Intervenção pedagógica, Ensino médio, Sequência didática, Produção textual, Reescrita.

## INTRODUÇÃO

**E**ste artigo, como o próprio título sugere, apresenta um relato de experiência de ensino e de aprendizagem ocorrida em um contexto específico de sala de aula. De antemão, deixamos claro para o nosso leitor que a prática pedagógica aqui relatada não tem a pretensão de se configurar como um “modelo”, uma vez que diversos fatores influenciam no êxito ou não de determinadas práticas educativas. Em outras palavras, o que pode gerar resultados positivos em uma sala de aula, pode não ser tão eficaz em outro contexto, com outros sujeitos.

Por outro lado, a importância deste artigo encontra-se justamente no fato de as atividades nele tratadas advirem de um projeto de intervenção pedagógica o qual, em uma avaliação geral, atendeu aos objetivos pré-estabelecidos, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita de estudantes de ensino médio e, inclusive, foi premiado pelo programa “Mestres da Educação”, do Governo do Estado da Paraíba<sup>1</sup>.

É possível dizer que os leitores-docentes deste artigo podem, a partir de uma leitura crítica, melhorar e adaptar à sua realidade educacional o que aqui é apresentado. Além disso, trazer à baila a discussão em torno da retextualização como uma estratégia proveitosa para o ensino de produção textual, divulgando práticas exitosas de aprendizagem envolvendo a (re)escrita de textos, é deveras relevante haja vista a importância dada ao domínio da escrita em provas de concursos públicos, processos e exames seletivos, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O presente trabalho tem, portanto, um duplo objetivo, já que relata e, ao mesmo tempo, discute a contribuição da forma dialógica de mediação pedagógica na formação de habilidades de enunciação de estudantes em processo de desenvolvimento da prática de escrita formal.

Além de resumo e introdução, este artigo apresenta ainda três tópicos importantes. No primeiro tópico, intitulado “Metodologia”, sistematizamos

1 O “Prêmio Mestres da Educação” é uma iniciativa do governo estadual da Paraíba que anualmente, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia, fomenta, seleciona, valoriza e premia práticas pedagógicas exitosas no âmbito da Educação Básica da referida rede de ensino. O resultado do prêmio de 2019, o qual comprova a premiação do projeto aqui parcialmente relatado, pode ser conferido em: <http://www.sec.pb.gov.br/premios/>

o percurso da intervenção pedagógica relatada, bem como justificamos o recorte metodológico feito no relato analítico aqui desenvolvido. No segundo tópico, denominado “Resultados e discussão”, apresentamos a concepção de linguagem que ancora a intervenção realizada. São discutidos, ainda, os pressupostos da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) e da metodologia de reescrita textual defendida por Suassuna (2014), entre outros aspectos relacionados a esse campo de discussão. Além disso, analisamos dados coletados junto a uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de produção textual pautada no procedimento de reescrita. Na parte final, seguem-se as considerações finais, bem como as referências das obras que embasaram a realização do trabalho.

## METODOLOGIA

Para uma melhor compreensão da intervenção pedagógica aqui discutida, torna-se importante saber as suas motivações. Gostaríamos de destacar que o planejamento e a execução dessa intervenção advém de um olhar atento para a realidade educacional na qual um dos autores deste trabalho atuava como professor do componente curricular Língua Portuguesa.

A experiência que ora relatamos ocorreu no ano de 2019 na instituição pública E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, localizada no município de São José do Brejo do Cruz, pertencente à 8ª Gerência Regional de Educação do estado da Paraíba. Nessa época, a escola supramencionada possuía um total de 107 alunos matriculados nas três séries do ensino médio regular e nos dois últimos ciclos da Educação de Jovens de Adultos (EJA) dessa etapa de ensino.

Por meio da análise e da correção dos textos produzidos pelos estudantes ao longo do 1º bimestre do ano letivo de 2019, foram constatados diferentes problemas de escrita, no que diz respeito a desvios de ortografia e de pontuação, falta de coesão e de coerência textual, adequação ao gênero textual, entre outros. Além do mais, era habitual que, durante todo ano letivo da educação básica estadual paraibana, os estudantes participassem de diferentes concursos de redação, seja os realizados pela própria Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (como é o caso do *Se Liga no ENEM*), seja os que ocorriam em âmbito federal (como a *Olimpíada de Língua Portuguesa*, o *Concurso de Desenho e Redação da CGU*, e o *Jovem Senador*).

Levando em conta essa realidade, foi realizada uma intervenção pedagógica nas turmas de 1º, 2º e 3º ano de ensino médio, com o propósito de

aprimorarmos nossas estratégias de ensino e, principalmente, potencializar o aprendizado dos estudantes no que diz respeito à produção textual escrita<sup>2</sup>, de modo que eles pudessem superar as dificuldades de escrita diagnosticadas e apresentar um bom desempenho nos referidos concursos de redação. Por isso, é possível afirmar que este trabalho se classifica, metodologicamente, como uma pesquisa-ação, uma vez que esta se apresenta principalmente como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Com efeito, podemos dizer que a experiência advinda da execução do projeto repercutiu qualitativamente em nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem de nossos alunos, uma vez que o processo investigativo realizado nos auxiliou a refletir criticamente sobre o contexto educacional no qual estávamos inseridos.

Um detalhe importante de ser reiterado é o fato de que o projeto abrangeu três turmas do ensino médio regular da escola mencionada anteriormente, porém, por uma questão de recorte metodológico, discutiremos neste trabalho apenas uma das várias intervenções realizadas na turma de 1º ano, envolvendo o trabalho com o gênero textual conto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, é de suma importância deixarmos claro a concepção de linguagem que ancora não só a intervenção realizada em sala de aula, mas também as discussões propostas no presente artigo. Partimos, pois, de uma concepção interacionista da linguagem, conforme a qual “as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas” (ANTUNES, 2003, p.41). Seguindo esse pressuposto interacionista, podemos conceber a escrita metaforicamente como um encontro no qual há um amálgama de vozes, um envolvimento de sujeitos que dialogicamente se posicionam frente a diferentes temas. Para Koch (2002, p. 17), por exemplo, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”.

2 Embora o presente trabalho se dedique à análise de atividades desenvolvidas no 1º ano, mencionamos nesta parte outras turmas para deixar claro para o leitor o contexto da interação aqui discutida e que ela faz parte de uma ação pedagógica mais abrangente.

Sendo assim, não podemos olhar para a atividade produção textual como algo que está presente na sala de aula para simplesmente cumprir a carga horária do componente curricular ou que tem como foco maior a correção realizada pelo professor e o apontamento dos “erros” cometidos pelos estudantes. É necessário conceber, planejar e executar essa atividade levando em conta os princípios interacionais e dialógicos imbricadas nela, fazendo o estudante perceber diferentes fatores que estão envolvidos em uma produção textual, como o interlocutor, as intencionalidades, motivação e finalidade social, conforme defendem diversos trabalhos da Linguística Aplicada contemporânea e os documentos oficiais de ensino (como a BNCC).

A escrita, no âmbito escolar, precisa ser encarada como um exercício processual, uma vez que

[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003. p. 54).

Nessa perspectiva, podemos notar que a produção textual não deve ser tomada como um produto totalmente acabado, mas como algo suscetível de constante aprimoramento, haja vista sua natureza processual formada por diferentes etapas que vão desde a delimitação do tema, dos objetivos, interlocutores, linguagem adequada, gênero, até à escrita, revisão e reescrita (ANTUNES, 2003).

De modo geral, há uma importante relação entre os procedimentos adotados pelos professores em sala de aula e os resultados de aprendizagem de seus alunos. Isso não é diferente quando se trata da qualificação da escrita discente. A visão de que a prática de produção textual se encerra após a correção do texto pelo docente já é bastante ultrapassada e contra-producente. Por outro lado, o processo de revisão e de reconstrução do texto do aluno é uma etapa fundamental para a formação de um sujeito escritor competente, pois assim a avaliação do texto do aluno assume a função de “refletir sobre os saberes construídos com vistas à revisão do ensino e da aprendizagem, e não como um ‘identificar erros’ com vistas ao estabelecimento de uma medida para o aluno” (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

É importante deixar claro que a etapa de revisão textual não se limita a uma mera listagem de erros, pois diferencia-se da simples correção, afinal:

Avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação. Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados (MARCUSCHI, 2007, p. 76).

De acordo com o autor, a etapa de avaliação do texto do aluno é de suma importância, porém essa ação avaliativa não se detém aos aspectos prescritivos da gramática normativa, ultrapassa-os. Evidentemente tais aspectos devem ser explorados pelo docente quando houver necessidade, uma vez que o domínio da norma-padrão se faz necessário para a elaboração de textos pertencentes a situações comunicativas marcadas pelo registro formal da linguagem. No entanto, o docente e, conseqüentemente, o aluno devem estar atentos para a dimensão semântica e discursiva da produção textual, principalmente no que corresponde aos efeitos de sentido<sup>3</sup>.

Nesse contexto, a produção escrita é planejada, praticada e avaliada em uma perspectiva processual e interativa na qual o estudante “assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita” (SUASSUNA, 2014, p. 121). Essa metodologia de trabalho desenvolve a criticidade do aluno, o qual assume o papel de corresponsável no aprimoramento de sua expressão escrita, a qual deixa de ser uma ação meramente mecânica de escrever qualquer coisa ou passar o texto a limpo para a obtenção de uma nota, pois o foco do processo de retextualização é essencialmente qualitativo.

3 É importante ressaltar que entendemos “efeitos de sentido” numa perspectiva pecheutiana. Essa expressão foi usada por Pêcheux (1997, p. 82) para designar, em sua época, uma nova categoria nos estudos da linguagem, o discurso. Através dela, Pêcheux (1997) formula uma crítica a modelos fechados de comunicação, de sentidos unilaterais centrados no enunciador. Para o autor, a língua(gem) não é transparente e os enunciados, a partir de determinadas condições de produção, produzem “efeitos de sentido” diversos que ele denomina de discurso.

Considerando o fato de os estudantes participantes da intervenção aqui focalizada não terem, na época, muita experiência com a produção textual de contos, percebemos a necessidade de elaboração de uma sequência didática envolvendo o gênero supramencionado. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, seguindo os pressupostos desses autores, propusemos atividades que fornecessem condições e mais segurança para a produção textual do gênero conto.

Schneuwly e Dolz (2004) também concebem o texto como um objeto a ser reescrito sucessivas vezes e defendem que a atividade de produção textual organizada por meio de uma sequência didática favorece o trabalho com a reescrita em sala de aula. De modo geral, a estrutura básica da sequência didática proposta pelos autores supracitados é composta pelas seguintes etapas:

- *Apresentação da situação*: descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão.
- *Produção inicial*: elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado. Serve como reguladora da sequência didática.
- *Módulos*: atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão. Trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los.
- *Produção final*: o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 83-91, grifos nossos).

Nessas etapas, o texto é trabalho como algo processual que pode ser aprimorado a partir da revisão e da reelaboração. Seguindo essa linha de raciocínio, a intervenção pedagógica relatada e analisada a partir do próximo parágrafo foi estruturada a partir de uma sequência didática elaborada com base nessa proposta teórico-metodológica de Schneuwly e Dolz (2004). Sua aplicação, conforme mencionado na metodologia, ocorreu junto aos alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Médio regular da Educação Básica.

O trabalho com a produção textual pautada na prática da reescrita textual aconteceu na turma de 1º ano desde o 1º bimestre do ano letivo de 2019. Como de praxe, antes de as aulas iniciarem tivemos a tarefa de construir o plano anual com os conteúdos, habilidades e metodologias a

serem trabalhados nessa turma. Dentre os conteúdos voltados especificamente para a produção de textos, selecionou-se os seguintes: gêneros e tipos textuais; conto; crônica; manifesto; debate; reportagem; resumo; texto dissertativo-argumentativo.

Nesse sentido, é nítida a preocupação do professor com um processo de ensino-aprendizagem marcado pela diversidade de textos que circulam socialmente. Evidentemente, a escolha dos gêneros textuais mencionados teve como critério principal os que eram contemplados no livro didático de Língua Portuguesa, embora o docente não tenha se restringido apenas ao manual didático, tendo assumido a postura tão necessária de pesquisar outras fontes de consulta e de preparar materiais complementares. Vale destacar que a escolha conteudista pautada especialmente, e não exclusivamente, no livro didático ocorreu por causa das precárias condições estruturais da escola onde as ações foram desenvolvidas. A instituição contava com um pequeno acervo de livros, mas não possuía biblioteca, nem computadores e internet disponíveis para os alunos.

Conforme exposto anteriormente, a metodologia empregada no desenvolvimento da intervenção pedagógica estava pautada na sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Sendo assim, todas as ações relacionadas à produção textual, na referida turma, foram executadas tendo em vista as quatro (04) etapas básicas da sequência didática dos autores supracitados: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos*; e *produção final*.

Inicialmente discutimos com os discentes a diferenciação entre “gênero textual” e “sequências textuais”. Para tanto, as contribuições de Marcuschi (2010) foram fundamentais e embasaram nossa prática de ensino. A partir de leitura e discussão do livro didático e de materiais por nós preparados, levamos os estudantes a entender a relação entre essas categorias, uma vez que “a distinção entre [essas] duas noções nem sempre [são] analisadas de modo claro [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Não pense o leitor que, com isso, recorreremos a uma abordagem tradicional desses conceitos, uma vez que o foco maior da discussão foi possibilitar aos estudantes a compreensão que os diversos gêneros textuais apresentam características temáticas, composicionais, estilísticas e funcionais em decorrência de fatores como interlocutor, propósito comunicativo, função social.

Em seguida, trabalhamos junto aos alunos os principais elementos das narrativas literárias, tendo por base a leitura, a discussão e a resolução de exercícios de interpretação textual de contos como “O homem nu”, de Fernando Sabino, “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, entre outros.

As discussões e atividades empreendidas nessas aulas possibilitaram aos alunos o entendimento de que os diferentes tipos de conto que circulam socialmente são formados por propriedades composicionais, funcionais, estilísticas e temáticas específicas e que, além disso, eles são constituídos por sequências textuais<sup>4</sup> marcadas por propriedades linguísticas específicas que atendem a propósitos sociocomunicativos.

Após os estudantes terem apreendido essas noções, propusemos uma discussão sobre as sequências textuais narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva, conforme discutidas por Marcuschi (2010), Koch e Elias (2014), com o objetivo de fazer com que os estudantes pudessem perceber a presença e a funcionalidade dessas sequências no gênero conto e como o uso delas acarreta diferentes efeitos de sentido. Em relação às sequências textuais, torna-se relevante atentarmos para a seguinte conceitualização:

As sequências, por seu turno, são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas, e ao mesmo tempo concretos, pois preveem estruturas linguísticas características. (WACHOWICZ, 2012, p. 52).

Nessa perspectiva, concordamos com a autora no que diz respeito ao caráter abstrato das sequências textuais, uma vez que elas, funcional e comunicativamente, não “existem” isoladamente, mas se organizam para formarem os diversos gêneros textuais. Por esta razão, a escolha metodológica de trabalhar, em sala de aula, o uso e a funcionalidade das sequências textuais no gênero conto levou em conta essa problemática, fazendo com que os estudantes atentassem para outros detalhes linguísticos associados ao gênero em questão. Em uma das atividades, por exemplo, apresentamos aos estudantes o mesmo conto em duas versões diferentes.

Num primeiro momento, adaptamos e apresentamos para a turma o conto popular “A árvore da Miséria” sem as sequências descritivas. Num segundo momento, os estudantes tiveram acesso à versão original, compararam as duas versões e perceberam os efeitos de sentido provocados pelo uso das sequências descritivas. Os alunos afirmaram, inclusive, que as sequências descritivas tornam o texto mais dinâmico e prendem mais

4 Neste artigo, empregamos os termos “sequência textual” e “tipo textual” como sinônimos.

a atenção dos leitores. Por conseguinte, o propósito maior de discutirmos esses aspectos foi possibilitar aos estudantes a análise do caráter “concreto” dos tipos textuais, o qual também é defendido por Wachowicz (2012), e construíssem assim um conhecimento solidificado das sequências a fim de utilizá-las de modo adequado, funcional e produtivo em seus textos sempre que necessário.

Reiteramos, inclusive, que essa prática pedagógica levou em consideração a postura teórico-conceitual adotada por Cavalcante (2016), segundo a qual os gêneros textuais apresentam heterogeneidade composicional com relação às sequências textuais. No entanto, embora os textos, de modo geral, resultem da combinação de diferentes sequências textuais, há reconhecidamente uma sequência dominante “à qual se organizariam as demais sequências *dominadas*, ou *inseridas*” (CAVALCANTE, 2016, p. 63, grifos da autora).

As discussões e atividades até aqui relatadas serviram de suporte para consolidarmos a primeira etapa de nossa sequência didática, a *apresentação da situação* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Assim, os alunos foram solicitados a produzir um conto levando em consideração as instruções dadas na atividade apresentada no Quadro 01:

#### Quadro 01: Proposta de produção textual

Agora que você já estudou diferentes especificidades do gênero conto, escreva um **conto** *inspirado* na notícia abaixo. Seu texto deverá ter um **título** e, no mínimo, **15 linhas**.

*Uma cadela vira-lata que acabara de dar cria salvou no Quênia um bebê recém-nascido e abandonado no meio do mato. Ela achou o bebê a cerca de um quilômetro do cesto onde estava a sua própria ninhada. Atravessou a cerca de arame farpado e, sem machucar a criança, carregou-a pela boca e a deixou junto aos seus filhotes. A criança foi encontrada e hospitalizada. Foi batizada de Angel pelas enfermeiras.*

*IstoÉ. São Paulo. Editora Três, 18 de maio de 2005.*

**Fonte:** Atividade elaborada pelo professor em 2019

Como se observa, a proposta de produção textual pode ser considerada simples. No entanto, consideramo-la adequada à etapa de *produção inicial* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e concomitantemente àquele momento, uma vez que era a primeira produção de texto solicitada na turma e serviu até mesmo como uma sondagem dos problemas e necessidades de escrita dos discentes.

Após a entrega dos textos, o docente realizou a correção e, por meio desta, selecionou alguns trechos considerados problemáticos do ponto de vista da adequação de aspectos como: adequação ao gênero, uso proficiente de sequências textuais, intencionalidade, coesão, coerência, acentuação, pontuação, concordância verbo-nominal, regência, etc. Esses trechos foram digitados, impressos e entregues aos alunos, desenvolvendo-se assim a terceira etapa da sequência didática que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 91), deve ser organizada de modo a se trabalhar os problemas detectados na primeira produção, oferecendo aos estudantes “instrumentos necessários para superá-los”.

Dentre os trechos inadequados trabalhados, gostaríamos de destacar os seguintes:

#### Quadro 02: Problemas de escrita

Certa vez um homem chamado João Pedro, passeava com o seu cachorro no parque, João Pedro (o dono do cachorro) era um policial, e seu cachorro era um cão treinado, onde os dois passeavam, estava tendo um assalto com uma velhinha, o policial João Pedro ao se deparar com essa situação reagiu de imediato. [...]

Em uma noite chuvosa, havia uma moça chamada Helena, ela estava grávida, iria ser mãe solteira pois seu namorado ao saber que ela estava grávida abandonou ela. Ela era orfão de mãe e pai, os pais dela faleceram a um mês atrás. Ela morava em uma cabana na floresta, ela era muito sozinha. [...]

**Fonte:** Redações de alunos produzidas em 2019

O Quadro 02 apresenta excertos de duas redações de estudantes de 1º ano do ensino médio. Um aspecto que chamou nossa atenção foi o cuidado que os alunos demonstraram ter com relação a dois elementos característicos da sequência narrativa, o tempo e o espaço. Essas categorias haviam sido discutidas na primeira parte da sequência didática e foi positivo perceber que os estudantes estavam atentos para a importância desses elementos em uma narrativa literária, como é possível notar em: “Certa vez”; “no parque”; “Em uma noite chuvosa”; “cabana na floresta”.

Por outro lado, foram identificados, nos enunciados do Quadro 02, alguns problemas de escrita, sobressaindo-se os de ordem da referência, que, segundo Koch e Elias (2014), é um processo comum na atividade de escrita, afinal quando escrevemos fazemos referência a algo, alguém, fatos, sentimentos e retomamos esses referentes. Sendo assim, “[...] a referência, bem como a progressão referencial, consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 133-134).

No primeiro exemplo do Quadro 02, fica evidente a retomada de referentes por meio da repetição de palavras, como é o caso do nome próprio “João Pedro”, o qual designa o protagonista da narrativa. No início do trecho, o autor afirma que o personagem “passeava com o seu cachorro” e logo em seguida reitera a posse do animal ao afirmar “João Pedro (o dono do cachorro)”. Ora, o uso do pronome possessivo “seu” na expressão “seu cachorro” já evidencia o sentido de posse. Desse modo, a expressão usada entre parênteses configura-se como uma redundância. Além do problema apontado, verificamos também inadequações de pontuação que acabavam prejudicando a organização coesa e coerente do texto, como se observa na construção: “e seu cachorro era um cão treinado, onde os dois passeavam, estava tendo um assalto com uma velhinha, o policial João Pedro [...]”. Neste caso, o uso adequado da pontuação contribuiria para a legibilidade do enunciado.

Similarmente, o segundo trecho evidencia a dificuldade do outro estudante em realizar de forma hábil e proficiente a progressão referencial (KOCH; ELIAS, 2014) em seu texto. Por isso, houve a ocorrência de uso do pronome “ela”, em referência à personagem “Helena”, seis (06) vezes em uma porção textual de breve extensão. Além de inadequação no que se refere à acentuação e à concordância nominal de gênero do vocábulo “órfão”, percebemos problemas de coesão provocados pelo uso indevido da pontuação e ainda uma incoerência motivada pelo emprego de informações redundantes, como na construção “Ela era órfão de mãe e pai, os pais dela faleceram a um mês atrás”. Evidentemente, pareceu-nos que o autor do texto quis enfatizar a morte dos pais da personagem, dando assim uma maior carga dramático-emotiva à narrativa, porém a forma através da qual isso foi textualizado na redação não deixa de apresentar uma certa repetição desnecessária, já que após deixar claro que a personagem era órfã “de pai e mãe”, o aluno acrescentou “os pais dela faleceram [...]”.

Dito isto, ressaltamos que após a entrega do material com os trechos problemáticos, propomos aos alunos a leitura e a reelaboração coletiva. Nesse momento, foi explicado aos alunos que o procedimento de reescrita deveria ser empregado para melhorar os trechos selecionados e, depois, por extensão, seus textos. A “essência” das informações veiculadas deveria ser mantida, o objetivo era detectar e eliminar não apenas desvios de norma padrão, mas também problemas que prejudicavam a leitura e que afetavam a qualidade dos textos do ponto de vista da coesão, coerência, dos efeitos

de sentidos pretendidos/provocados com os usos de determinadas palavras e expressões.

Dessarte, o docente lia o trecho e, em seguida, perguntava aos estudantes se eles conseguiam identificar alguma inadequação. Felizmente, houve uma participação significativa dos estudantes nessa etapa da sequência didática. À medida que os alunos sugeriam determinada mudança, o docente questionava a turma, comparando a sugestão com a primeira versão, levando em conta que é na tentativa de “responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas” (SUASSUNA, 2014, p. 121). Após a concordância, o professor escrevia no quadro a nova versão de cada enunciado.

Por meio do diálogo e da colaboração dos estudantes, os trechos do Quadro 02 foram assim reescritos:

### Quadro 03: *Rescrita textual*

Certa vez um homem chamado João Pedro passeava tranquilamente com o seu cachorro na praça central de São José do Brejo do Cruz. Ele era policial e seu cão era treinado. Os dois estavam passeando ali e se depararam com uma situação inusitada: uma velhinha acabara de ter sua bolsa roubada por um meliante. Ao perceber isso, João Pedro reagiu de imediato. [...]

Em uma noite chuvosa, uma moça chamada Helena estava sozinha em sua residência, uma cabana no meio da floresta. Ela estava grávida e, ainda por cima, iria ser mãe solteira, pois seu namorado a abandonara ao saber da gravidez. Além disso, seus pais tinham morrido há pouco menos de um mês, o que tornava sua solidão ainda mais incômoda. [...]

**Fonte:** Trechos reescritos coletivamente (2019)

Como se verifica no Quadro 03, a rescrita coletiva possibilitou uma melhora significativa na qualidade dos trechos discutidos. Podemos perceber que os dois trechos reescritos, que se configuram como introduções de contos, não apresentam mais os problemas encontrados em suas respectivas versões iniciais. A operação conjunta realizada em sala de aula ante o material linguístico em debate permitiu aos alunos uma reflexão acerca do processo de escrita, a qual repercutiu na construção de enunciados não apenas adequados à norma padrão, coesos e coerentes, mas também mais expressivos. Além disso, notamos uma melhora no que tange à progressão referencial, a qual foi obtida através do uso de diferentes recursos. No primeiro trecho, destacamos o uso de sinônimos (“cachorro” e “cão”) e o emprego de uma remissão prospectiva, em que os dois-pontos introduzem a explicação acerca da “situação inusitada” e, ao mesmo tempo, imprimem um

efeito de suspense na narrativa. No segundo trecho, verificamos: o uso da expressão apositiva “uma cabana no meio da floresta”, a qual explica a “residência” da personagem; o emprego da elipse na construção “iria ser mãe solteira” e dos pronomes “seu”, “a”, “seus”, “sua” que, anaforicamente, retoma o referente “Helena” ao longo do enunciado.

Após a reelaboração coletiva desses e dos demais trechos do material preparado pelo professor, foram ministradas algumas aulas com foco nos principais problemas detectados nas redações dos estudantes. Em seguida, os alunos receberam seus contos com as correções do professor e foram orientados a reescreverem-nos, em sala de aula, adotando a mesma postura de reescrita praticada na proposta metodológica da correção conjunta realizada anteriormente, iniciando assim a última etapa da sequência didática proposta por Schnewly e Dolz (2004), correspondente à *produção final*. Em suma, a correção conjunta serviu, entre outros aspectos, para introduzir os alunos nessa prática tão importante que é a reescrita textual, afinal, conforme relatado pela maioria dos alunos no início da intervenção, eles não tinham o hábito de reescreverem seus textos depois que seus professores corrigiam e devolviam-nos.

Ressaltamos que, após a reescrita individual, as produções finais foram entregues ao professor e este realizou mais uma leitura crítica a fim de verificar se, de fato, os alunos haviam superado as inadequações da primeira produção. A maioria dos problemas foram superados, surgiram outros, porém, de modo geral, o resultado da reescrita foi bastante produtivo no que corresponde às habilidades de comunicação escrita dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, podemos dizer que as atividades realizadas no âmbito do projeto valorizaram um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, uma vez que partiram das *necessidades* dos estudantes visando chegar às suas *possibilidades* de aprendizagem e de domínio da modalidade escrita de sua língua materna. Em outras palavras, a prática constante de escrita e reconstrução textual permitiu um trabalho que teve como gênese as inúmeras dificuldades apresentadas nos textos dos alunos. Esses sujeitos puderam autoavaliar a qualidade do que produziram textualmente, ao passo que recebiam orientação docente em relação ao que precisava ser melhorado e, assim, puderam amadurecer a sua escrita por meio da produção de versões melhoradas do texto inicial.

O procedimento de reelaboração textual teve o intuito de alterar o dizer escrito dos alunos, focalizando não apenas problemas relacionados aos aspectos formais (convenções e normatizações), mas especialmente ao caráter funcional e interacional da escrita na construção adequada de sentidos. Isso possibilitou aos discentes envolvidos assumirem o papel de leitores críticos dos textos de seus pares, bem como de suas próprias produções, explicitando seus conhecimentos e dúvidas, buscando soluções por meio do raciocínio acerca do funcionamento da língua.

Devido aos limites de tamanho impostos a este gênero científico-acadêmico, tornou-se inviável o relato das demais atividades de produção e reescrita textual realizadas na turma aqui enfocada. Todavia, esperamos que o leitor entenda este trabalho como uma nuance expositivo-analítica do que foi feito, inicialmente, no âmbito de um projeto de intervenção pedagógica mais abrangente, o qual contemplou outros diversos procedimentos e estratégias didáticas.

Neste sentido, esperamos que a discussão apresentada ao longo deste trabalho contribua, de alguma forma, para o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas à avaliação e à reescrita de textos escolares. Em relação ao impacto pedagógico, esperamos que os sujeitos docentes que porventura leiam nosso trabalho, possam refletir sobre como está acontecendo a sua mediação no que corresponde ao trabalho com a produção textual. Que os docentes possam reconhecer a retextualização como uma alternativa metodológica possível para o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas indispensáveis à produção de textos escritos qualitativamente significativos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al.: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, E. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: \_\_\_\_\_; SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução às obras de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.