

KARINA CRISTINE BERNARDO

**O PROCESSO DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA E
AS QUESTÕES DAS ESCOLHAS LINGUÍSTICAS**

ASSIS

2021

KARINA CRISTINE BERNARDO

**O PROCESSO DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA E
AS QUESTÕES DAS ESCOLHAS LINGUÍSTICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Valéria Penavel Binato

Assis, SP

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

B523p Bernardo, Karina Cristine
O processo de escrita, revisão e reescrita e as questões das escolhas linguísticas / Karina Cristine Bernardo. Assis, 2021.
118 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Valéria Penavel Binato

1. Escrita - Ensino. 2. Revisão. 3. Escrita linguística.
4. Gêneros textuais - Comentários. 5. Linguística. I. Título.

CDD 370.193



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O PROCESSO DE ESCRITA, REVISÃO E REESCRITA E AS QUESTÕES DAS ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS

AUTORA: KARINA CRISTINE BERNARDO

ORIENTADORA: CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CLÁUDIA VALÉRIA PENAVAL BINATO (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. RENILSON JOSÉ MENEGASSI (Participação Virtual)
Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias / UEM/Maringá

Prof. Dr. MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Assis, 25 de maio de 2021

As lavadeiras de Alagoas e as Palavras

"Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício.

Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar.

Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer".

Graciliano Ramos

Ao meu pai, Wilson Domingues Bernardo (*in
memoriam*), o maior incentivador de todo meu
percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora, pela presença em cada passo do caminho.

A toda minha família, pelo apoio constante.

Ao Carlos, meu amor, por me fazer acreditar que era possível todas as vezes que achei que não seria capaz.

Aos meus filhos Gabriel e Murilo e a minha neta Maria Tereza, por aceitarem o pouco de atenção e carinho que lhes pude oferecer durante esses dois anos de estudo.

A minha mãe, por estar aqui quando o mestrado me fez ausente.

A minha querida amiga Amanda Cassetari, pelo incentivo e pelo tempo dedicado aos nossos diálogos infundáveis.

A todos os amigos que o mestrado me deu em especial ao querido Leandro Burtier, pelo apoio constante, por compartilhar comigo seu conhecimento e por estar sempre pronto a me socorrer.

Às amigas que o mestrado me devolveu, Graziela e Juliana, com vocês os dias no Câmpus se tornaram mais leves e alegres. Obrigada, Ju e Gra, pelas viagens juntas até Assis. Foram 400 km de pura terapia e riso toda sexta-feira.

À amizade especial construída durante o mestrado, mas que certamente repercutirá ao longo da nossa vida. Obrigada, Gabriela Fabris (sereia), por segurar firme em minha mão quando tudo ficou muito difícil. Você foi essencial.

A todos os professores do Profletras, pelo aprendizado que me proporcionaram durante as aulas, pelo conhecimento que me ajudaram a adquirir e me foi de grande importância para a construção desta pesquisa.

Ao querido professor doutor Odilon Curado, pela insistência em me fazer compreender o caráter dialógico da linguagem; sem sua paciência em me ensinar eu não teria conseguido.

Ao professor doutor Renilson Menegassi, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação, pois possibilitaram um novo entendimento para o andamento do projeto e por aceitar fazer parte da Banca desta pesquisa.

A minha querida orientadora, Cláudia Valéria Penavel Binato, agradeço pela generosidade, simplicidade e, principalmente, pelo modo acolhedor com que conduziu todas as etapas deste estudo. Muito obrigada pela paciência e serenidade em cada um de nossos encontros.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, muito contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa.

BERNARDO, Karina Cristine. **O processo de escrita, revisão e reescrita e as questões das escolhas linguísticas**. 2021. 100 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

Resumo

O ensino da escrita vem sendo alvo de estudos e pesquisas tanto de estudantes quanto de pesquisadores renomados na área da linguagem, nas mais variadas instituições educacionais, e põe em evidência os desafios que surgem, durante as aulas de produção textual, seja no planejamento de atividades de escrita, seja no modo de correção e intervenção realizadas pelo professor. Referente a essa questão, o presente trabalho se ocupou da pesquisa sobre escrita, revisão e reescrita como processo de aperfeiçoamento da modalidade escrita. Ao considerar que a escola precisa de estratégias que dinamizem as atividades de correção textual, o estudo recorreu à Concepção Dialógica, apresentada por Bakhtin (2006), que defende a linguagem como interação, e centrou-se na escrita como um trabalho que abrange: proposta bem elaborada, objetivo claro, interlocutor real, planejamento, revisão e reescrita. A proposição apresentada buscou exemplificar como a reescrita pode ser desenvolvida a fim de tornar o ato de correção textual ágil e assertivo, principalmente no que diz respeito à capacidade redacional do sujeito, enquanto autor de seu discurso. O objetivo deste projeto seria analisar que contribuição as atividades de reescrita textual podem dar para a evolução do aluno do Ensino Fundamental II, mediante progressiva aquisição da prática de escrever, revisar e reescrever, estando ele atento às questões linguísticas, na produção textual do gênero Comentário. Este trabalho seria realizado com alunos da Escola Estadual “Professora Matilde Vieira”, localizada no município de Avaré/SP, pertencente à Diretoria de Ensino dessa cidade, e tem por base teórica os trabalhos de SERAFINI (1984), GERALDI (1997), MENEGASSI (1998), RUIZ (1998), ANTUNES (2003), POSSENTI (2005) e PASSARELLI (2012), dando ênfase à mediação do professor na correção textual interativa, por meio da “contrapalavra”, durante as atividades de revisão e reescrita, bem como ao caráter dialógico da relação entre o sujeito-autor e o professor-revisor, interlocutores desse processo. No entanto, devido à pandemia e ao contexto atual em que se encontram as atividades escolares desde março de 2020, o Conselho Gestor do Programa Profletras considerou o distanciamento social necessário para o enfrentamento da Covid 19, causadora da crise sanitária que impediu a realização das atividades presenciais de intervenção didática. Assim, como resultado desta pesquisa foi elaborado um caderno pedagógico, com um roteiro detalhado de atividades de escrita, revisão e reescrita, que deverá servir de elo entre a teoria estudada e a prática da sala de aula.

Palavras-chave: Escrita. Revisão. Reescrita. Escolhas Linguísticas. Gênero Comentário

BERNARDO, Karina Cristine. **Writing, reviewing and rewriting as a process and language choices**. 2021. 100 pages Dissertation (Professional Master Degree in Portuguese Language) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

ABSTRACT

Teaching people how to write has been the subject of studies and research for many students and renowned language researchers from diverse educational institutions. Research shows challenges come from text production: in planning writing activities, or in text correction and intervention, provided by the teacher. This research is about rewriting as a process of improving the written form. As schools need strategies for text correction activities, this study used the Dialogical Conception presented by Bakhtin (2006), which defends language as an interaction and defines writing as a work comprised of a well elaborated proposal, a clear objective, and an actual interlocutor; as well as planning, reviewing and rewriting. This proposal sought to exemplify how rewriting can be developed in order to make text correction agile and assertive, especially regarding the subject's progress as author. This project aims to analyze how the activities of text rewriting can contribute to the evolution of Elementary school students, in a way they acquire progressive practice in writing, revising and rewriting, emphasizing linguistic issues through text productions of the Commentary genre. The workshop would be done with students from the São Paulo State School "Professora Matilde Vieira", located in the city of Avaré, part of the Teaching Directorate of said municipality. The theoretical framework of this research was carried out by SERAFINI (1984), GERALDI (1997), MENEGASSI (1998), RUIZ (1998), ANTUNES (2003), POSSENTI (2005) and PASSARELLI (2012). This research also shows strategies that point to mediation of the teacher via interactive text correction and the "counterword" method, based on reviewing, rewriting and the dialogical character that exists in the relationships between the student-author and teacher-reviewer as interlocutors of this process. However, due to the pandemic and the current context in which school activities are found since March 2020, the Proletras Program Management Council considered the social distance necessary to face Covid 19, which caused the health crisis that prevented the activities from being carried out. didactic intervention. Thus, as conclusion of this study, a pedagogical notebook was created with a detailed text production, reviewing and rewriting activity script, that should serve as a link between the theory studied and classroom practice.

Key words: Writing, Reviewing, Rewriting, Language Choices, Commentary Genre

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro1: Quadro sinótico: diferenças entre redação e produção textual	42
Quadro 2: Aspectos teóricos metodológicos da revisão interativa	50
Quadro 3: Gêneros textuais já existentes e gêneros emergentes	56
Figura 1: Mural do Padlet.....	61
Figura 2: Extraordinário da vida real	64
Figura 3: Autora e capa do livro Extraordinário	66
Figura 4: Página inicial do <i>site</i> Extraordinário	67
Figura 5: Tela do <i>site</i> sobre os personagens do livro Extraordinário	67
Figura 6: Imagem da tela do <i>site</i> Extraordinário para interação	68
Quadro4: Ampliando repertório para escrita	68
Quadro 5: Planejando a escrita I	72
Quadro 6: Planejando a escrita II	73
Quadro 7: Revisando meu texto	74
Quadro 8: Revisão dos aspectos discursivos e estruturais	75
Quadro9: Comparação das versões 1 e 2 do mesmo texto.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Primeiras palavras	14
2 Apresentação da pesquisa	17
3. Contexto Social	18
4 Proposta e objetivos do trabalho	20
PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
1 ESCOLHAS TEÓRICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
1.1 Concepções de linguagem, língua e influências no ensino da escrita.....	22
1.2 Criança e linguagem.....	25
1.3 Trabalho com o texto no ensino de Língua Portuguesa	27
1.4 Papel do professor no ensino da produção escrita	30
2 ABORDAGENS SOBRE PRODUÇÕES TEXTUAIS	33
2.1 Concepções de escrita.....	34
2.2 Comandos de escrita: de redações a produções	39
3 REESCRITA	44
3.1. Escrita, revisão e reescrita: ação continuada	44
3.2. Revisão, condição para reescrever.....	47
3.3 A reescrita em processo.....	52
PARTE II – PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS.....	55
1 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE ESCRITA	55

1.1 Escolha do gênero Comentário	55
1.2 Veículo de circulação – Padlet	59
1.3 Construindo repertório para escrever	61
1.4 Modelizando o gênero Comentário de leitor	69
1.5 A proposta de produção textual.....	72
2 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DA REVISÃO	73
2.1 Etapa I - Processo de revisão feita pelo autor	73
2.2. Etapa II - Processo de revisão feita pelo professor	75
3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE REESCRITA.	77
3.1 Etapa III – Reescrita	77
1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE – CADERNO DIDÁTICO	89

INTRODUÇÃO

1 Primeiras palavras

Viver é um desvendar mistérios e um fazer descobertas; assim se caminha numa busca incessante de novos desafios. Eis-me¹ aqui para realizar um de meus tantos sonhos, uns apenas idealizados, outros iniciados e deixados de lado e alguns, como este, realmente vividos. Estar cursando mestrado profissional – Profletras - na UNESP é, sem dúvidas, a vivência de um sonho antigo.

Iniciei minha trajetória na área educacional aos dezenove anos como professora de educação infantil. Logo após a conclusão do magistério no CEFAM, fui aprovada em um concurso público municipal em Arandu SP, cidade em que resido; foi minha primeira oportunidade de ter um emprego seguro. Como o concurso era específico para professores de “pré-escola”, foi atuando com crianças em fase de preparação para alfabetização que tive minha primeira experiência no magistério, um grande aprendizado que perdurou por aproximadamente dezoito anos.

Durante esse tempo, fiz muitos cursos de capacitação e, também, a graduação no curso de Letras, que me abriu novas oportunidades. Atualmente, atuo na educação básica com alunos do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, como professora de Língua Portuguesa.

O caminho que me trouxe até o curso de mestrado em Letras começou há muito tempo, quando ainda era apenas uma menina e me via chorando para ir à escola, mesmo sem ter a idade mínima para isso. Morávamos na zona rural; minha irmã e meu primo iam para a escola e eu ficava em casa sonhando com o dia em que poderia acompanhá-los. Sinto que foi lá que tudo começou. Foi lá que comecei a me apaixonar pelo ambiente escolar. Lembro-me de cada detalhe do dia tão almejado, do primeiro caderno, da primeira mochila, do cheiro da merenda e da lavanda da professora.

Por muito tempo, brincar de escolinha foi a minha diversão favorita; reunia as amigas e me colocava a ensinar-lhes algo, acho que eram letras, números, desenhos.... Quando não havia ninguém para me fazer companhia, brincava sozinha mesmo, sempre rodeada de livros, cadernos e canetas.

¹ No texto aqui intitulado “Primeiras Palavras” optou-se pelo uso da primeira pessoa do discurso, por se tratar de um relato pessoal da trajetória da pesquisadora desde sua infância, como estudante, até chegar aos dias atuais, em que se encontra cursando mestrado. No restante do trabalho será utilizado o modo impessoal de linguagem.

Na sala da casa da minha avó materna, no sítio, havia uma estante cheia de livros. Quase ninguém se interessava por eles, mas para mim onde estava a estante era o melhor lugar da casa. Vivia perdida entre livros e enciclopédias, sem ao menos saber do que tratavam; mesmo quando ainda não sabia ler, era bom estar lá. Inúmeras vezes me encontrei perdida em meio aos gibis de histórias em quadrinhos de meu pai. Ele trabalhava como vendedor e viajava muito e, cada vez que retornava, trazia “revistinhas novas”. Eu não via a hora de ele terminar de lê-las para que delas me apropriasse. Muitas vezes, levei broncas de minha mãe por me distrair, perder a hora lendo e atrasar as tarefas de casa.

Durante as jornadas escolares, nunca tive grandes dificuldades, a não ser na área das exatas, quando ingressei no ensino médio, mas confesso: o que sempre me deixou intrigada foram as regras e normas gramaticais. Sempre gostei de escrever; escrevia cartas a ninguém, arriscava alguns poemas, escrevia no diário, escrevia até carta para as paqueras dos meus primos. Sim, fui uma espécie de escriba romântica na adolescência e me achava o máximo por isso.

Mesmo gostando da escrita, a insegurança diante das questões ortográficas e gramaticais sempre me assombravam e, aos poucos, conforme amadurecia, fui perdendo a espontaneidade e a coragem de escrever; o entusiasmo de outrora cedeu espaço ao medo de errar. Já não era mais uma menina, agora eu era uma professora e então não podia errar.

Aos vinte e cinco anos, já casada e com um filho pequeno, iniciei o curso de Letras em Avaré, na Fundação Regional Educacional de Avaré (FREA), com o desejo de ter todas as minhas dúvidas sanadas. Era chegada a hora de aprender, nunca mais teria medo de errar. Quanta ilusão! Não que o curso tenha sido ruim, eram as dúvidas que nunca tinham fim. Descobri que quanto mais nos aprofundamos nos conhecimentos teóricos, maiores serão nossos desafios, principalmente quando o assunto é a língua, a linguagem e a comunicação humana, pois um campo tão complexo demanda estudos, pesquisas e aprendizagens contínuos.

Meu percurso, como professora de Língua Portuguesa, lecionando por cerca de 15 anos, na maior parte do tempo no Ensino Fundamental II, me trouxe grandes experiências. Frequentemente, me encontrava diante de alunos com dificuldades para escrever; dificuldades de natureza diversificada: embaraços ao organizarem o discurso, problemas relacionados ao registro de palavras de acordo com as regras ortográficas, falta de repertório sobre as temáticas e desmotivação. Então, esses momentos me traziam recordações sobre minha trajetória escolar, minhas dúvidas, minha insegurança e, de alguma forma, eu tentava ajudar o máximo possível os estudantes, aos quais me dedicava.

Todavia, a impressão que tinha era que, por mais que eu tentasse e me esforçasse, nunca era o suficiente, havia sempre mais a ser feito, mesmo após alguns avanços dos alunos o resultado estava sempre distante do desejado, faltavam recursos conceituais que direcionassem o trabalho de desenvolvimento da escrita de modo prático e eficiente.

Constantemente, buscava novas formas de auxiliar os alunos, pesquisava novas metodologias, elaborava aulas diferentes, diversificadas, na tentativa de tornar a aprendizagem mais atrativa. Nesse contexto, iniciei meu trabalho com pequenos projetos e, como em todo processo de transformação, no início encontrei muitos obstáculos e tive muitas frustrações. Entretanto, os resultados foram, aos poucos, aparecendo e as experiências bem-sucedidas, superaram as decepções.

Entre os projetos realizados, destaco alguns como: o do conto Tchou², da autora Lygia Bojunga, que envolveu leitura, literatura, escrita e muita expressividade; o realizado a partir da leitura do livro O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry, que resultou num lindo teatro; o do “relatar” que contemplou vários gêneros textuais da tipologia, conto inspirado em uma visita, com alunos de sétimo ano, à uma aldeia indígena; e o d’Os músicos de Bremen, dos Irmãos Grimm realizado com alunos do quinto ano, em 2018, em que houve muito progresso com relação ao letramento e que foi iniciado com uma leitura dramatizada, que também resultou numa esplêndida apresentação teatral.

No entanto, todo esse fazer pedagógico era baseado em experiências profissionais, com erros e acertos; faltava o conhecimento teórico que sustentasse a dinâmica em sala de aula. Foi então que me decidi, a convite de uma amiga, enfrentar uma prova para ingressar no mestrado. Não tive sucesso na primeira tentativa, mas bem-sucedida na segunda, aqui estou, vencendo o medo, a insegurança e seguindo em frente.

As aulas das disciplinas de mestrado do Programa em Proletras me mostraram que muitas das práticas que já desenvolvia em sala de aula estavam de acordo com as teorias sustentadas pelos autores dos textos e livros que líamos. Contudo, fiz muitas e novas descobertas, entrei em contato com novos letramentos e adquiri muito conhecimento acerca do ensino de Língua Portuguesa.

²Conto de Lygia Bojunga que, em 20 páginas e com uma narrativa comovente, busca retratar o quanto dolorosa, para uma criança, pode ser a separação, e o quanto esta muitas vezes tenta acabar com essa dor, procurando uma solução que não está ao seu alcance. “Tchau” de maneira rápida e direta delinea o rompimento de uma relação, da sensibilidade, do sentimento e da força que muitos acham que têm. É um conto capaz de rasgar a alma, e tocar muitas pessoas, que já passaram por uma situação mais do que parecida em um mundo em que rompimentos têm-se tornado cada vez mais frequentes. (<http://www.mundosimpressos.com.br/2018/01/resenha-tchau-lygia-bojunga.html>)

Ainda não posso dizer que realizei mais um sonho, mas, apesar de tantos obstáculos, uns profissionais, outros pessoais, sigo em frente, pois o saber me seduz e aprender coisas novas é para mim um fascínio. E o que dizer quanto à insegurança na escrita? Esta continua aqui, dentro de mim e será minha eterna companheira; escrever é um trabalho árduo e a tentativa de fazê-lo cada vez melhor nos coloca diante da escolha das melhores palavras e da melhor maneira de organizá-las. Agora, porém, aprendi a lidar com esse desassossego. Afinal, como diz Graciliano Ramos, na epígrafe desta dissertação, *“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício...”*.

2 Apresentação da pesquisa

A temática desta pesquisa é a reescrita como processo de aperfeiçoamento da modalidade escrita após a alfabetização, mediante atividades de escrita, revisão e reescrita, construídas estrategicamente a fim de que os docentes ampliem suas perspectivas metodológicas e os discentes ampliem suas possibilidades linguísticas, enfrentando o desafio de fazer escolhas adequadas no que diz respeito aos contextos comunicativos empregados pela sociedade contemporânea. Para tanto, faz-se necessário entender melhor o processo seguido no ensino de Língua Portuguesa nos últimos tempos.

Na década de 1980, após introdução do construtivismo no Brasil, observam-se as consequências causadas da interpretação equivocada de que não era preciso um método específico de alfabetização, principalmente no concernente às normas convencionais de escrita, relacionadas às questões linguísticas. Isso, de acordo com Magda Soares (2004), levou os professores a acreditarem que os alunos seriam capazes de se apropriar do sistema de escrita apenas por estarem em contato com variadas práticas de leitura, por meio de atividades de letramento, porém, o resultado disso é o número considerável de alunos que terminam o Ensino Fundamental I sem a devida habilidade para escrever sem incorrerem em muitos desvios linguísticos³. Esse fato, segundo Artur Gomes de Moraes (2003), contribui para a manutenção das diferenças sociais, visto colaborar para sustentar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita.

³ É considerado “desvio” o uso, pelos alunos, de termos, expressões e construções não conformes com a norma culta, que é exigida na modalidade escrita da língua. Procura-se, na maior parte do texto, usar termos como falhas, deslizos, desvios e até “erros” para referir-se às inadequações das escolhas linguísticas dos alunos em determinadas situações comunicativas.

Atualmente, o que ocorre nas escolas públicas é uma acentuada preocupação com a conquista de um bom nível de leitura e escrita, preterindo-se questões linguísticas durante o percurso de formação, ou considerando-se como de somenos importância, razão por elas serem pautadas e apresentadas, muitas vezes, de maneira malsucedida, em exercícios mecânicos.

Partindo do pressuposto de que a escola moderna demanda estratégias eficazes, o presente trabalho objetiva encontrar caminhos que possam, pela prática da escrita, revisão e reescrita, com a mediação do professor, amenizar esse desequilíbrio. É preciso, então, que a escola leve o aluno, sobretudo o da rede pública, a apoderar-se das regras linguísticas a fim de conquistar autonomia e competência comunicativa, que o coloquem em equidade com as classes privilegiadas sem desvalorizar sua identidade linguística, afirma Bortoni-Ricardo (2004).

Este estudo seria necessário devido à incidência dos desvios de escrita, observados nos registros dos alunos da escola pública do quinto e sextos anos do Ensino Fundamental, o que poderia ser confirmado ou não na análise de seus textos. Isso porque, muitos desses deslizos fazem parte do que Artur Gomes de Moraes (2003) classifica como regulares e que já poderiam ter sido, em sua maioria, bem direcionados no decorrer do processo de alfabetização.

Outro aspecto não menos importante, que se pretendia verificar na análise da escrita dos alunos, seria a presença constante de marcas de oralidade, provenientes da variação linguística própria do grupo social em que estão inseridos. Essa forma peculiar de expressar-se, que se manifesta na modalidade escrita, também coloca as crianças das classes sociais desfavorecidas, que normalmente frequentam a rede pública de ensino, em desvantagem perante seus pares, alunos de classes mais abastadas, que frequentam escolas particulares com mais recursos, perpetuando-se assim as várias formas de desigualdades sociais.

Diante disso, é imprescindível que o docente seja capaz de construir estratégias e intervenções que possibilitem ao aluno habilitar-se para o processo da escrita, para sua evolução como sujeito-escritor, tornando-o um cidadão apto a apropriar-se da variedade linguística de prestígio sem que se sinta constrangido.

3 Contexto social

Os estudantes para os quais esta pesquisa foi planejada são, mormente, crianças vindas das escolas municipais, algumas das quais concluíram o Ensino Fundamental I em escolas particulares e por isso apresentam uma notável diversidade linguística, observável na oralidade e na escrita, nos meios sociais e escolares, fato considerado como normal em qualquer contexto

educacional. Na escolha do grupo-focal⁴ formado por alunos com diferentes níveis de escrita, seriam levadas em consideração as diferenças tanto sociais como de aprendizagem para que se pudesse observar a eficácia da proposta de intervenção em uma turma com competência comunicativa diversificada.

Na faixa etária em que se encontram, os alunos são, em sua maioria, naturalmente falantes, agitados, críticos e inquietos, mas ao mesmo tempo muito participativos, tendo sempre na ponta da língua um comentário a fazer sobre qualquer assunto, principalmente se o objeto dos comentários for um dos colegas de sala ou algo que tenham feito ou algo sobre o que costumam falar; não lhes faltam argumentos para comentar sobre qualquer acontecimento, pertinente ou não ao tema desenvolvido em sala de aula.

Nesse contexto, tendo-se acompanhado esse o comportamento dos alunos, pôde-se perceber quão perspicazes são eles em fazer comentários críticos a respeito de seus pares e quão pouco toleram críticas; adoram criticar, mas detestam ser criticados. É surpreendente como sempre têm pronta uma resposta para tudo. Comentam tudo o que ouvem ou observam ao seu redor. Muitas vezes, as aulas de Língua Portuguesa transformam-se em debates, em verdadeiros embates discursivos, mas infelizmente desorganizados e fora do contexto pedagógico. Vale lembrar que, em meio a tantos falantes natos e desinibidos, há os tímidos que falam pouco ou nem falam durante as aulas, e há outros que têm dificuldade para organizar suas ideias e expressar-se.

Diante do desafio de levar os alunos a sentirem-se à vontade tanto para expressar-se oralmente ou quanto para produzir um texto escrito, decidiu-se trabalhar com o gênero Comentário e sua flexibilidade linguística, de acordo com a situação e funcionalidade comunicativa em que ele se encontra.

A proposta deste trabalho só foi possível após um aprofundamento teórico relacionado ao desenvolvimento não só das aulas de Língua Portuguesa, ao longo dos anos, mas também do processo de transformação do sistema de ensino e aprendizagem das competências leitoras e escritoras, desde a alfabetização até o trabalho com os gêneros textuais e discursivos. O

⁴ Powell e Single (1996, p. 449 *apud* Gatti, 2005, p. 7) define grupo-focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. No entanto, para a elaboração do trabalho é necessário que os participantes apresentem algumas características em comum. Gatti (2005) enfatiza que a técnica do grupo-focal é muito utilizada nos trabalhos de abordagens qualitativas em pesquisa social e, em certos casos, pode até ser considerada ou como único meio de coleta de dados ou como técnica exploratória em etapa inicial ou final da pesquisa.

trabalho procurou contemplar também a todas as implicações que as escolhas teóricas e metodológicas podem oferecer ao professor para melhoria de sua didática.

4 Proposta e objetivos do trabalho

A proposta e o objetivo geral deste estudo foi contribuir com formas de intervenções, que façam os alunos se reconhecerem como o sujeito-autor de seus textos e criem condições para que eles possam realizar atividades de revisão, com as quais percebam pequenos equívocos e, conseqüentemente, por meio da reescrita, adquirir autonomia e competência comunicativa adequada ao nível escolar em que se encontram.

O objetivo específico seria analisar como as propostas de reescrita textual contribuem para a evolução do aluno no sistema de escrita, isto é, como elas atuariam para uma progressiva aquisição da prática de escrever, revisar e reescrever, na qual se enfatizem as questões linguísticas, mediante produções textuais do gênero Comentário. Esse estudo contemplaria alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II.

No planejamento inicial, pretendia-se desenvolver uma pesquisa de caráter longitudinal, uma pesquisa continuada que acompanharia a progressão do aluno do sexto para o sétimo ano do Ensino Fundamental. Essa primeira proposta teria por base o método de pesquisa-ação, que, de acordo com Engel (2000), visa intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Por isso, toda organização da proposta de trabalho foi pautada pelo estudo de produções textuais dos estudantes, que estavam matriculados nos sétimos anos A e B, do Ensino Fundamental II, e seria desenvolvida segundo a metodologia de uma pesquisa-ação, com intervenções nas atividades de reescrita textual.

O estudo visava mostrar o desenvolvimento de atividades de escrita, revisão e reescrita de texto do gênero Comentário a ser produzido, devendo ser as atividades denominadas ludicamente de Comentários de Leitor. Leituras prévias ajudariam e inspirariam os alunos na escrita do texto. Uma análise, apoiada em concepções reflexivas, apontaria, com as devidas explicações, os desvios linguísticos e, assim, os alunos iriam aos poucos reconhecer o processo de transformação que ocorre na língua, em seus usos variados, de acordo com a função que exercem no contexto comunicativo.

O plano de intervenção foi elaborado para ser desenvolvido em uma oficina, para que os alunos praticassem a modalidade escrita e, após revisão e avaliação diagnóstica dos seus textos, procedessem à reescrita.

No entanto, devido à pandemia e ao contexto atual em que se encontram as atividades escolares desde março de 2020, o Conselho Gestor do Programa Profletras considerou o distanciamento social necessário para o enfrentamento da Covid 19, causadora da crise sanitária que impediu a realização das atividades presenciais de intervenção didática. Em razão do impacto ocasionado na pesquisa em desenvolvimento, o Conselho determinou a construção de um material pedagógico como trabalho de conclusão da sexta turma do Profletras⁵.

Assim, ao final desta dissertação, é apresentada uma proposição, organizada em um caderno didático, com o objetivo de compartilhar uma sequência de estratégias pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento de produções escritas do gênero textual Comentário de leitor, para o público do Ensino Fundamental II. Trata-se de uma proposta de trabalho de escrita, revisão e reescrita baseada, principalmente, nos estudos teóricos de Menegassi (1998).

⁵ De acordo com a resolução nº 003/2020, do Conselho Gestor do Programa Profletras de 02 de junho de 2020

PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1 ESCOLHAS TEÓRICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 Concepções de linguagem, língua e influências no ensino da escrita.

Foi somente após o surgimento do construtivismo que se instaurou um método de ensino baseado nos princípios interacionistas⁶, uma tendência de ensino centrada na língua como interação verbal entre dois ou mais interlocutores, em uma perspectiva teórica capaz de permitir uma abordagem mais ampla da linguagem e possibilitar um trabalho pedagógico mais produtivo, por se tratar a língua em suas funções reais de comunicação.

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esteve atrelado ao processo de alfabetização, ficando à margem sua continuidade. Ensinar a Língua Portuguesa, nos anos iniciais, consistiu em alfabetizar. Para ter contato com textos e livros, o aluno precisava, primeiramente, saber ler e escrever. Desse modo, compreende-se o ensino da Língua Portuguesa, em épocas passadas, vinculado aos procedimentos metodológicos de alfabetização.

A sua evolução histórica pode também ser explicada por modificações que levaram em conta o significado de linguagem, considerando-se que a progressão do estudo da Língua Portuguesa deve ter-se dado de acordo com as alterações do entendimento sobre os conceitos de linguagem. Segundo Geraldi (2014), podem ser anunciadas três concepções de linguagens:

- A linguagem como expressão do pensamento: princípio amparado pela gramática tradicional grega adotada por Roma e ensinada na Idade Média até a Moderna, que deixou, aos poucos, de ser ensinada a partir dos estudos de Saussure, no início do século XX. A gramática tradicional ensina que a linguagem é expressão do pensamento humano, produzida no interior da mente das pessoas. Nesse caso, ela é monológica e a enunciação acontece de maneira intrínseca, automaticamente, por si só, não se levando em consideração fatores externos como a presença de um interlocutor, por exemplo. O ensino é baseado na norma culta e conceitua o enunciado como um produto concluído, estável que não aceita variações linguísticas;
- A linguagem como instrumento de comunicação: a língua é vista fora do contexto histórico ou social, como apenas um meio de comunicação do indivíduo, como um

⁶ O interacionismo tem por princípio a inter-relação entre o indivíduo e a cultura. Segundo Vygotsky, nessa interação é essencial que o indivíduo se insira em determinado meio cultural para que ocorram mudanças sociais e cognitivas no seu desenvolvimento.

código que transmite uma mensagem do emissor ao receptor. O ensino da língua, embora comece a apresentar inovações, ainda segue a gramática tradicional, mas a leitura e a produção textual passam a ter ênfase nas aulas de Língua Portuguesa, embora se utilize o texto apenas como um pretexto ao ensino de gramática;

- A linguagem como forma de interação: além de transmitir informações, a linguagem ganha um enfoque como meio de interação humana, como uma ação em que o sujeito que fala age sobre o ouvinte criando elos que não existiriam sem o ato da fala. Essa é a concepção, adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta uma proposta centrada no texto como unidade de trabalho e sua perspectiva enunciativo-discursiva que relaciona o texto, oral ou escrito, aos vários contextos de produção. (BRASIL, 2018, p. 67).

Este trabalho teve como aporte teórico a Concepção Dialógica, apresentada por Bakhtin (2006) que defende que o processo de linguagem se desenvolve na interação ou, conforme as palavras de Gasparotto e Menegassi (2020), ocorre pelo desenvolvimento de um trabalho como um processo ininterrupto, concretizado por meio da interação verbal e social, entre interlocutores vistos como agentes sociais que trocam experiências e conhecimentos por meio de diálogos.

O conceito dialogismo pressupõe que todo ato comunicativo é não só conduzido por vários outros discursos, como também pela alteração entre os interlocutores, de maneira que o enunciado é sempre uma resposta a discursos antecedentes. Por esse viés, Brait (2017) afirma:

A linguagem, na perspectiva dialógica, é um fenômeno social da interação discursiva geral, que ultrapassa os limites do face a face de uma conversa para atingir as mais “variadas e diferenciadas formas e graus de interação eu/outro, de interação polêmica de consciências, de cruzamento de ideias, valores, discursos e/ou ideologias [...]” (BRAIT, 2017, p. 8).

Além disso, a base dessa concepção é o caráter social da linguagem, em razão do qual ela nunca deve constituir-se de forma pura, num vazio, mas de forma concreta em um contexto histórico social, pois, afirma Menegassi (2019) que é na interação que as significações acontecem, isto é, no encontro do interior com o exterior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico.

Segundo a visão interacionista, o sujeito faz uso da linguagem não apenas para expressar o que pensa ou para transmitir uma informação a outro indivíduo, mas como lugar de ação e interação para se constituir pelos interlocutores de modo funcional e contextualizado. O ensino da língua deve, então, valer-se do uso social, do modo como ela é usada socialmente no cotidiano das pessoas. Trata-se da língua em ação com uma finalidade contextualizada. Afinal,

é através da língua que o sujeito adquire conhecimentos e mantém uma relação com outros sujeitos.

É por meio da troca de cultura que se dá a interação entre os usuários da língua e que o sujeito se torna capaz de valer-se de diferentes registros escritos, de acordo com o contexto ou a finalidade da comunicação. Ademais, em conformidade com Azeredo (2018), tratar a língua como conhecimento sociocultural e histórico é também servir-se dela como expressão da vida em sociedade, é perceber sua diversidade, complexidade, convenções, ritos, crenças e valores tomando-a como um corpo complexo de formas, regras e estratégias de interação.

Nesse caso, conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo e, portanto, em sua natureza sócio-histórica, dialógica e, então, “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998). Marcuschi (2008) esclarece que, ao pensar no desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa, o professor deve atentar para o fato de que a escola não ensina língua e sim seus usos em suas formas de comunicação oral e escrita.

Em vista disso, o ponto central do trabalho, que seria desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, deveria partir do entendimento da língua no contexto de compreensão, produção e análise textual, não só como forma ou estrutura, nem tampouco como instrumento. Convém ainda elucidar que adotar essa perspectiva não significa abandonar a ideia de que a língua é um sistema simbólico, significa antes entendê-la como um sistema de práticas com o auxílio do qual os sujeitos agem e expressam suas intenções, mediante ações adequadas aos seus objetivos e de acordo com as circunstâncias comunicativas.

O presente trabalho aborda a língua em uso como um mecanismo capaz de oferecer ao sujeito, autor de seu próprio discurso, condições de colocar-se de forma crítica e dialógica nas diversas situações de construção e circulação das ações de linguagem e ser capaz de escolher, nas muitas possibilidades que a língua oferece, com suas variações, qual delas atende melhor as suas necessidades comunicativas dentro de um dado contexto social. Bakhtin explica:

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem a condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específica de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266):

Com essa escolha, a prática de ensino deixa de considerar a língua como estanque e isolada. Abre-se mão das atividades que exploram as palavras, frases e fragmentos de texto como motivo para o ensino das categorizações gramaticais, e passa-se a ver o texto como um enunciado a ser construído pelo sujeito através de atividades de escrita, reflexão e reescrita. Por isso, o trabalho com produções textuais é, então, desenvolvido pelo viés teórico que defende a escrita como um processo.

Torna-se ainda indispensável mostrar ao aluno todos os fatores para os quais ele deve prestar atenção na construção de enunciados e dar-lhe retorno por meio de comentários adequados, com os quais ele possa manter um diálogo a fim de aprimorar seu texto. Assim ele poderá desenvolver sua competência comunicativa, de forma consciente, no que diz respeito ao processo de construção textual.

Consequentemente, a fim de cumprir esse propósito, a escola deve oportunizar estratégias de escrita, que, se não forem reais, possam assemelhar-se, o máximo possível, às atividades do linguajar comum, das práticas languageiras do cotidiano social ao qual o aluno está inserido, consoante o que diz Góes:

A elevação de formas de ação, na escrita, é desencadeada pelo reconhecimento explícito do caráter dialógico do ato de escrever, que leva o sujeito de considerar de modo deliberado o leitor de texto, num processo provavelmente longo. Na configuração do lugar do leitor (outro), dá-se a concomitante assunção do lugar de escritor: na tomada do texto como objeto surge uma interação de um sujeito que enuncia o discurso (“emprestado”, reciado, apoiado em outros discursos) e um sujeito que analisa os próprios enunciados. Assim, do funcionamento intersubjetivo da escrita, e dependendo da atuação de outros que participam do processo de produção e análise de texto, desenvolve-se um funcionamento individual, pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados. (GÓES, 1993, p.113)

1.2 Criança e linguagem

De acordo com os objetivos anteriormente apresentados, é bom lembrar que a criança aprende a língua materna em casa, interagindo com familiares, antes de frequentar a escola. O primeiro contato com a linguagem se dá através da oralidade e de forma natural, estimulado por encorajamentos e elogios de adultos com os quais ela convive. Nesse processo de aquisição da fala não há nenhum tipo de reprovação ou correção; todo novo aprendizado, ainda em construção, é aceito.

A respeito desse processo, Cagliari expõe:

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para

isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. (CAGLIARI, 2007, p. 17)

Ao chegar à escola, a criança já percorreu um grande caminho linguístico e traz consigo sua própria linguagem, um dialeto específico. A forma como ela é recebida na escola e, como a instituição procede para a sua adaptação, pode criar-lhe frustrações e desilusões em relação à expectativa desse momento. O sistema, em certas circunstâncias, discrimina-a em seu linguajar, e isso pode trazer-lhe sérias consequências negativas para seu desenvolvimento.

É importante destacar que o papel da escola não é subestimar a criança pelo seu modo de falar, deve antes mostrar-lhe as diferenças entre o seu linguajar e a linguagem dos textos, orientando-a no conhecimento da norma-padrão e de suas possibilidades de uso, facultando-lhe de, assim, evoluir. A criança não deve ser recriminada pela sua linguagem, uma vez que já conhece a Língua Portuguesa como meio de comunicação.

Ressalta-se que é também função da escola, o *locus* – ou lugar - onde os educandos vão adquirir, de forma sistematizada, recursos comunicativos, apresentar-lhes as variações linguísticas da língua, suas regras e normas e as várias possibilidades de acordo com os contextos, esclarecendo-lhes que isso é um dos instrumentos que os podem ajudar a se tornar cidadãos autônomos, críticos e em condições de se expressarem em quaisquer situações comunicativas, sejam elas mais ou menos formais.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), podemos observar que o passar do domínio familiar para o da escola é também uma mudança de uma cultura hegemonicamente oral para uma cultura predominantemente escrita, letrada. Esse confronto, principalmente nos primeiros anos escolares, sempre apresentará variações de linguagem.

Considerando-se que é através do contato com o universo escolar que o sujeito vai deparar-se com variedades linguísticas desconhecidas, é imprescindível que ele aprenda os conceitos da norma e as variações linguísticas. Como a sala de aula é heterogênea, todas as variedades linguísticas devem ser respeitadas e, se tanto alunos como professores conhecerem e aceitarem as variações e mudanças linguísticas, esse processo em sala de aula pode ser facilitado. Pode atestar-se isso pelo que afirma Geraldí:

Todo menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando. (GERALDI, 1997, p.119)

Cabe por isso ao professor amparar-se em metodologias e conhecimentos para promover, junto à escola, reflexões acerca do entendimento da língua que retrata uma sociedade através de práticas letradas e representativas.

1.3 Trabalho com o texto no ensino de Língua Portuguesa

Mesmo após ter sido inserido nas aulas de Língua Portuguesa, o texto demorou a ser devidamente visto como um recurso amplo de ensino, isto é, como uma fonte inesgotável de investigação, que permite múltiplas abordagens. O texto, como instrumento de ensino, foi sendo assumido gradativamente, conforme avançavam os estudos linguísticos. O trabalho com textos foi se modificando e, aos poucos, deixou de ser considerado apenas como um modelo canônico do bem escrever, ou como simples apoio para esclarecer questões gramaticais normativas, ou, ainda, como ponto de partida para atividades de interpretações textuais pautadas em questões sem relação com o texto, como nos mostra Cagliari (2007).

Nos meados dos anos 80, com a introdução do construtivismo⁷ no sistema educacional brasileiro, muito sublimado nas falas e fazeres de Magda Soares, surge o livro “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi, que, como diz Morttati (2014) “é um clássico sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil”. A obra apresentou uma nova maneira de trabalhar com textos, bem diversa de como eram usados, conforme explicita Menegassi:

Nesse livro, Geraldi (1984/1997), junto com um grupo de pesquisadores envolvidos com aspectos sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna, apresenta as primeiras noções do que seria a concepção de escrita como trabalho, diferenciando-se das concepções tradicionais até então em prática nas escolas brasileiras. A partir dessa época, começou-se a ler sobre a existência de uma concepção de escrita que a concebia como trabalho, como execução em etapas determinadas, começou-se a discutir os estudos oriundos das ideias do Círculo de Bakhtin, relacionados ao ensino de línguas. (MENEGASSI, 2016, p.185)

Com a difusão desse livro, o texto teve nova aplicabilidade na disciplina. Ensinar a língua materna passou a ter como objetivo principal ensinar a ler e escrever, lendo e escrevendo

⁷ O construtivismo é uma teoria criada por Jean Piaget que considera que a origem do conhecimento da criança passa por estágios que a permitem adquirir e construir seu conhecimento e afirma ser esse conhecimento resultado da construção pessoal do indivíduo. Fonte: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget>.

textos de forma interativa. Nesse processo, o aluno deixa de ser expectador, passando a ser protagonista de seu aprendizado com a mediação do professor.

Segundo Koch e Elias (2012), ao optar por uma concepção interacional da linguagem o texto passa a ser visto como lugar de interação verbal, e os interlocutores como sujeitos ativos, responsáveis pela composição dos sentidos. Geraldi (2004) apresenta o texto (oral ou escrito) como lugar das correlações e que se constitui por meio de palavras organizadas em unidades maiores cujo sentido só pode ser compreendido na unidade global do texto que, por sua vez, dialoga com outros textos.

Uma das abordagens sobre o tema leva em conta os conceitos gêneros textuais e gêneros discursivos e necessita ser considerada no que diz respeito à elaboração de texto. Desse modo, convém esclarecer os conceitos relacionados a tipos e gêneros textuais, para o que se recorre a Marcuschi (2008), que os explica da seguinte forma:

- **Tipos textuais:** 1. São constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos 3. Abrangem um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. Designam teoricamente os tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;
- **Gêneros textuais:** 1. São realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados e cumprem funções em situações comunicativas; 3. Abrangem um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. São exemplos de gêneros textuais: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

No Brasil, de acordo com Rojo (2005), foi a partir de 1995 que a teoria sobre os gêneros textuais recebeu maior atenção, fato que se deve aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) por trazerem abordagens sobre gêneros textuais e sua importância na aquisição da leitura e da escrita. Sobretudo, cabe esclarecer que a respeito dos estudos teóricos sobre gêneros há duas vertentes denominadas pela autora de:

- **Teoria dos gêneros de texto ou textuais:** os estudos são centrados na descrição da materialidade textual, estrutura e forma composicional do texto.
- **Teoria dos gêneros do discurso ou discursiva:** os estudos são centrados nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos;

Rojo (2005) expõe que tanto uma vertente quanto a outra encontram-se estabelecidas a partir de diferentes legados bakhtinianos e explica que, apesar das abordagens metodológicas serem distintas ao tratarem os gêneros, uma direcionada às questões relacionadas mais às situações de comunicação e seus aspectos sócio-históricos e a outra, à descrição e à composição e materialidade linguística dos textos, ambas discorrem sobre a descrição de gêneros, seja de enunciados seja de textos.

Ao abordar os trabalhos com textos os PCNs trazem a seguinte afirmação:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a “famílias” de textos que compartilham de algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de linearidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, PCNs p.27)

Consequentemente, desde o início das abordagens dos PCNs no ensino da Língua Portuguesa, o modo como se trabalha um texto em sala de aula passou a ser tratado diferentemente. Deixou o ensino de ser fragmentado e pautado em palavras, frases e recortes de texto para se tornar um ensino voltado para o texto como mecanismo vivo de comunicação humana, que dá respostas às intenções comunicativas, através das produções de discursos, gerando usos sociais que determinam os gêneros que, por sua vez, dão formas aos textos.

Consoante o que trazem os PCNs, pode-se afirmar que o discurso se materializa através do texto, produto que é este da atividade discursiva. É certo que a construção do discurso não se materializa no vazio, mas no diálogo com outros discursos. Por isso os textos, como resultado de atividades discursivas, sempre estarão em uma relação cíclica entre si.

As contribuições de Corrêa (2013) sobre as denominações gênero textual e gênero do discurso apontam para o fato de que as propostas de ensino apresentadas pelos PCNs não abrangem dois aspectos do gênero; o caráter dinâmico e a heterogeneidade. Para o autor, o

caráter estático do gênero e seu aspecto organizacional, conforme explorado nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, deixa de lado o caráter processual.

Alinhado ao pensamento de Corrêa (2013), este trabalho optou pelo conceito gênero do discurso por entender que a escrita só se constitui por meio dos gêneros discursivos. Além disso, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao determinar os pilares que norteiam o desenvolvimento dos trabalhos de produção escrita, aborda os gêneros discursivos ao afirmar:

Tal proposta assume a centralidade do 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 atividade de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Assim, são variadíssimos os textos de que pode fazer uso a sociedade contemporânea, entre os quais estão todos os multimodais ou multissemióticos, que, de acordo com Rojo (2012), apresentam muitas linguagens (ou modos, ou semioses), com as quais os alunos estão em constante contato por meio das redes sociais. Impressos, principalmente o literário, eles vão ficando à margem da comunicação, sendo encontrados, na maioria das vezes, apenas no âmbito escolar.

Por outro lado, o surgimento de novos gêneros discursivos pode fornecer recursos para o professor trabalhar de maneira diversificada e significativa em suas aulas, abordando a linguagem própria de textos orais ou escritos comum ao aprendiz e com a qual ele se comunica facilmente. A partir dela ele tem acesso a outras possibilidades encontradas em diversos textos que se fazem presente em seu cotidiano social.

1.4 Papel do professor no ensino da produção escrita

Todo e qualquer fazer pedagógico referente ao estudo da Língua Portuguesa sofre influência de escolhas teóricas feitas de maneira consciente ou inconsciente pelo professor. A esse respeito afirma Antunes:

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos

objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p.38)

À vista disso, ensinar Língua Portuguesa requer, igualmente, que o professor tenha lucidez diante do cabedal teórico a respeito dos fenômenos linguísticos, a fim de valer-se de procedimentos didáticos. A falta de embasamento especulativo nessa questão constitui-se um entrave do fazer pedagógico, uma vez que ele pode se perder em meio ao movimentado dia a dia em sala de aula. Nessa pressa, os princípios basilares se esvaem nos corredores escolares, ficando muitas vezes esquecidos nas prateleiras das bibliotecas e em salas de leitura. Quanto mais o docente tiver acesso ao saber teórico mais sucesso ele terá em suas práticas educacionais. Dar a conhecer esse caminho é uma forma de compartilhar conhecimento.

Um dos desafios, entre tantos já enfrentados pelo professor atualmente, é promover um ensino da língua materna que conduza à competência linguística de maneira que possa fazer uso das regras gramaticais, reflexiva e interativamente, para solucionar, ou aos poucos atenuar, a presença de desapropriações não aceitas na modalidade escrita após o processo de alfabetização, ainda recorrentes em seus textos. Fato esse que, segundo Moraes (2003), pode ser amenizado ao trabalhar-se com produção e reescrita textual que possibilitem reflexões para os alunos registrarem seus escritos cada vez mais de acordo com a forma convencional.

As aulas tradicionais de Português que propõem, aos educandos, apenas conhecimentos sem orientá-los, sem investigação baseada na ciência da linguagem, não contribuem para torná-los aptos a descobrir e a entender as possibilidades de uso da língua. Consequentemente, os alunos não estão habilitados a refletir sobre os seus fenômenos. Em seu esforço de otimizar seu trabalho em sala de aulas, o professor deve valer-se do que diz Geraldi:

Para mantermos coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude - enquanto professores - ante o aluno: dele precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc. (GERALDI, 2006, p.128)

Para ensinar Língua Portuguesa, o professor precisa colocar-se como mediador e desenvolver, antes de tudo, uma prática reflexiva como uma nova possibilidade de ensino, auxiliando o aluno a adquirir conhecimento sobre linguagem, construindo e desconstruindo abordagens de ensino da linguagem para dela se apoderar e, assim, possibilitar ao aluno aprender a usá-la em todas as suas variações, de acordo com a situação de uso.

Sendo assim, ao proceder à mediação, o docente deve ter clara a ideia de que não irá ensinar português aos seus alunos, nem tampouco corrigir a sua fala, pois, como se sabe, não há língua errada, e o aluno precisa se conscientizar dessa premissa para desmistificar a concepção de certo e errado, durante as aulas de Língua Portuguesa, facilitando o entendimento de suas escolhas linguísticas.

Analisando-se atentamente a língua em uso, durante a construção do discurso, é possível entender a complexidade do sistema da linguagem, meio de comunicação humana, como um objeto natural, e estudá-la não somente para aprender a ler e a escrever. Por se tratar de um sistema de linguagem complexo, o professor necessita aprimorar-se constantemente e entender que esse é um método que possibilita ao professor instigar seus alunos a levantar hipóteses sobre o funcionamento da língua, a analisá-la e a reformulá-la para construir novas hipóteses. Segundo Menegassi (2010, p.91) “dessa forma, o professor deve ser consciente de que seu papel é o de leitor-corretor-avaliador que interage com seu aluno através do texto escrito pelo educando, estabelecendo um diálogo que o oriente à melhoria de seu texto”.

Assim, a prática da modalidade escrita ganha uma nova perspectiva: o aluno passa entender a gramática como recurso auxiliar da aprendizagem e consegue inferir o que poderia ser considerado “erro” como mais um dado na construção do seu conhecimento, e, não, como algo que deve ser evitado, como uma transgressão; os “erros” devem ser vistos como pistas que dão dicas ao professor sobre o processo de aprendizagem do aluno. E, para que a experiência seja exitosa, é muito importante que, antes de qualquer fazer pedagógico, o professor estabeleça certo vínculo, aproximação, com seus alunos, para que eles se sintam envolvidos nas atividades (CALKINS,1989).

É louvável o esforço do professor em ensinar a escrita de forma sistemática e efetiva, ele que é sobrecarregado no cumprimento de tantos programas, prazos e atividades curriculares, em observância ao conteúdo das apostilas ou para submissão de avaliações externas. O docente se vê desafiado em exercer sua função do modo como lhe é imposta e, ainda, desenvolver um trabalho que vise o aprendizado contextualizado do ensino da escrita, como, por exemplo, a aplicação das abordagens de revisão e reescrita.

Desse modo, o ensino da escrita, em consonância com os dizeres de Menegassi (2016), deve ser entendido como um trabalho realizado em sala de aula em que se contemplam aspectos, segundo o autor, já caracterizados e sistematizados, desde os anos 80, os quais são:

a) a concepção de linguagem, que sustenta a produção textual escrita, é a que concebe a linguagem como interação;

- b) a concepção de linguagem interacionista conduz a uma mudança de atitude do professor frente o aluno;
- c) o professor é interlocutor do aluno e não apenas seu avaliador;
- d) o professor respeita o discurso do aluno;
- e) o professor serve como parceiro de comunicação, produzindo contrapalavras e atitudes responsivas que instiguem o trabalho do aluno com e sobre o texto;
- e) a avaliação pressupõe que a escrita seja considerada como algo que se usa em sociedade, isto é, também fora da escola; ela deve ser avaliada à luz das necessidades sociais externas à sala de aula, como constituinte dos conceitos iniciais de gêneros do discurso, isto é: finalidade, interlocutor, circulação social, portador textual e posição de sujeito-autor, posteriormente configurados como elementos das condições de produção da escrita em sociedade. (MENEGASSI, 2019, p.189)

Pelo conceito de contrapalavra entende-se as noções de *palavra alheia* e *minha palavra*, presentes em Bakhtin (2006). Ao apropriar-se da contrapalavra em relação ao texto e ao autor (aluno), o leitor (professor) toma-a para si, soma-a as suas próprias palavras e experiências e as devolve ao aluno para ele construir um novo discurso. De acordo com Menegassi e Lima (2018), considera-se a manifestação de contrapalavra, por parte do sujeito-autor, como processo de apropriação da palavra do outro, o que possibilita um novo discurso permeado de marcas próprias de seu locutor.

Cabe, portanto, ao professor conhecer as bases teóricas necessárias que lhe permitam desenvolver um trabalho, cuja finalidade é desenvolver a escrita e despertar a capacidade discursiva do aluno mediante atividades de produção textual, fazendo-o não só refletir sobre as principais condições necessárias para o desdobramento da escrita como processo, mas também entender que todo texto pode ser reformulado pela interação, a partir de ações dialógicas entre aluno e professor, conforme se pode conferir nos estudos de Menegassi e Gasparotto (2019), que fazem referência aos “conceitos dialógicos fundamentais à reflexão sobre o ensino aprendizagem de produção textual”.

2 ABORDAGENS SOBRE PRODUÇÕES TEXTUAIS

O estudo que trata da produção de texto vem, há tempo, sendo tema de muitas pesquisas; não obstante, pode-se observar que muitas atividades de escrita são realizadas de maneira artificial, descontextualizadas da realidade comunicativa com que o aluno está familiarizado. Na maioria das vezes, as atividades escolares têm um fim em si mesmas, não

apresentando nenhum retorno ao aluno, antes, servindo apenas para aferição de notas, baseadas apenas nos conceitos da gramática normativa. Menegassi (1998) afirma que “a nota acaba sendo o produto final de todo o processo de leitura e produção de texto”.

Antes de se dar início às discussões acerca do objeto deste estudo, há que se considerar os objetivos da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais norteiam o eixo de produção textual aqui apresentadas:

- desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos, em que foram produzidos, ao modo de expressão (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a (condizente) desse contexto, aos enunciadores envolvidos, ao gênero, ao suporte, à esfera/ campo de circulação, à norma-padrão etc.

- utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis (BNCC, 2017, p.78).

As orientações da BNCC, no que se refere às atividades de escrita consideram “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BNCC, 2017, p.76). O documento evidencia o desenvolvimento de atividades de escrita a partir dos gêneros textuais/discursivos em uso na esfera social.

De acordo com o exposto, o trabalho pretendeu atender as orientações dos documentos oficiais, seguindo as escolhas teóricas que versam sobre o desenvolvimento da escrita como trabalho e atendo-se ao contexto de produção, conforme propõem Geraldi (1997) e Menegassi (2010). Isso será explicitado em seguida juntamente com a concepção de escrita que norteia este estudo.

2.1 Concepções de escrita

A escrita é onipresente na sociedade contemporânea, quer na produção de textos quer na sua leitura. Para as autoras Koch e Elias (2012), o modo como se concebe a escrita está diretamente associado à forma como são entendidas as concepções de linguagem, de texto e de sujeito-autor. A maneira como a escrita é ensinada está ligada à concepção de linguagem adotada pelo professor, mesmo que sua escolha seja feita inconscientemente.

Sercundes (2004) e Koch e Elias (2012) apresentam as concepções de escrita relacionadas ao entendimento da concepção de linguagem. Menegassi (2010) debate sobre elas e as apresenta como:

1. Escrita como dom, inspiração;
2. Escrita com foco na língua;
3. Escrita como consequência;
4. Escrita como trabalho.

A ótica da escrita como dom ou inspiração está ancorada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois o ato de escrever é entendido como a sua exteriorização lógica; não há preocupação com a interação entre o autor e o leitor, nem com os conhecimentos de ambos acerca do assunto. Nenhum trabalho é desenvolvido previamente para que a escrita seja efetuada; o aluno apenas recebe um tema e põe-se a escrever ou pensar nas possibilidades e ideias sobre as quais pode desenvolver seu texto, o que de certo modo deixa a sala quieta mantendo-se a disciplina.

Ao professor cabe a simples verificação de que o aluno concluiu seus escritos; verificação, segundo Menegassi (2010), muitas vezes assinalada com o símbolo (*V*), que significa que o texto foi visto pelo professor, mas nem sempre, que foi lido e corrigido como deveria.

Na concepção de escrita com foco na língua o que prevalece são as regras gramaticais, uma vez que todo o aprendizado está condicionado ao uso e aplicação dos conceitos previamente apresentados pelo professor. Muitas vezes, o aluno é submetido a uma proposta de escrita simplesmente para avaliar se ele pôs em prática as normas gramaticais, para aferir se ele realmente internalizou aquilo que aprendeu.

Nesse contexto, Koch e Elias (2012) chamam atenção para o fato de que o professor se preocupa apenas em conferir, no texto dos alunos, o conteúdo desenvolvido nas aulas de gramática. O texto é visto como um produto que foi codificado pelo escritor para ser decodificado pelo leitor, supondo-se que ambos conheçam o código utilizado. Não há nenhuma preocupação com o discurso; todo valor que se dá ao texto é devido à estrutura e ao uso que se faz da linguagem formal, independente do contexto comunicativo.

O trabalho que se realiza tendo como premissa a concepção de escrita como consequência é muito utilizado nas escolas, inclusive por professores de outras áreas. Trata-se de uma atividade de escrita ligada diretamente a produções previamente desenvolvidas, em

projetos, pelo professor e alunos, como, por exemplo, atividades extraclasse: uma excursão, uma apresentação de documentário ou um filme entre muitas outras.

Ao término de sua prática, seja ela qual for, o professor propõe aos alunos que apresentem um texto como consequência, como produto final de suas atividades discentes. Os gêneros escolhidos para a realização desse trabalho variam entre relatórios, resumos ou relatos. Em seu texto, o aluno deve discorrer sobre o que vivenciou e o que escreveu, precisa ter o visto do professor que não garante que houve correção adequada. O texto do aluno é entendido por Menegassi (2010) como:

- Registro escrito para aferição de nota;
- Registro escrito para penalizar o aluno como um trabalho extra;
- Registro escrito como comprovante de que o aluno participou da atividade proposta, embora não comprove que tenha realmente compreendido a matéria em questão;
- Produto para ser corrigido pelo professor;
- Produto que o professor usa para fazer comparação com textos mais fracos;
- Produto para avaliação da atividade realizada.

O autor explica, ainda, que nessa concepção de escrita o tempo necessário para que o aluno internalize as informações adquiridas não é respeitado, pois que o trabalho de escrita é desenvolvido em curto espaço de tempo para que as outras atividades sejam retomadas. Enfim, constata-se, até aqui, que as concepções de escrita com foco na língua, como dom e como consequência não contribuem para o pleno desenvolvimento da capacidade discursiva dos sujeitos no processo de aprendizagem. São atividades mecânicas e dissociadas das etapas necessárias para o ensino da escrita.

A noção de escrita como trabalho, teoria que sustentou esta pesquisa, tem como conceito os dizeres de Serafini (1989), a qual afirma que, para a produção de um texto adequado é necessário um trabalho árduo e muita atenção de seu autor. Diz Serafini (1989, p.21) “...cada texto nasce gradativamente e através de muito empenho; escrever é, na maior parte dos casos, uma profissão, um trabalho como outro qualquer, que requer técnica e esforço”. Segundo ela, o ensino da modalidade escrita está diretamente ligado ao modo como o processo de escrita é explicado, ao aluno, para que ele aprenda realmente segui-lo. Esse processo deve ser dividido em etapas e em cada uma delas devem ser utilizadas estratégias de ensino específicas.

Por essa concepção se entende que o ensino e o aprendizado da escrita requerem atividades contínuas e dialógicas, pois, para escrever seu texto, o aluno precisa ter um motivo

real sobre o qual precisa refletir ao se fazer perguntas a que ele próprio deve responder. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento às reais necessidades dos alunos. (SERCUNDES,2004).

Para Menegassi (2010), o ensino da escrita deve ancorar-se também nas etapas de produção por ele divididas em: planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita. O professor deve proceder como um coprodutor do texto, que atua orientando *pari passu* sobre o propósito de sua escrita e o gênero a ser desenvolvido. Com isso, Menegassi (2010, p.78) defende a ideia de que “[...] a escrita é concebida como trabalho consciente, planejado, repensado”.

É o percurso de planejar, escrever, revisar e reescrever que se conceitua como trabalho de escrita, pois trata-se de um processo trabalhoso. O que diferencia esse conceito dos demais apresentados anteriormente é o aspecto processual-discursivo da linguagem em que se consideram as condições de produção textual já indicadas por Geraldini (1997) o qual diz “[...] para que se produza um texto é necessário que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitu[a] como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”.

Porém, para dar consistência ao trabalho a ser realizado, o professor precisa propor, como primeiro passo, com clareza e objetividade, uma produção de texto que seja compreendida por todos os envolvidos; ele não pode deixar dúvidas em suas orientações. Passarelli (2012) diz que a tarefa de redigir um texto pode ser relativamente facilitada se as orientações do professor forem claras e precisas; são as suposições e a insegurança que fazem que haja perda de tempo e, talvez, até mesmo desânimo diante daquilo que foi proposto.

O planejamento, etapa que antecede a escrita, é constituído por vários momentos que consistem em: organizar as ideias, recorrendo a conhecimentos prévios ou a pesquisas sobre o assunto; elaborar um roteiro sobre o que e como escrever; e conhecer o gênero textual no qual será desenvolvido o texto, bem como suas características, funcionalidade e veículos em que ele circula. Assim, para elaborar seu texto, o aluno deve, necessariamente, definir algo que queira dizer e a quem dizer, isto é, deve ter em mente, em vista de um objetivo, com quem pretende interagir e sobre qual assunto (Antunes 2003); somente depois desses procedimentos ele deve proceder à primeira versão do texto.

Nessa fase, enfatiza-se que a proposta de escrita deve situar-se em um contexto dialógico e ater-se à construção do discurso em que locutor e interlocutor dialoguem. Nesse processo de elaboração:

[...] novas construções interagem (“dialogam”) com as anteriores, impregnadas do contexto sócio-histórico-ideológico, as quais constituem o acervo dos nossos sistemas de referências (correspondentes, grosso modo, ao nosso universo cognitivo), necessários para dar sentido ao mundo, pois neles o sistema simbólico (o idioma) torna-se significativo. A questão do sentido não mais se restringe apenas ao âmbito da língua (gramática e semântica). Daí nos depararmos amiúde com as propostas das práticas discursivas e produções de sentido (entendendo a linguagem como ação intersubjetiva, prática social). (CURADO, 2012, p.32)

Escolher como arcabouço teórico uma concepção de linguagem como interação social, quer dizer, dialógica, é conceber o texto em suas várias situações de interlocução. Nesse sentido, é imprescindível que o professor construa, junto com os alunos, uma situação comunicativa mais próxima possível das situações reais de comunicação, visando àquelas mais rotineiras, a fim de garantir uma atividade significativa que contemple as suas necessidades diárias de comunicabilidade.

Sobre isso Possenti (2005) diz que a prática da escrita escolar é necessária e, não obstante difícil, é facilitada se forem consideradas sua importância na sociedade e as características que a distinguem ou fundamentam:

1. O domínio da escrita é facilitado se a escrita escolar levar em consideração o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social.

2. O domínio da escrita depende de uma prática constante, isto é, os estudantes devem ter o hábito de escrever regularmente, na escola e fora da escola. (POSSENTI, p.13,2005)

Cabe, portanto, à escola criar situações interlocutivas profícuas, que levem os alunos a escrever melhor seus textos, rompendo com as enfadonhas atividades de “técnicas de redação” calcadas nas tipologias textuais, classificadas de forma fixa, em textos descritivos, narrativos e argumentativos, sem que seja levada em consideração a forma hibridizada com que se apresentam nas situações reais de comunicação.

2.2 Comandos de escrita: de redações a produções

Alguns dos problemas enfrentados pelos alunos, quando se propõem a escrever na escola, estão relacionados à compreensão das orientações, dos comandos dados pelos professores acerca de como devem proceder, quais etapas devem cumprir na produção de seus textos, quais as expectativas do professor em relação ao texto que vai ser elaborado, e em relação também à maneira como evoluem em suas práticas de escrita (SERAFINI, 1989). O primeiro desafio do sujeito-autor na produção de um texto, em sala de aula, é o de assimilar, com muita clareza, o que o professor propõe.

Geraldi (1997) aponta as diferenças entre as tarefas de redação escolar e as de produção textual e chama atenção para o fato de que as duas são, muitas vezes, vistas e empregadas como sinônimos no ambiente escolar. O autor entende por redação um texto escrito simplesmente para cumprir uma tarefa escolar com o objetivo único ou de atender à prescrição do professor ou de conquistar uma nota que lhe garanta a aprovação. O interlocutor da redação é sempre o professor e não há nenhuma referência às condições de produção, o que em nada contribui para a evolução do aluno na elaboração de seu texto.

Nas aulas de redação, as atividades escritas não são, certamente, desenvolvidas com tempo suficiente, são atividades elementares e sem propósito comunicativo, desenvolvidas com pressa. Esta é a razão por que os alunos se mostram indiferentes às solicitações de escrita dos professores; eles não se sentem encorajados para uma tarefa, na qual não encontram sentido. Afinal, escrever, contrariamente ao que vem sendo praticado por muitos alunos nas aulas de Português, demanda dedicação, empenho, tempo e muito esforço, a que o discente não está habituado.

Antunes (2003) também faz algumas considerações sobre o método usado para ensinar o aluno a escrever e diz que essa maneira de ensinar é mecânica, artificial e inexpressiva, sem ligação com contexto social, ou seja, sem função, sem interação. A escola reproduz uma prática de escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Já, nas atividades de produção textual, o sujeito-autor deve receber orientações claras para produzir um texto que atenda as dimensões específicas de cada esfera comunicativa. O conjunto dos elementos contemplados nesse princípio são denominados como “comando de produção”.

Para Bakhtin (2011), em cada enunciado percebe-se a intenção do discurso ou a vontade do falante, que determina o todo do enunciado, assim como a escolha do gênero no qual construirá o enunciado, em uma situação concreta de comunicação discursiva. “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”. (BAKHTIN, 2011)

Menegassi (2010), fundamentando-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, explica as condições de produção e as direciona para o ensino de produções escritas organizadas por Geraldi (1997), detalhando cada uma delas, as quais são aqui apresentadas de modo sucinto:

- **Finalidade** – para que fim se escreve determinado texto - qual o objetivo;
- **Interlocutor** – a quem o texto se dirige, com quem o autor irá estabelecer um diálogo sobre o que pretende escrever;
- **Gênero discursivo** – escolha do texto a ser produzido, fator estabelecido de acordo com a finalidade e o interlocutor, como por exemplo: comentário, carta, bilhete, conto, crônica, poema, receita;
- **Circulação social** – por quais meios sociais o texto chegará até seu interlocutor.
- **Suporte textual** – espaço, veículo de circulação do texto;
- **Posição do autor** – marcas de autoria que identificam a posição social do autor através de traços linguísticos discursivos.

Os comandos de produção textual devem conter os elementos que integram essas condições, com o intuito de melhor orientar os alunos. Assim, os estudantes podem constituir um critério pelo qual seu texto poderá ser avaliado; todos os aspectos que compõem os enunciados dos comandos de produção escrita devem ser retomados durante as atividades de revisão e reescrita do texto. No exemplo a seguir, recorre-se a uma proposta de intervenção a ser apresentada nesta pesquisa:

- Após todo processo do estudo realizado, produza um comentário do leitor dando sua opinião sobre o filme Extraordinário para ser publicado no Padlet da turma. Lembre-se que os comentários bem elaborados mantêm o ponto de vista do autor, expondo com clareza o que você pensa, com argumentos consistentes, sem agredir quem sustenta opiniões contrárias.

Tente escrever seu comentário incluindo informações relevantes sobre o filme, a autora e o livro, como as que foram lidas durante a aula. (vide caderno didático)

Certamente, o modo claro e objetivo com que o professor assume o seu papel de mediador e coprodutor do texto dos alunos é fator primordial para que eles tenham êxito na escrita. Por isso, é tão importante que, ao escrever, o estudante receba estímulos positivos, o que não é habitual nas aulas de redação. O comum é que as atividades de escrita envolvam comandos rápidos, ou porque são deixadas para o final da aula ou porque o professor quer recolher uma tarefa a mais como forma de avaliação. Outras vezes, o professor não consegue elaborar uma proposta pautada numa concepção dialógica, em que o aluno, na elaboração do texto, supõe um leitor potencial de sua produção.

Com o auxílio dos constructos teóricos de Menegassi (2010) é possível refletir sobre as diferenças que existem entre o uso dos conceitos de redação e o de produção de texto no âmbito escolar. Por suposição, mesmo que sejam empregados ingenuamente pelo professor, tais conceitos trazem consigo uma bagagem de pressupostos teóricos que interferem diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, uma simples escolha pode interferir no modo como é desenvolvido o ensino da escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Segue abaixo o quadro em que o autor confronta as diferenças entre as redações e as produções de texto e esclarece as dúvidas acerca dos conceitos.

Quadro sinótico: diferenças entre redação e produção textual

REDAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO
- São textos produzidos para a escola. - Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente. - Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem. - A única razão para se escrever é mostrar que sabe escrever; assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias. - A escrita é artificial. - O produtor apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para escrever. - O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais. - O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita. - O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber.	- O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. - Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-o ao leitor. - A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam. - A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor. - Em sala de aula, há discussões sobre as leituras, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção textual. - As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelo aluno. - As palavras escritas do aluno são caminhos possíveis de serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias escolhidas para a produção textual. - Os sentidos para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores. - Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal.

Fonte: Menegassi, 2010, página 87.

As observações que se veem no quadro mostram que o modo usado na escola para ensinar a escrever necessita ser repensado; a escola deve melhorar seu processo de ensino para atender necessidades comunicativas vivenciadas em sociedade e promover a escrita para atingir os novos objetivos propostos pela BNCC. Pois, no concernente às reflexões sobre as condições de produção textual que regem a circulação dos diversos gêneros, nas diferentes mídias e campos de atividade humana, o documento considera:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e as características da conectividade (uso de hipertextos e *hyperlinks*, entre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital);
- Analisar as condições de produção do texto no que se refere ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito: do escritor; do leitor pretendido; do veículo ou da mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; do contexto imediato; do contexto sócio-histórico mais geral; e do gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.;
- Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BNCC, 2017, p.77)

O desenvolvimento dessa abordagem é facilitado se considerarem os alunos como sujeitos dotados de habilidades e de mecanismos que os capacitam a escrever, porém, algumas inexperiências podem criar-lhes obstáculos como, por exemplo, ao discorrerem sobre um tema, terem que interromper muitas vezes o trabalho para pensar em como escrever uma ou outra palavra, perdendo a sequência de ideias. Isso impede a continuidade da escrita, tornando improdutivo o seu trabalho.

A leitura, segundo Krashen (1984, *apud* Passarelli), influencia positivamente o desenvolvimento da escrita, para a autora, “a competência para escrever advém da quantidade de leitura motivada por interesse ou prazer[...]”. Em outras palavras, é o capital cultural de cada indivíduo que lhe possibilita relacionar aquilo que ele escreve com tudo o que já foi dito/escrito antes; é na leitura e em suas experiências sociais, históricas e culturais que o aluno encontra o repertório necessário para elaborar seus textos.

Quando se propõe ao aluno uma produção escrita desvinculada do contexto real de comunicação, seu texto poderá resultar inteiramente precário ou sua folha será devolvida em branco. Esse tipo de escrita vazia, sem interlocutor e sem função social é uma atividade que não traz resultados positivos, conforme se observa nas explicações a seguir:

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como

avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver um treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Portanto, uma proposta de escrita, desde que bem elaborada e que contenha as condições de produção em seu enunciado expostas ao aluno de forma clara, pode contribuir para que sejam sanados alguns desvios de registro, que mal interpretados fazem com que alguns alunos sejam rotulados de incapazes por não saberem escrever. Afinal, para que participe ativamente durante a escrita, ele deve estar interessado no ato de escrever. O aluno precisa, anteriormente a essa etapa do processo, estar envolvido com a atividade.

As atividades de escrita, ao contrário das atividades de redação escolar das que ainda vêm sendo propostas, quando são realmente significativas para o aluno, já são minimamente capazes de modificar a maneira como ele se expressa, principalmente quando o professor der subsídios que os façam se dispor a escrever.

3 REESCRITA

3.1. Escrita, revisão e reescrita: ação continuada

Conforme o exposto, o trabalho a ser desenvolvido ancora-se na teoria que entende a escrita como um processo, que deve ser planejado e desenvolvido sem pressa e com objetivo comunicativo. E segue, como diretriz, as condições de produção de texto, conforme já apresentado à luz das teorias de Geraldi (1997), assim como as ampliadas e discutidas por Menegassi (2010) e os trabalhos sobre escrita, de acordo tanto com Serafini (1989), Ruiz (2001), Menegassi (1998) e Gasparotto (2014), no que diz respeito às atividades de escrita, revisão e reescrita, quanto com algumas autoras como Antunes (2003) e Passareli (2012), que explicam em detalhes as etapas de elaboração textual, como podem ser organizadas e apresentadas aos alunos.

A aprendizagem da escrita, assim entendida, passa a ter maior expressividade dentro do contexto educacional e, juntamente com o processo da reescrita, pode levar, conseqüentemente, a melhores resultados. Para tanto, é preciso respeitar as etapas de uma produção textual, incluindo-se planejamento, escrita da primeira versão, revisão (leitura) e reescrita sem se renunciar à mediação do professor durante todo o processo; afinal, sua

participação e o modo como ele intervém no texto do aluno é o ponto de partida para uma escrita “qualitativamente melhor” Ruiz (2001, p.15).

Em relação ao modo como são desenvolvidas as atividades de avaliação textual, Serafini (1989) faz referência à falta de tradição didática quanto aos parâmetros de correção, questão para qual o professor deve atentar ao corrigir os textos. Em decorrência da inexistência de um modelo didático a ser explorado e utilizado pelos professores como referência, juntamente com a prática de correção, a avaliação textual torna-se inconstante, podendo oscilar de um professor para outro a cada ano (série). Isso acaba deixando os alunos sem um norte claro quando da produção de seus textos ao longo da jornada escolar.

O que pode ser notado nas avaliações coincide com a fala de Ruiz (2001) que as compara a uma espécie de “caça aos erros dos alunos”, pois, de acordo com a teórica, na maioria das vezes, a atenção do professor recai apenas sobre os aspectos negativos e não sobre os positivos. Também não é comum os docentes fazerem interferências orientando como os alunos podem melhorar nos aspectos para os quais que ele apontou como desvios linguísticos. Tal postura leva o professor a ater-se mais em somar os erros para aferição da nota do aluno.

No entanto, apenas visualizar e assinalar erros no texto do aluno em nada o auxilia no seu desenvolvimento. O importante é que ele seja orientado sobre como pode melhorar suas condições de produção. Cabe, então, ao professor ser mediador no processo de elaboração de textos, ensinando os estudantes a revisarem e reescreverem como parte do trabalho de escrita. Em síntese, toda atividade deve envolver a correção do professor, mesmo que já tenha sido revisada pelo autor e/ou por algum colega.

Para Calkins (1989), as revisões podem ser feitas a partir das observações que os próprios alunos fazem em seus textos. Ela propõe que o professor realize conferências de escrita com seus alunos, nas quais a mediação professor-texto-aluno deve discorrer sobre questionamentos que os ajudem a ampliar seus conhecimentos enquanto escritores. Também na visão de Serafini (1989), a revisão é um processo efetivado e repetido, pelo próprio autor, várias vezes. Nesse momento averigua-se a estrutura do texto quanto à ordem, à organização dos parágrafos e ao conteúdo. Serafim sugere que as revisões sejam separadas em duas etapas, uma para verificar os aspectos relacionados ao conteúdo/enunciado, que diz respeito ao que se pretende dizer, outra relacionada à forma, ou seja, sobre o modo adequado de organizar o que será dito.

Oliveira (2010) chama atenção para o fato de que, ao proceder à metodologia de revisão e reescrita, o professor não só contribuirá para o avanço do aluno, levando-o a refletir

sobre a elaboração textual, como também terá condição de acompanhar melhor a escrita de seus alunos num número menor de textos, uma vez que as etapas de revisão e reescrita demandam um trabalho mais intenso e demorado e ao chegarem os textos às mãos do professor, em sua versão final, muitos problemas já terão sido resolvidos pelos próprios autores, podendo o docente debruçar-se, preferencialmente, sobre os elementos referentes ao conteúdo e não mais às questões linguísticas.

Em Ruiz (2001), a revisão não é vista apenas como uma etapa da produção textual, mas como a etapa que expressa o caráter processual da escrita. Para ela, mesmo que se considere a hipótese de que a reescrita seja um processo complexo e que pode ocorrer em vários momentos da escritura do texto pela leitura que o próprio autor faz daquilo que produz enquanto escreve, o que deve ser analisado é a interferência realizada pelo aluno após as intervenções do professor. Assim, a revisão, para a pesquisadora, é o trabalho de reescrita feito pelo aluno após as intervenções do professor como mediador da correção.

Menegassi (1998), após uma revisão das teorias que abordam o tema, considera a revisão e a reescrita como ações paralelas que possibilitam, graças às mediações do professor, uma melhora na construção do texto, podendo tais ações ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, embora, na maioria das vezes, sejam elas vistas como etapa final, depois de se considerar finalizado o texto/ trabalho. Concluído o texto, parte-se para a revisão, momento em que o aluno deve ler seu texto e revisá-lo com o olhar voltado para os vários aspectos relacionados à linguagem.

A situação ideal seria que o aluno, à medida que fosse elaborando seu texto, fosse capaz de, simultaneamente, fazer a leitura e revisá-lo ainda que de maneira instintiva. O seu conhecimento linguístico será posto à prova quando ele fizer uma releitura de seu texto, na condição de identificar, sozinho, discordâncias ou falhas de escrita, tanto no que diz respeito às questões linguísticas quanto às questões referentes ao enunciado. A primeira revisão deve ser realizada pelo autor do texto, prática nada comum nas aulas de Língua Portuguesa, em que as atividades escritas têm como único leitor o professor. Tal prática precisa ser sistematizada durante as etapas de produções escritas a fim de tornar-se habitual.

A segunda revisão é feita pelo professor, que pode fazê-la de forma individual, analisando o texto de cada aluno, ou em conjunto, com a participação dos alunos, escolhendo um só texto como referência para ser revisado interativamente. Nesse trabalho de revisão, os alunos podem adquirir novos conhecimentos em virtude da mediação do professor. Gasparotto e Menegassi (2013) consideram imprescindível essa fase, pois nela o professor

assinala o que deve ser corrigido ou melhorado como orientação para a reescrita. Segundo Possenti (2008), a revisão é mais que correção: ela pode alterar o texto em passagens onde nem mesmo haja erro.

Na reescrita, o aluno deverá reconstruir mais vezes o texto para chegar à versão final. Escrever é uma atividade contínua e prolongada à qual se deve voltar várias vezes em busca da adequação linguística e da clareza. Além de persistência, reflexão, elaboração de textos provisórios, revisão, o aprendizado da escrita requer, no período de formação, troca de ideias, intervenções e reescrita quantas vezes forem necessárias para se chegar ao resultado esperado. O trabalho de escrever pode ser assim comparado ao que fazem as lavadeiras de Graciliano Ramos, mencionadas na epígrafe, que *“começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota”*.

3.2. Revisão, condição para reescrever

A produção textual é uma atividade útil e necessária na escola, mas essa atividade como processo não é comum, menos comum ainda é a revisão, fator indispensável para o bom resultado da reescrita. Na maioria dos casos, o aluno entende sua tarefa como concluída ao entregar a primeira versão do seu escrito, sem ao menos se dar ao trabalho de fazer uma leitura do que escreveu. A primeira leitura, no entanto, deve ser realizada pelo próprio aluno, que poderá fazê-la à medida que vai elaborando o texto. Como sujeito-autor, pode valer-se da revisão em qualquer momento do processo de escrita, pois, de acordo com Ruiz (2001), “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra o caráter processual da escrita”.

Apesar do desvelo no planejamento de uma atividade de escrita para as crianças e adolescentes, primeira etapa da produção textual, esta fica sem efeito, pois finda quando o texto é entregue ao professor, que acaba sendo o único leitor. Muitas vezes, o professor nem devolve o texto, que deveria ser entregue com apontamentos sobre os aspectos textuais e com recomendações. Não há resposta devolutiva para o trabalho de escrita. O resultado disso é o desinteresse do aluno, que vai perdendo a vontade de aprender a escrever. Por vários motivos,

não por último a falta de tempo, o professor não consegue corrigir todos os textos, perdendo, assim, uma boa oportunidade de interagir com o aluno (MENEGASSI, 1998).

Revisão abrange correção. Revisar, corrigir os textos escritos pelos alunos é sempre um desafio para professor, o modo de fazer a correção também o é em razão do excesso de trabalho que se lhe impõe; a quantidade de textos produzidos em mais de uma classe impossibilita até mesmo uma simples leitura, ainda que os alunos desenvolvam boas atividades de produção textual. O professor não dá conta de valorizar o discurso discente, contribuindo assim para que os alunos se sintam cada vez mais desanimados em suas tarefas de escrita, por saberem que escrevem algo que muitas vezes não será lido.

Não obstante tais dificuldades, o professor não pode prescindir da intervenção, a mais que importante ação no processo de aprendizagem do aluno; enfim, é essa uma de suas principais funções. Além do mais, o trabalho de corrigir é um meio de aguçar o raciocínio do aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas habilidades para escrever e para elaborar textos.

A correção é a intervenção, a qual consiste em apontamentos que o professor faz e que ajuda o aluno a revisar e a reescrever seu texto. É ela que fornece condições para que o processo de aprendizagem da escrita tenha continuidade, a partir do que foi estabelecido no comando de produção. Essa etapa pode ser realizada de várias maneiras: pelo próprio sujeito-autor, por um colega e/ou pelo professor, o responsável superior.

No ensino da aquisição e aperfeiçoamento da escrita, de acordo com o que escreve Calkins (1989, p. 22) “[...] é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores”, para responder à pergunta que ela mesma faz “O que é essencial para ensinar a escrever?”, enfatizando a importância de oportunizar ao aluno o conhecimento necessário para que se sinta encorajado a arriscar-se a participar dos projetos de escrita.

Todo esse engajamento pode ser propiciado, de maneira progressiva, se forem realizadas revisões coletivas como as pronunciadas por Possenti (2008), ao falar sobre “revisão conjunta”, feita pelo professor e alunos, refletindo sobre as possíveis razões que levaram o autor a fazer suas escolhas linguísticas. Essa prática, que pode contemplar tanto as tarefas de revisão quanto as de reescrita, se proposta sistematicamente, contribuirá para que a criança construa um determinado grau de autonomia para posteriormente revisar a primeira versão de seus textos sozinhas.

Não há apenas um meio de o professor fazer as intervenções nos textos dos alunos. Serafini (1989) apresenta três modos de correções possíveis: indicativa, resolutiva e classificatória - as duas primeiras apontadas pela autora como as mais utilizadas pelos professores – sobre as quais ela dá as seguintes explicações:

- Nas correções indicativas, as observações o professor as escreve à margem do texto ou apenas as marcas, sublinhando ou circulando para indicar ao autor o que deve ser modificado, acrescentado, subtraído. Os “erros” são destacados, mas o professor não dá orientações sobre como proceder à correção.
- Nas resolutivas, o próprio professor faz os ajustes necessários, muitas vezes sobrepondo a correção ao texto do aluno, reescrevendo corretamente as palavras, a frase e até períodos inteiros, o que demanda tempo e empenho, mas em nada contribui para a aprendizagem do estudante.
- Nas classificatórias, o professor combina códigos com os alunos para que, orientados por esses códigos, compreendam as observações do professor. registradas à margem da folha de texto.

Além dessas intervenções, Ruiz (2001) apresenta mais um recurso interventivo, que denomina de correção textual interativa, descrita por ela como uma correção com comentários mais longos, colocados na sequência dos textos dos alunos, em forma de “bilhetes”, que podem relacionar-se aos aspectos textuais e ser não apenas elogios como também cobrança, isto é, para dizer o que foi bem escrito ou ainda para solicitar o que não foi feito pelo aluno.

Esse tipo de intervenção propicia diálogo entre professor e aluno e reforça a aprendizagem por levar o sujeito-autor a refletir, mediante perguntas ou comentários, sobre aspectos do texto que precisam ser revisados, além de orientá-lo como a reescrita deve ser feita. Ao propor que o aluno reflita sobre as escolhas linguísticas em seu texto, durante as atividades de reescrita, o professor contribui para o seu amadurecimento como sujeito-autor.

Menegassi (2000) constata, em suas pesquisas, que os comentários do professor com direcionamentos para a revisão têm grande importância no processo de construção do texto e influenciam as atividades de revisão e reescrita dos alunos. No entanto, o pesquisador chama atenção para os quatro componentes básicos necessários à construção de um comentário claro e eficaz (MENEASSI, 2000, p.92):

- 1 – Apresentação do problema a ser revisado;

- 2 – Identificação do problema na primeira versão escrita;
- 3 – Apresentação do contexto em que se encontra o problema;
- 4 – Oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema.

Para Menegassi e Lima (2018), ao revisar o texto dos alunos, o professor faz intervenções relacionadas tanto aos aspectos gramaticais quando ao conteúdo discursivo. E acrescentam: “...essa prática demonstra como a contrapalavra pode ser ensinada e desenvolvida em situação de ensino, pelos processos de revisão e reescrita, contribuindo para o discurso escrito do aluno”.

Após detalhamento das teorias sobre revisão textual-interativa de Ruiz (2001), Menegassi e Gasparotto (2016) apresentam um acréscimo teórico metodológico que amplia o conceito de revisão e dá prosseguimento aos trabalhos com essa nova abordagem, a partir de estratégias específicas, que são:

- **Questionamento** – nesse tipo de revisão, o professor faz as intervenções por meio de bilhetes com perguntas que levam o aluno a refletir sobre um aspecto assinalado no texto, seja para incluir uma informação seja para indicar alterações relacionadas à estrutura e ao discurso;
- **Apontamento** – trata-se de uma intervenção breve, clara e objetiva, geralmente escrita com comandos mediante o uso de verbos no imperativo, procedimento que orienta de forma declarativa o que o aluno deve fazer;
- **Comentário** – é uma revisão mais completa que pode conter apontamentos e questionamentos, além de outros mecanismos discursivos. É mais extenso e explícito, atende a vários aspectos que necessitam ser revisados e promove diálogo e interação entre aluno e professor.

Os autores apresentam, ainda, um quadro com os aspectos teóricos metodológicos da revisão textual interativa:

Quadro 2 – aspectos teóricos metodológicos da revisão interativa

Estratégias da revisão textual-interativa	Aspectos teórico-metodológicos
	- Emprega perguntas;

O questionamento	- Chama atenção do aluno para um problema específico; - Instiga a fazer acréscimos de informação; - Instiga à reflexão sobre o aspecto discursivo e estrutural do texto; - Motiva o término da produção textual, quando incompleta; - É adequado ao objetivo de revisão pretendido pelo docente; - Leva o aluno a materializar as sugestões propostas; - Apresenta-se à margem do parágrafo; - Atenta para a idade escolar do aluno; - É eficaz a pequenas inserções de informações no texto; - Desperta a atenção do aluno a pequenos deslizes durante a escrita; - Apresenta-se exatamente no local do texto em que a informação deve ser inserida; - Manifesta compreensão pelo aluno do problema localizado; - Conduz a reescrita de maneira adequada.
O apontamento	- Asserção breve e objetiva; - Introduzida por verbo no imperativo; - Aponta a existência de problema no texto; - Indica a resolução do problema ao aluno; - Não emprega vocativos, elogios e orientações maiores; - Indica interação estabelecida anteriormente pelo aluno; - Considera o conhecimento prévio do aluno; - Demonstra-se explicativo.
O comentário	- Revisão textual mais completa; - Contém questionamento e apontamento ou outro recurso discursivo diverso; - Indica interação entre o aluno e o professor; - Permite diálogo com o texto; - Apresenta sugestão; - Motiva a reescrita; - Dá orientações sobre mais de um problema ao mesmo tempo; - Elucida o problema apontado; - Mostra-se mais compreensível ao aluno;

	- Revisão explicativa; - Permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção; - Leva o aluno à reflexão sobre o aspecto apontado; - Organiza-se didaticamente à compreensão do aluno; - Apresenta ao menos dois dos aspectos teóricos propostos por Menegassi (2000): 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto; 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema; 4. Diretrizes para a reformulação do problema.
--	---

Fonte: Menegassi e Gasparotto, 2016 p.1043

Ao serem planejados de acordo com as abordagens teóricas apresentadas, o trabalho de produção textual e o modo como se corrigem textos na escola ganham outra dimensão, otimizando tanto o trabalho do professor, como revisor colaborativo, quanto a aprendizagem do aluno. Analisar os textos dos alunos vendo-os como sujeitos que, mais do que escreverem um texto, constroem um discurso, traz para a sala de aula uma *performance* contemporânea capaz de contribuir, e muito, para sua formação social e acadêmica.

Concluindo, assim, a elucidação dessa etapa, recorre-se às palavras de Gasparotto e Menegassi:

“a revisão é, na verdade, um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto, pois é a partir de revisões efetuadas no texto que surge a reescrita. Portanto, a revisão é uma condição para a reescrita” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, p.30).

3.3 A reescrita em processo

Terminada a revisão, desenvolvem-se as atividades de reescrita textual para dar continuidade ao processo de aprimoramento da escrita. O objetivo do trabalho com reescrita é melhorar a competência escritora do aluno, uma vez que, nas palavras de Possenti (2008), reescrever é uma atividade que pode tornar o texto mais adequado a certa finalidade, a um tipo de leitor, a certo gênero.

Essa prática, de reescrita deve ser incorporada às atividades de produção textual na sala de aula, principalmente nas de Língua Portuguesa, e pode ser realizada, como na etapa da

revisão, de várias maneiras: ou pelo respectivo autor do texto, e/ou por um grupo de alunos e/ou pelo professor coletivamente.

O professor sabe, porém, que as atividades de escrita, na dinâmica das aulas, devem ser efetuadas constantemente e que a reescrita é uma atividade apropriada ao aluno quando lhe esclarece as dúvidas a partir dos apontamentos do professor; somente dessa forma a reescrita contribui para a evolução do aluno-escritor.

A reescrita, interativa e colaborativa - em que haja colaboração, entre professores e alunos, pode ser uma prática proativa numa produção textual, como processo gradativo e sistemático e que seja capaz de orientar os alunos a adquirirem, aos poucos, um nível suficiente de autonomia na reelaboração de seus textos. Na visão de Menegassi (1998), a reescrita é o processo recursivo que evidencia o texto em progressão, é como um arremate de revisões efetuadas no texto.

Segundo o autor, a reescrita consta de quatro operações linguístico-discursivas:

- a) Acréscimo ou adição: operação frequentemente realizada pelo aluno, que pode acrescentar desde dados que esclareçam ou completem informações, até elementos como acento, pontuação, grafema, palavras, frases e parágrafos.
- b) Substituição: operação cuja finalidade é contribuir com a coerência textual. Pode ser a substituição, ou permuta, de acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma e frase;
- c) Supressão: é a simples retirada de um termo sem significação para a clareza e progressão textual. Neste caso, não se recorrer à substituição;
- d) Deslocamento: é a troca de elementos dentro do corpo textual a fim de melhorar o encadeamento das informações.

Ciente de que a escrita é um processo que se desenvolve num ensino sistematizado, o professor deve recorrer a estratégias que instiguem o aluno a dar atenção às atividades de escrita, revisão e reescrita. Vale ainda ressaltar que, para a eficácia da atividade de reescrita, o docente deve priorizar as questões relacionadas ao conteúdo sem abrir mão de direcionamentos pertinentes à estrutura linguística, além de salientar que a qualidade da tarefa de revisão deve sobrepor-se a questões relacionadas a quantidades de desvios apontados em cada trecho da escrita.

A reescrita estaria mais bem explicitada se houvesse a possibilidade de utilizar os textos dos alunos para ilustrar todas as probabilidades, em suas respostas, do uso dos recursos das operações linguístico-discursivas após a revisão do professor. Por ser a reescrita uma prática que necessita da intervenção e do olhar constante do professor, durante a construção e o aprimoramento da escrita nas produções textuais dos alunos, essa intervenção não pôde ser

desenvolvida a contento pela necessidade do distanciamento social que se fez necessário no contexto pandêmico, que se instaurou em razão da contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela propagação da COVID-19.

Mesmo assim, o presente trabalho apoiou-se nos embasamentos teóricos que melhor se aproximavam das necessidades discentes observadas, ainda no ano de 2019 e início de 2020, nas aulas em que eram indicadas atividades de escrita. Assim propõem-se uma sequência de trabalho a ser desenvolvida por professores que careçam de direcionamentos para serem utilizados nas aulas de produção textual, incluindo-se, no processo, a revisão e a reescrita.

PARTE II – PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

1 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE ESCRITA

1.1 Escolha do gênero Comentário

Comentário, embora seja um gênero textual pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, circula por várias esferas comunicativas orais e escritas. Com a facilidade de acesso à *internet*, os comentários tornaram-se cada dia mais utilizados por todos os seus usuários, fato que pode ser facilmente comprovado quando se abrem *sites*, *blogs*, portais e redes sociais, em cujas plataformas há espaços onde o leitor pode fazer comentários acerca do que está lendo, assistindo ou até mesmo consumindo.

Trata-se de um gênero presente em conversas diárias de grande número de interlocutores que dão opinião sobre fatos, notícias, filmes, livros, política, além de opinarem sobre muitos outros assuntos com os quais dialogam rotineiramente. Com efeito, o comentário entra na categoria de textos opinativos, dentro da tipologia dos gêneros argumentativos caracterizados, de acordo com Marcuschi (2010), pelo predomínio de sequências textuais contrastivas explícitas, ou seja, é um gênero em que se pode estabelecer relação comparativa e, muitas vezes, divergente em relação ao tema abordado.

Também é um gênero semelhante ao de textos da seção Carta do Leitor, em veículos de comunicação. Sendo a Carta de leitor um gênero utilizado, no entender de Dioniso, Machado e Bezerra (2010), em situações comunicativas sem a presença de interlocutores e com vários objetivos: dar opinião e dar sugestões, criticar ou elogiar. Bezerra explica:

(...) é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero do domínio público, de caráter aberto, com objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura. (Bezerra, 2010, p. 228)

Convém expor aqui a concepção de Marcuschi (2002) sobre a classificação dos gêneros textuais emergentes nas mídias, textos “novos”, que vão aos poucos substituindo os antigos. Apesar de o gênero Comentário não se encontrar na descrição do autor, certamente poderia ser inserido em sua tabela por estabelecer uma grande relação com o gênero Carta do

leitor, pois ambos possuem as mesmas finalidades comunicativas, diferenciando-se apenas pelos veículos mediante os quais os sujeitos se comunicam com leitores.

No que diz respeito ao gênero Comentário de leitor ao ser comparado com a Carta de leitor, este último leva um certo tempo até que chegue ao leitor a que se destina, sendo que o primeiro é compartilhado quase simultaneamente ao serem consideradas as redes sociais como forma de interação e reação imediata. Essa correspondência entre os gêneros já existentes e os gêneros emergentes pode ser observada na tabela abaixo:

Quadro 3: gêneros textuais já existentes e gêneros emergentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	<i>Carta pessoal / bilhete / correio</i>
2	<i>Bate-papo virtual em aberto</i>	<i>Conversações (em grupos abertos?)</i>
3.	<i>Bate-papo virtual reservado</i>	<i>Conversações duais (casuais)</i>
4	<i>Bate-papo ICQ (agendado)</i>	<i>Encontros pessoais (agendados?)</i>
5	<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	<i>Conversações (fechadas?)</i>
6	<i>Entrevista com convidado</i>	<i>Entrevista com pessoa convidada</i>
7	<i>Aula virtual</i>	<i>Aulas presenciais</i>
8	<i>Bate-papo educacional</i>	<i>(Aula participativa e interativa)</i>
9	<i>Videoconferência</i>	<i>Reunião de grupo/ conferência / debate</i>
10	<i>Lista de discussão</i>	<i>Circulares/ séries de circulares</i>
11	<i>Endereço eletrônico</i>	<i>Endereço postal</i>

Fonte: Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital segundo Marcuschi (p.15,2002)⁸

12	Comentário de leitor	Carta de leitor
----	----------------------	-----------------

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Embora a tabela apresentada seja de 2002 e, hoje em dia, haja muitos outros textos emergentes advindos da condição atual em que o distanciamento social se faz necessário, como as *lives*, chamadas de vídeo, mensagens pelo *Whatsapp*, *Telegram*, e muitos outros, o objetivo da apresentação do Quadro 3 foi apenas explicitar a relação entre o gênero já existente Carta de leitor, enviada aos jornais e revistas pelo correio, e o gênero emergente Comentário de leitor, veiculado simultaneamente no momento da leitura, sobretudo por meio das redes sociais: *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, *Sites de compras*, *Blogs*.

⁸ Texto da conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

Em um comentário, o autor desse tipo de texto geralmente se identifica por meio de períodos explicativos em que expressa sua percepção sobre um tema. Pelo que escreve e como escreve, o autor permite deduzir que grau de conhecimento ele tem do assunto em questão. É comum que ele faça comparações entre o assunto abordado e outros fatos e matérias que aparecem na mídia; de certa forma, ele tenta detalhar o assunto sobre o qual escreve a fim de levar o público leitor a refletir sobre o tema tratado ou persuadi-lo, emitindo sua opinião.

De acordo com Ferreira (2016), o gênero textual Comentário surgiu a partir dos discursos jornalísticos por estar, em sua origem, vinculado à instância jornalística. No entanto, o Comentário de leitor permeia, atualmente, várias esferas comunicativas, não sendo apenas um gênero exclusivo do campo jornalístico. São diversos os critérios que necessitam ser avaliados para que se possa definir o gênero como conteúdo, organização interna, estrutura, contexto comunicativo, papel social do locutor e alocutário⁹ (Silva 2012)

Segundo Ferreira (2016), no Comentário de leitor, o papel social do enunciador é do sujeito que, por estar apto (legitimado) a discutir os conteúdos selecionados pela instância jornalística em razão do seu estatuto socioprofissional, toma a palavra e produz um texto adequado ao contexto comunicativo em que está inserido, evidenciando o fato de que:

Cada situação de enunciação é condicionada, entre outros fatores, pelos papéis sociais dos interlocutores, pela sua localização temporal e espacial e pelo tema abordado. Segundo a sua competência linguística e sua competência comunicativa[...] o locutor gera um texto que, desejavelmente, se caracteriza pela sua relevância para a situação de enunciação em que está a se comunicar (Silva, 2012, p.87)

Assim como há Comentário de leitor produzido no meio jornalístico, doravante, nos meios de comunicação digital emergem muitos modos de comentar, pois a sociedade contemporânea foi, aos poucos, dispensando o uso do impresso (do papel) e passando a usar as telas; pela disponibilização das tecnologias digitais, o *touchscreen* e o teclado tomaram o espaço do lápis e do papel. Diante disso, a escola pode e deve apropriar-se desse aparato tecnológico para modernizar o ensino, recorrendo aos mecanismos usados, cotidianamente, pelos estudantes.

Dessarte, o recurso a um Comentário, como gênero textual discursivo possível de ser adequado às aulas de Língua Portuguesa, mostra-se caminho viável, principalmente porque, por ele, o ensino parte do que está mais próximo do aluno para chegar ao mais elaborado. Ou seja, inicia-se pelos comentários recorrentes nas redes sociais com os quais os estudantes têm mais

⁹ Em pragmática e análise do discurso, o termo alocutário designa a pessoa a quem o locutor dirige um ato de fala numa situação de comunicação oral. Etimologia (origem da palavra **alocutário**): do francês *allocutaire*.

contato para levá-los até o Comentário de leitor, como um gênero discursivo construído pelo sujeito que conhece o assunto e fala sobre ele com segurança, expondo sua opinião acerca de um fato social, histórico, político ou obras literárias como poesias, filmes, livros, músicas [...].

O que se pretendeu nesta pesquisa foi que o sujeito-autor tivesse contato com comentários mais complexos, com posicionamentos críticos sobre temas variados. Silva (2014) apresenta a ideia de que:

A capacidade de expor suas opiniões e ideias, nessas práticas de escrita de comentários, apresenta-se como importante e necessária para movimentos discursivos adequados tanto ao gênero comentário, quanto à sequência argumentativa. A escola deve se apropriar dessas formas de motivação de escrita/leitura nesse suporte para não só desenvolver a escrita e a leitura, mas para promover reflexões que possam contribuir para melhorar e desenvolver competências discursivas mais adequadas às situações que se apresentam aos alunos. (SILVA, 2014, p.4).

Sob o mesmo ponto de vista, a BNCC (2017) expõe trabalhos realizados com diversos gêneros, reforçando o ensino do gênero Comentário quando trata da variedade de gêneros passíveis de serem trabalhados em atividades de leitura e escrita de textos, nos anos finais do ensino fundamental:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, **comentário**, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. (BNCC, 2017, p.141)

É comum também encontrarmos o gênero Comentário em atividades escolares, em provas, em trabalhos e em exercícios propostos nos livros didáticos, tais como: redija um comentário sobre o texto; comente sua resposta; justifique sua resposta através de um comentário. No entanto, para que seja bem escrito, um comentário deve conter uma breve síntese do fato, um argumento que possa explicitar a opinião do autor sobre o assunto e uma análise do fato ocorrido, na qual ele expõe seu posicionamento, podendo então demonstrar se tem conhecimento sobre o que comenta.

Tanto a BNCC (2017) quanto o Currículo Paulista (2019), ao tratarem das atividades de escrita aludem à relação do texto com o contexto de produção, bem como à experimentação

de papéis sociais, dando ênfase aos gêneros a serem trabalhados com a devida atenção à primeira habilidade a ser desenvolvida nos anos finais do ensino fundamental, a **EF69LP06¹⁰**:

Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, **comentários**, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, **de comentador**, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BNCC, 2018, p.143)

Com o objetivo de mostrar como o gênero em estudo, no presente trabalho, pode ser ensinado aos alunos, foram dados, na proposta de intervenção, alguns exemplos que os ajudam a reconhecer sua estrutura e a fazer as escolhas linguísticas para a elaboração dos seus textos, de acordo com a tipologia textual em que o trabalho se enquadra.

1.2 Veículo de circulação – Padlet

De acordo com as escolhas teóricas já apresentadas, além do gênero em questão, entre os elementos que constituem as condições de produção textual existe o veículo em que o texto irá circular para que possa ser compartilhado e lido pelo público a que se destina. No seguimento desse viés, optou-se pelo uso do Padlet, que o tutorial da Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos define como (2018, p. 2):

[Padlet é] uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. Com a mesma conta pode-se criar vários murais. (SEaD UFSCAR, 2018, p.2)

¹⁰ Sexta habilidade (06) a ser aplicada nas aulas de Língua Portuguesa (LP), do sexto ao nono ano (69) do ensino fundamental (E F).

A escolha desse recurso efetuou-se com o intuito de aproximar os contextos de produção às situações reais de comunicação, pois tal ferramenta possibilita que os alunos leiam e compartilhem comentários com os colegas sob a supervisão do professor, além de permitir, conforme as configurações escolhidas, que todos os textos ou demais arquivos sejam postados somente após análise do responsável pela plataforma, no caso o professor.

De acordo com Rabelo (2017), a ferramenta permite congrega no mesmo ambiente virtual diferentes mídias, facultar ao aluno o multiletramento e persuadi-lo a adquirir conhecimentos, “saberes culturais, necessários ao desenvolvimento de sua capacidade crítica. Para o autor:

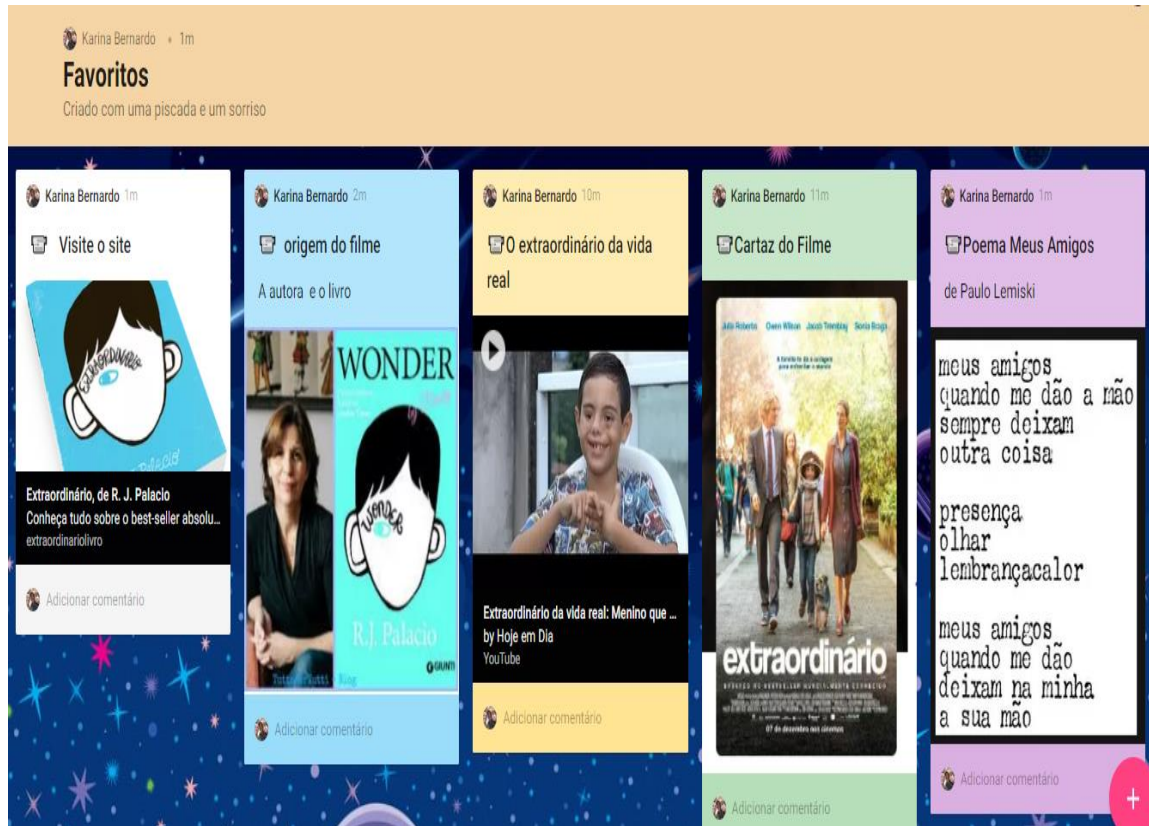
O Padlet é uma ferramenta gratuita, propiciada pela web 2.0, em que é possível fazer *uploads* de documentos, ou seja, é possível congrega, em um mesmo espaço, diferentes mídias. Permite o uso de forma síncrona e assíncrona, sendo esse um requisito essencial para o desenvolvimento de nosso trabalho. Os alunos podem acessar, em casa, de seus computadores ou de dispositivos móveis, mesmo se outro aluno a estiver usando naquele mesmo momento. Pode ter acesso ao material disponibilizado pelos colegas e ter tempo de formular suas ideias para, então, postá-las; ou até mesmo fazer suas buscas com calma, para então compartilhá-las. Ou seja, há um tempo para o processamento das informações. (RABELO, 2017, p.51)

O Padlet pode ser visto como sistematizador das informações de maneira organizada, além de permitir que os alunos expressem suas opiniões a respeito do que está sendo abordado no mural. A plataforma é vista como um artifício facilitador capaz de aprimorar e expandir a linguagem do aluno, através de recursos midiáticos. Sobre isso Lorenzi e Pádua (2012) expõem:

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da *web*; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet. (LORENZI E PÁDUA; 2012, p. 40)

Monteiro (2020) apresenta o Padlet como uma ferramenta da internet, na qual podem ser criados hiperdocumentos em blocos de conteúdos com textos, áudios, imagens, vídeos e *links* em forma de murais interativos. Além de funcionar como um mural virtual, onde os comentários produzidos pelos alunos são postados e compartilhados com a turma, o Padlet possibilita uma troca de experiências textuais, pois os estudantes poderão visitar os comentários dos colegas e compará-los com os seus.

Figura 1 - Mural do Padlet



Fonte: <https://pt-br.padlet.com/kacrisbernardo/Bookmarks>

Todo o material utilizado na construção de um repositório de informações para a produção textual pode ser exposto no mural para que os alunos possam ter acesso a ele no momento da escrita, o que pode ser observado na imagem. Um outro fator relevante na escolha do Padlet foi o fato de a postagem do aluno só se concretizar pela autorização do professor, o qual pode solicitar que o texto seja revisado e reescrito pelo autor para depois ser compartilhado.

1.3 Construindo repertório para escrever

Analisados os comentários, os alunos seriam convidados a assistir ao filme Extraordinário e, em seguida, a realizar algumas leituras sobre ele com o propósito de construir um repertório com os assuntos abordados na obra, por serem recorrentes no cotidiano escolar. O objetivo dessa análise é fazer que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre o tema para se capacitarem a escrever comentários e a elaborar um mural *on-line*, através de um Padlet, a fim de chamar atenção dos colegas para as questões tratadas no

filme, e com as quais se identificam, e incentivá-los a praticar a empatia e a solidariedade no âmbito escolar.

A obra cinematográfica foi escolhida por ter em seu enredo temáticas presentes no ambiente escolar, tais como a aceitação do outro, o respeito às diferenças, a importância da empatia, o papel do amigo no desenvolvimento social dos adolescentes e ainda a importância da família em todo esse processo. O modo como o protagonista vence seus desafios pode ser um exemplo positivo para os alunos desenvolverem sua autoestima.

Consolidando a escolha teórica do aspecto processual-discursivo da linguagem, em consonância com o entender de Geraldi (1997) sobre a necessidade de ter o que dizer, e a fim de construir um percurso didático para a construção do que seria enunciado nos textos escritos pelos alunos, recorreu-se ao que dizem Abaurre e Abaurre (2012) quando falam das contribuições da leitura, que, por mais informal e simples que possa parecer, sempre colaborará para formação do repertório pessoal de conhecimentos históricos, culturais, políticos, entre outros. Mesmo que inconsciente esse movimento do sujeito-autor, quando se põe a escrever, ele sempre retoma o seu repertório para compor os mais variados gêneros.

Acreditando-se que todo texto está vinculado ao contexto que lhe dá subsídios e ao modo específico como manifesta o discurso, isto é, direcionando a subjetividade de um autor que faz escolhas pessoais a respeito de como falar sobre determinados temas, consoante aos dizeres de Abaurre e Abaurre (2012), construiu-se uma proposta de leitura a fim de dar a conhecer o percurso da construção da obra em estudo – o filme *Extraordinário* – e assegurar que os alunos envolvidos no projeto da produção de um texto do gênero Comentário de leitor, tenham um bom repertório.

Também diz Possenti (2005), assim como Passarelli (2012), que, para se disporem a escrever textos, os alunos devem se conscientizar da importância da escrita para a vida em sociedade e se darem conta de que somente sabendo redigir, e bem, eles podem exercer influência nos meios sociais – isso faz sentido –, eles se sentirão mais dispostos a empenhar-se nesse trabalho, que é, sem dúvida difícil, e não só para iniciantes. Com esse propósito, é essencial que haja uma motivação real para a criação do discurso escrito e que exista material a partir do qual o discurso possa ser construído, como informações, fatos, opiniões, leituras, pesquisa, debates e outros.

O primeiro passo deve ser a **sensibilização** para conquistar a atenção dos alunos, que seriam convidados a participar de um projeto a ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, intitulado “Ler, conhecer e escrever”. Para a atividade inicial propõe-se a leitura

do poema “Meus amigos” de Paulo Leminski, cuja temática versa sobre a importância de ter amigos e sobre o papel que exercem no convívio social. Após a leitura, haveria um momento de reflexão sobre o texto e as crianças poderiam falar de suas impressões sobre o poema.

Em seguida, proceder-se-ia à exibição do filme e sua leitura (maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento e até um filme) e se iniciaria o processo que Solé (1998) denomina interação entre o leitor e o texto, no caso entre o aluno e o filme, com questões previamente formuladas sobre:

O título: EXTRAORDINÁRIO.

- Qual o significado da palavra extraordinário?
- O que é ser uma pessoa extraordinária?

O cartaz: Imagem da família.

- O que mais lhe chamou atenção na imagem observada?
- O que pode levar um garoto a usar um capacete de astronauta?
- Você concorda com a afirmação escrita acima da imagem da família que diz: “A família te dá coragem para enfrentar o mundo”?

Para construir seus próprios repertórios acerca da temática, sensibilizar-se e ter empatia com aqueles que vivem situações semelhantes, os alunos assistiriam ao filme *Extraordinário*, escolhido por abordar a temática da superação do bullying no contexto escolar, de acordo com a idade dos estudantes envolvidos. Além disso, os alunos-telespectadores refletiriam sobre o impacto que suas ações poderiam gerar na vida do colega e de outras pessoas.

A apreciação do filme, devido ao contexto atual decorrente da COVID-19, poderia ser individual: cada aluno assistiria em sua casa pelas plataformas digitais em que o filme esteja disponível ou usaria aplicativos chamados de sala virtual que disponibilizam *on-line* os filmes para serem assistidos em grupo, pelo celular, como o *Rave*, *Discord*, entre outras possibilidades.

Depois de terem assistido ao filme, organizariam uma roda de conversa sobre ele para avaliarem qual teria sido sua compreensão sobre a temática e sobre suas impressões acerca da obra. Algumas questões que podem direcionar a conversa são:

- Qual a cena do filme que lhe chamou atenção?
- Por que a escolheu?
- O que sentiu enquanto assistia a essa cena?
- Qual tema você considera como o principal do filme?

- Que mensagem acha que o filme quer transmitir aos telespectadores?

Com o objetivo de fazer o aluno adentrar ao contexto de produção do filme, após a roda de conversa, deve-se criar um percurso de exploração de alguns fatores previamente selecionados para ajudá-lo a compreender o processo de construção da obra. O primeiro passo seria mostrar-lhe que a literatura e a realidade estão interligadas, que, assim como os personagens, as pessoas também vivenciam as angústias e alegrias dos temas abordados na ficção.

Para essa etapa, mostre-se em vídeo a reportagem de um menino que enfrenta os mesmos problemas do personagem principal do filme e por isso é conhecido como o “extraordinário da vida real”, como mostra a ilustração abaixo.

Figura 2– Extraordinário da vida real



Fonte: https://youtu.be/bWTM7UtW_ko

Em seguida sugere-se uma nova roda de conversa para debater sobre com os apontamentos que fariam do sobre o vídeo exposto aos alunos como os relacionados abaixo:

- O que achou do vídeo?
- Quais as semelhanças e diferenças entre o personagem do filme e o garoto da reportagem?
- Como é o relacionamento do garoto personagem do filme e do garoto da reportagem com as pessoas ao seu redor?

Finalizadas as discussões, na etapa seguinte, aborda-se o aspecto mencionado por Petit (2008) como “acesso ao saber”. Segundo ela, em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber

pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre o mundo tão inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informações escritas.

A fim de facultar aos alunos o entendimento do contexto de produção da obra literária que deu origem ao filme, pode ser apresentada uma pesquisa sobre o assunto seguindo-se os critérios abaixo:

- Origem do filme;
- Autora do livro que deu origem ao filme;
- Ano de publicação do livro;
- Veículo de circulação do livro;
- Editora que publicou;
- Intenção/objetivo da autora.

Alguns exemplos, que podem ser seguidos para a realização dessa etapa, são listados a seguir como forma de direcionar a atividade:

1- Origem do filme – O livro Extraordinário

É um romance infantil escrito por Raquel Jaramillo, sob o pseudônimo R. J. Palacio. Publicada em 14 de fevereiro de 2012, conta a história de Auggie Pullman, um garoto que sofre da síndrome de Treacher Collins, que causa deformação facial.

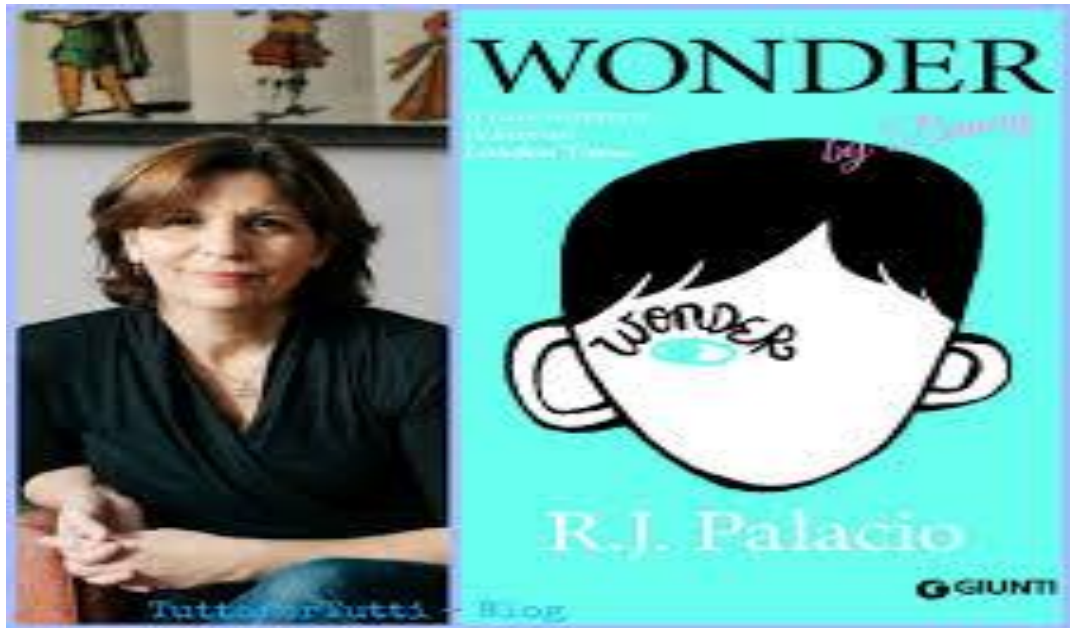
Palacio escreveu o livro após um incidente onde ela e seu filho, então com três anos de idade, estavam numa fila para comprar sorvete. Seu filho viu uma menina com deformidades faciais e começou a chorar. Tentando controlar a situação, ela tentou ir para longe com seu filho para não chatear a menina ou a família dela, mas isto acabou piorando a situação. Após ouvir a canção "Wonder", de Natalie Merchant, ela se deu conta de que o incidente ensina uma lição à sociedade, e assim começou a escrever o livro, que leva o nome da canção. O refrão da música é usado como prólogo do primeiro capítulo.

Recebido positivamente pela crítica literária, entrou na lista da New York Times Best Seller. Foi adaptado para o cinema no filme homônimo, estrelado por Julia Roberts, Jacob Tremblay, Owen Wilson e Sônia Braga

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_\(romance\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_(romance))

2- Entrevista com a autora do livro

Figura 3— autora e capa do livro Extraordinário



https://youtu.be/9f_uAN0kW5Y

3 - Dados da autora

Nome completo – Raquel Jaramillo

Pseudônimo – R. J. Palacio, Raquel Palacio

Nascimento – 13/07/1963

Local do nascimento – Estados Unidos

Formação – Ilustração (Parsons School of Design)

Profissão – Escritora

R. J. Palacio mora em Nova York com o marido, os dois filhos e dois cachorros. Por mais de vinte anos foi diretora de arte e *designer* gráfica, trabalhando nos livros de outras pessoas enquanto esperava o momento certo para começar o próprio romance. Sua estreia na literatura foi com Extraordinário, uma comovente história que deu origem a 365 dias extraordinários, Auggie & eu e Diário Extraordinário.

Fonte: <https://www.booquiz.com/autor/R-J-Palacio>

4- Visitando o *site* do livro: <http://www.extraordinariolivro.com.br/>

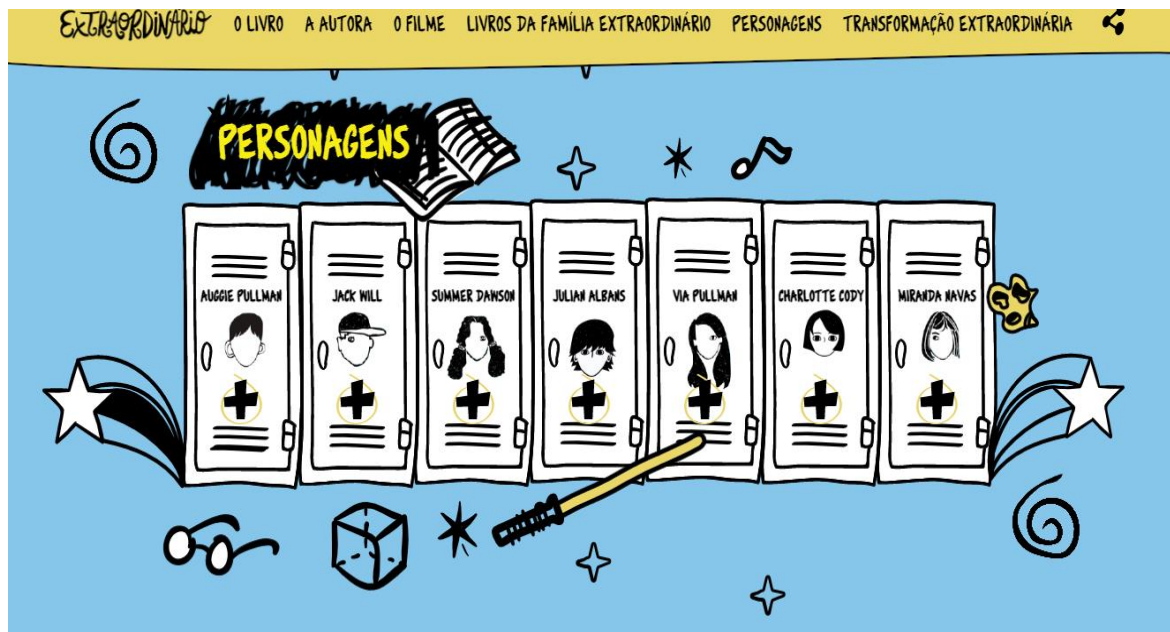
Os alunos podem ser convidados a visitar o *site* do livro através do *link* e conhecer as características de cada personagem e obter muitas outras informações além de poderem interagir e ainda compartilhar uma história.

Figura 4 – página inicial do site Extraordinário



Fonte: Fonte: <http://www.extraordinariolivro.com.br>

Figura 5– Imagem da tela sobre os personagens



Fonte: Fonte: <http://www.extraordinariolivro.com.br>

Figura 6 - Imagem da tela para interação

Fonte: <http://www.extraordinariolivro.com.br>

Após a leitura do material selecionado, pode ser realizada uma discussão acerca do assunto abordado para que cada aluno possa expressar sua opinião, ouvir a dos colegas e, assim, ter condições de dar um parecer mais objetivo e consistente sobre filme e, ao final da conversa, completar o quadro abaixo sintetizando as informações relevantes.

Preencha o quadro a partir das informações obtidas durante as aulas.

Quadro 4: Ampliando repertório para escrita

Contexto de produção	
Intenção	
Interlocutores	
Ideologia	
Efeito de sentido/ receptividade	

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Para que os alunos possam preencher o quadro de modo adequado é preciso explicar que Contexto de produção diz respeito ao momento ou circunstância em que o texto foi pensado/criado, isto é, a partir do que se buscou a composição desse texto (livro que deu origem ao filme). Intenção é o que a autora pretendia ao escrever o livro, detalhando qual era seu objetivo inicial. Já, Interlocutores é a quem se destina o texto. Por Ideologia compreende-se as questões sobre as quais a autora pretendeu promover uma reflexão após a leitura de seu texto, a quais dilemas sociais ela aspira romper; enfim, por Efeito de sentido/receptividade entende-se a aceitação do público, ou seja, se os leitores gostaram ou não. É muito importante que tais aspectos sejam amplamente discutidos até que os alunos tenham condições para completar o quadro e prosseguir nas atividades propostas.

1.4 Modelizando o gênero Comentário de leitor

Uma forma de apresentar o gênero Comentário aos alunos consiste em mostrar-lhes algumas características relevantes do texto Comentário de leitor. As características apresentadas a seguir foram baseadas nas atividades do livro didático “Se liga na língua – Leitura, produção de texto e linguagem” de Ormund e Siniscalchi (2018, 6º ano, p. 206 a 215). Sobre o Comentário de leitor, os autores explicam:

É um gênero textual opinativo divulgado em publicações impressas ou digitais, que expressam o ponto de vista dos leitores motivados por diversos textos como; notícia, crônica, reportagem, editoriais, charges, entre outras. As áreas destinadas aos comentários favorecem o debate e a troca de ideias, pois permitem que outras vozes sejam ouvidas.

O grau de formalidade dos comentários pode variar conforme o veículo de publicação:

1. Jornais e Revistas impressos divulgam textos inscritos com linguagem mais formal;
2. Na internet a escolha da formalidade varia de acordo com o *site*, o assunto e o estilo de quem escreve. (nota-se uma liberdade maior em relação às regras da modalidade escrita;

Os comentários de leitor são motivados por um texto (no caso o filme) e podem se referir ao assunto tratado nele ou ao próprio texto como também podem contribuir com novas informações sobre o assunto. Além de criticar ou elogiar, os alunos devem dar uma opinião sustentada por argumentos e dialogar com comentários de outros já publicados.

Em seguida apresentam-se alguns textos sobre o filme “O menino que descobriu o vento” em que há uma mistura de resenhas, resumos e comentários, com o propósito de modelizar o gênero Comentário:

Comentário 1

William Kamkwamba (Maxwell Simba) é um garoto de 13 anos que sai da escola que ama quando sua família não pode mais pagar pelos custos. Voltando em segredo para a biblioteca da escola, ele encontra um caminho, usando partes da bicicleta pertencente ao seu pai Trywell (Chiwetel Ejiofor), para construir um moinho que, em seguida, salva sua aldeia da fome. A viagem emocional de um pai e seu filho excepcional em seu coração, captura a determinação incrível de um menino cuja mente inquisitiva superou todos os obstáculos em seu caminho. acho que nos dias de hoje o que mais precisamos é exemplos como esse de superação e apesar de todas as dificuldades criou algo que ajudou tanta gente. Isso sim é um filme para se ver e compartilhar.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-259993/criticas/espectadores>

Comentário 2

Um maravilhoso filme que mostra que somente o altruísmo e o pragmatismo podem salvar a sociedade. Não podemos ficar inertes aguardando que o governo faça algo. Persista, mesmo que na pior crise, e faça você mesmo algo por ti e pela sociedade. Muito motivador. Faz ainda severa crítica aos governos ditatoriais e até mesmo ao democrata. Traz ainda o alerta da influência de uma crise na maior nação do mundo (EUA) e sua capacidade de atingir diversos países de todos os continentes. "Deus é como o vento que tudo toca."

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-259993/criticas/espectadores>

Comentário 3

Baseado no livro escrito por William Kamkwamba e Bryan Mealer, O Menino que Descobriu o Vento, filme dirigido e roteirizado por Chiwetel Ejiofor, nos conta uma daquelas histórias inspiradoras, de pessoas que venceram grandes adversidades e conseguiram transformar, de maneira positiva, não só a sua realidade, como também a das pessoas ao seu redor. O roteiro do filme se passa numa pequena aldeia africana, cujos habitantes tiram a sua subsistência da agricultura. Quando a colheita não se revela suficiente para prover o sustento de todos, devido às mudanças climáticas na região, o povoado passa a sofrer com problemas de ordem econômica, de cunho político e também social, na medida em que as famílias têm que conviver com a fome e, conseqüentemente, com a violência. O Menino que Descobriu o Vento enfoca, particularmente, a família Kamkwamba, cujo patriarca, Trywell (Chiwetel Ejiofor), além de possuir uma ética pessoal admirável, deseja algo melhor para seus filhos, tendo investido pesado na educação deles. Quando vê a luta de seu pai para vencer a crise pela qual o povoado passa, William (Maxwell Simba) decide colocar em prática uma ideia que ele teve quando passava o tempo lendo livros na biblioteca da escola na qual ele estudava (e que teve que abandonar devido ao fato do pai não ter mais condições de bancar seus estudos): construir uma torre de energia eólica, de forma a poder consertar uma bomba de água e gerar o que faltava para que a plantação dos grãos da aldeia pudesse germinar. Assim, temos a grande beleza por trás da mensagem contida em O Menino que Descobriu o Vento. Na medida em que as estações passam e as dificuldades se apresentam, a saída que a aldeia encontra vem justamente do poder transformador da educação, a qual tem a capacidade de modificar realidades e de criar oportunidades. Sem dúvida, a história de William tem muito a nos ensinar. E o diretor estreante Chiwetel Ejiofor conseguiu extrair o máximo da história que desejava contar.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-259993/criticas/espectadores>

1.5 A proposta de produção textual

“Comentário de leitor: meu direito de opinar”

Certamente você já sentiu vontade de fazer comentários sobre algo que leu, viu, ou ouviu em algum lugar. Isso você pode fazer opinando sobre fatos ou comentando notícias divulgadas na mídia de diferentes maneiras. De que modo você pode fazer isso? Uma das possibilidades é por meio do Comentário do leitor. Entendido o filme estudado, para iniciar a produção de um comentário siga as orientações do quadro abaixo:

Quadro 5: planejando a escrita I

Gênero textual	Comentário de leitor
Veículo de publicação	Padlet
Linguagem	Formal
Objetivo	Compartilhar sua opinião sobre o filme, incluir novas informações obtidas nas aulas, apresentar críticas ou elogios de forma clara.
Texto motivador	Filme Extraordinário

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Agora que tem uma visão própria sobre o filme apresentado e formulou sua opinião, você já pode se posicionar sobre ele. Você deve escrever um comentário para ser publicado no Padlet da turma. O que se propõe com esse Mural é a interação ente os alunos e a troca de experiências discursivas, além de conscientizá-los sobre a importância da temática central do filme e sobre quão importante é darem sua contribuição, praticando a empatia, na comunidade escolar. Para bem elaborar seu texto, oriente-se pelas etapas apresentadas a seguir e esteja atento ao comando de produção.

Após todo processo do estudo realizado, produza um Comentário do leitor dando a sua opinião sobre o filme Extraordinário para ser publicado no Padlet da turma. Lembre-se que os comentários bem elaborados mantêm o ponto de vista do autor, expondo, com clareza e com argumentos consistentes, o que você pensa, sem agredir quem sustenta opiniões contrárias. Tente escrever seu comentário incluindo informações relevantes sobre o filme, a autora e o livro, como as que foram lidas durante as aulas. Comece pelo planejamento de suas ações seguindo as orientações abaixo:

Quadro 6: Planejando a escrita II

Planejando meu texto	O que fazer?
O quê?	Escrever um comentário emitindo sua opinião sobre o filme Extraordinário.
Para quem?	Publicar no Padlet da escola para que seja lido por todos os alunos.
Para quê?	Compartilhar sua opinião com os colegas, estimular a leitura e promover a discussão sobre os temas trabalhados.
Como?	Reveja o material estudado. Reflita sobre as discussões realizadas. Defina seu ponto de vista. Lembre-se de respeitar os direitos humanos e não promover discurso de ódio ou basear-se em informações falsas. Escreva um esboço de seu texto. (Primeira versão)

2 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DA REVISÃO

2.1 Etapa I - Processo de revisão feita pelo autor

Uma vez vencida as etapas de produção textual, passa-se para a fase seguinte, a revisão. Essa atividade de revisão se orienta pelos estudos de Ruiz (2002), Passarelli (2012), Antunes (2003), Menegassi e Gasparotto (2013), e Possenti (2006), segundo os quais esse trabalho requer intervenção interativa, realizada pelo professor e alunos, em textos a serem reelaborados durante a reescrita. Sobre essa etapa orienta Possenti:

[...] na sala de aula, o professor e os alunos [façam a revisão] conjuntamente[...]. Observa-se que fazer esse tipo de atividade não é a mesma coisa que listar palavras e mandar corrigir. Aqui trata-se de adaptar um texto a normas da escrita corrente, como se estivéssemos fazendo a revisão para publicar. (POSSENTI, p.26, 27, 2006)

Essa etapa, tão significativa aos discentes, é mencionada por autores como Serafini (1989), Menegassi (2010) e Passarelli (2012), mas pouco salientada em sala de aula. Nesse momento, de acordo com Passarelli (2012), o sujeito-autor passa a ser o leitor de seu texto, altera palavras e modifica o que escreveu, inclui ou descarta sentenças, e examina detalhadamente a consistência do texto que produziu. Uma maneira de facilitar esse processo é a adequação de um quadro para fazer a conferência das atividades, tendo-se como parâmetro alguns dos pontos do comando de produção, conforme modelo apresentado a seguir.

Chegou a hora de ler o texto com muita atenção e fazer uma revisão para melhorá-lo. Para isso, verifique se as palavras escolhidas estão de acordo com o que pretende escrever, observe se suas ideias estão todas no papel, veja se não esqueceu nada que possa comprometer o entendimento do leitor, verifique a grafia das palavras, o uso dos sinais de pontuação e ainda se seus argumentos expressam sua opinião. Para orientar o trabalho de revisão, siga o quadro abaixo:

Quadro 7: revisando o meu texto

Revisando meu texto	Sim	Não	Como posso melhorar?
O texto apresenta a sua opinião sobre o filme?			
O texto está em primeira pessoa?			
O texto faz referências aos textos lidos?			
A linguagem usada é a mais formal, adequada para o contexto de publicação?			
Usa sinais de pontuação de forma adequada?			
Segue as regras de concordância e escreve as palavras de acordo com a ortografia atual?			

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Depois da primeira revisão, você deve checar se há necessidade de alterar o texto em alguns dos aspectos relacionados no quadro ou se precisa de algum outro reparo que julgue conveniente, reescrevendo seu comentário para entregá-lo ao professor para ser lido e analisado.

2.2. Etapa II - Processo de revisão feita pelo professor

Após serem entregues ao professor os textos, ele os corrigirá e dará as orientações para a reescrita, de acordo com os critérios estabelecidos no comando de produção. O professor fará a revisão/correção, seguindo Menegassi e Gasparotto (2016), acrescentando, ao texto do aluno, um comentário escrito com indicações referentes a:

1. Apresentação do problema;
2. Localização do problema na primeira versão do texto;
3. Contexto em que se encontra o problema;
4. Diretrizes para a reformulação do problema.

Os comentários do professor serão divididos em dois roteiros, um para destacar aspectos discursivos relacionados ao conteúdo e outro para os estruturais e linguísticos relacionados à forma, conforme indicado por Serafini (1989), como mostram os exemplos.

O filme é muito interessante * mostra o lado da vida de um menino que sofreu muito bullying na escola mais acha amigos que o ajudam que vê ele como um menino normal que é o que ele é. O filme é tão interessante que as pessoas que faziam bullying com ele viram amigos dele e vc percebe o lado do menino que fazia bullying com ele o Julian por exemplo eu vejo que ele fazia bullying pra tentar chamar a atenção dos pais. Mais no final da tudo certo.

Exemplo 1 - versão 1- fonte particular da pesquisadora

Quadro 8: revisão dos aspectos discursivos e estruturais

Revisão do aspecto discursivo	
Qual é o filme? Onde estão as informações pesquisadas sobre o filme e sobre a autora? Quem é esse menino?	Identifique o leitor sobre o título do filme e demais informações adquiridas nas aulas; Apresente melhor o protagonista da história;

Por que sofria bullying?	Conte o motivo pelo qual sofria bullying;
Como os amigos o ajudam?	Pontue a importância dos amigos na superação do garoto.
Revisão dos aspectos estruturais e linguísticos Parágrafo Interessante Bullying Ele * Mais / país vc	Ao iniciar o parágrafo deixe o recuo de margem necessário; Tente evitar a repetição dos termos colocando sinônimos ou retirando os que não farão falta. Inclua uma conjunção – elemento que liga uma oração a outra; Verifique a grafia correta das palavras quanto à ortografia e à acentuação; Use linguagem formal.

Exemplos de direcionamentos em relação ao exemplo 1 - fonte: hipóteses da pesquisadora

O objetivo dos quadros acima é explicitar aos professores as diferenças entre os aspectos relacionados ao conteúdo e à forma e assim exemplificar o modo como isso pode ser demonstrado ao aluno em roteiros separados para facilitar o procedimento da reescrita. Terminada a revisão do professor, o aluno deve atentar para os apontamentos e proceder à reescrita para a melhoria de seu texto.

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE REESCRITA.

3.1 Etapa III – Reescrita

Reescrita: momento de reescrever o texto, considerando todos os direcionamentos dados pelo professor e atento ao que ele escreveu no bilhete que acompanha o seu texto, e mãos à obra. Durante o processo de escrita, revisão e reescrita, os textos apresentados pelos alunos devem ser analisados pelo professor o qual os examina a fim de observar se houve mudanças significativas em suas práticas de escrita.

Conforme o entendimento de Menegassi (1998), o trabalho de reescrita consiste em fazer que o aluno proceda às alterações em seu texto, a partir de operações linguístico-discursivas decorrentes da revisão do professor. Segue, abaixo, um exemplo desse processo:

O filme Extraordinário, inspirado no livro de Raquel Jaramillo é muito interessante, pois mostra a vida de um menino chamado Auggie que sofreu muito bullying na escola por ter deformidade facial.

Em meio aos conflitos ele encontra amigos que o veem como uma pessoa normal sem se importarem com sua aparência e o ajudam a superar a insegurança mostrando suas verdadeiras qualidades, com isso até os agressores acabam virando seus amigos.

O modo como o filme apresenta Julian, principal agressor de Auggie, mostrando o real motivo que o levava a cometer bullying nos faz refletir sobre a empatia. Como na maioria dos filmes, no final da tudo certo.

exemplo 1 – versão 2 – arquivo da pesquisadora

Na análise do texto já reescrito, pode-se ver quais foram as observações a que o aluno deu atenção e se ele fez alguma outra alteração em seu texto, além das indicadas pelo professor na etapa da revisão. Para esclarecer melhor como o aluno procedeu, segue uma exibição do texto dividido em parágrafos e apreciado pelo docente.

O filme Extraordinário, inspirado no livro de Raquel Jaramillo é muito interessante, pois mostra a vida de um menino chamado Auggie que sofreu muito bullying na escola por ter deformidade facial.

primeiro parágrafo do exemplo 1 versão 2

O exemplo mostra alterações relacionadas ao conteúdo nos trechos em que há o acréscimo das informações referentes ao filme como o nome “*Extraordinário*”, a origem, “*inspirado no livro de Raquel Jaramillo*”, o nome do protagonista “*Auggie*” e o motivo pelo qual sofria bullying “*por ter uma deformidade facial*”. Já, as que se referem à estrutura podem ser comprovadas na divisão do texto em parágrafos, item não sinalizado na revisão, no acréscimo da conjunção “*pois*” e da vírgula que a antecede.

Em meio aos conflitos ele encontra amigos que o veem como uma pessoa normal sem se importarem com sua aparência e o ajudam a superar a insegurança mostrando suas verdadeiras qualidades, com isso até os agressores viram seus amigos.

segundo parágrafo do exemplo 1 versão 2

Assim como no primeiro parágrafo, aqui também ocorreram alterações relacionadas ao conteúdo, com acréscimo de informações, como na expressão “*em meio aos conflitos*”, “*sem se importarem com a sua aparência*”, “*a superar a insegurança mostrando suas verdadeiras qualidades*”. As alterações relacionadas à estrutura podem ver-se: no acréscimo da expressão “*com isso*”. na supressão do advérbio “*mais*” e das expressões “*que é o que ele é*” e “*o filme é tão interessante*” e na substituição do verbo “*acha*” pelo verbo “*encontra*”, do substantivo “*menino*” por “*pessoa*”, das expressões “*que vê ele*” por “*que o veem*”, “*pessoas que faziam bullying com ele*” por “*agressores*” e do pronome possessivo “*dele*” pelo pronome possessivo “*seus*”; e, ainda, no deslocamento do verbo “*ajudam*”.

O modo como o filme apresenta Julian, principal agressor de Auggie, mostrando o real motivo que o levava a cometer bullying nos faz refletir sobre a empatia. Como na maioria dos filmes, no final da tudo certo.

terceiro parágrafo do exemplo 1 versão 2

No terceiro e último parágrafo analisado, constata-se uma reestruturação de quase toda a sentença que começa pela supressão da conjunção “e” e da abreviação “vc” e continua na substituição de quase todo enunciado restante, permanecendo apenas a expressão “*no final da tudo certo*”. Em todos os parágrafos reescritos houve modificações, conforme se observa no quadro abaixo.

Quadro 9: comparação das versões 1 e 2 do mesmo texto

Versão 1	Versão 2
O filme é muito interessante mostra o lado da vida de um menino que sofreu muito bullying na escola mais acha amigos que o ajudam que vê ele como um menino normal que é o que ele é. O filme é tão interessante que as pessoas que faziam bullying com ele viram amigos dele e vc percebe o lado do menino que fazia bullying com ele o Julian por exemplo eu vejo que ele fazia bullying pra tentar chamar a atenção dos pais. Mais no final da tudo certo.	O filme Extraordinário, inspirado no livro de Raquel Jaramillo é muito interessante, pois mostra a vida de um menino chamado Auggie que sofreu muito bullying na escola por ter deformidade facial. Em meio aos conflitos ele encontra amigos que o veem como uma pessoa normal sem se importarem com sua aparência e o ajudam a superar a insegurança mostrando suas verdadeiras qualidades; com isso até os agressores acabam virando seus amigos. O modo como o filme apresenta Julian, principal agressor de Auggie, mostrando o real motivo que o levava a cometer bullying, nos faz refletir sobre a empatia. Como na maioria dos filmes, no final da tudo certo.

Ao compararem-se as duas versões do texto, nota-se um grande avanço da primeira para a segunda versão, atendeu-se também aos procedimentos relacionados às quatro operações linguístico-discursivas, como indicado nas orientações do professor.

Por ser apenas uma prospecção devido ao atual contexto pandêmico, anteriormente justificado de acordo com a resolução nº 003/2020, do Conselho Gestor do Programa Proletras de 02 de junho de 2020, optou-se por utilizar exemplos do arquivo pessoal da pesquisadora para melhor ilustrar todo o mecanismo possível de uma sequência de atividade de escrita, revisão e reescrita que interfira nas escolhas linguísticas dos sujeitos ao reestruturarem seus textos após as intervenções feitas pelo professor. As reflexões sobre qual a melhor escolha linguística para aquela situação discursiva é o que promove a evolução no processo de aprimoramento da escrita.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, preparar aulas cujo objetivo são o desenvolvimento e o aprimoramento da escrita é um desafio que acompanha os educadores, desde os anos iniciais para além do ensino médio. Em todos os segmentos da educação, há uma imensa expectativa em relação ao desempenho da escrita, a sua evolução com os avanços dos discentes nas séries escolares e, conseqüentemente, a um bom uso do sistema nas várias circunstâncias comunicativas, em que se faça necessário o uso da linguagem.

Neste estudo, como primeiro propósito, buscou-se, com uma proposta pedagógica, contribuir para que os alunos se identifiquem como sujeitos produtores de texto, capazes de perceber as várias escolhas linguísticas que a escrita possibilita e de ter condições de as realizar mediante o projeto discursivo em que estejam inseridos. Como apresentado no objetivo geral, visou-se contribuir com formas de intervenções que levassem os alunos a realizar atividades de revisão e reescrita, com as quais percebam pequenos equívocos e, conseqüentemente, adquiram por intermédio da reescrita, autonomia e competência comunicativa adequada ao nível escolar em que se encontram.

Já, conforme explicitado no objetivo específico, buscou-se mostrar como as propostas de reescrita textual contribuem para a evolução do aluno no sistema de escrita, isto é, como elas atuam sobre ele para uma progressiva aquisição da prática de escrever, revisar e reescrever, na qual se enfatizam as questões linguísticas, com produções textuais do gênero Comentário. Para isso, o trabalho teve seu embasamento teórico na Concepção Dialógica da Linguagem, proposta por Bakhtin (2005), e nos postulados da escrita como forma de interação, mediante o processo abrangente da escrita, revisão e reescrita, de acordo com Menegassi (1998, 2010, 2012, 2016).

Nesse cenário, o texto é tido como lugar de interação verbal que se constrói com a mediação do professor, ao estabelecer, junto com os alunos, uma prática reflexiva sobre a linguagem utilizada na elaboração do discurso. Assim, aquisição e prática da escrita assumem uma nova perspectiva, respaldadas nas condições de produção textual defendidas por Geraldi (1997), as quais foram posteriormente detalhadas por Menegassi (2010).

Adotar a concepção de escrita como trabalho de natureza prática, pedagógica e reflexiva, significa ater-se ao modo como esse processo é apresentado aos alunos, pois a garantia da aprendizagem está atrelada à divisão da atividade em etapas e à realização de estratégias específicas em cada uma dessas atividades. Seguindo esse preceito, a pesquisa resultou na proposição de um modelo didático que indica, de forma simples e detalhada, uma

maneira de associar teoria e prática através de um roteiro de tarefas de escrita, revisão e reescrita do gênero Comentário de leitor.

O material desenvolvido consta de uma sequência de atividades que têm como objetivo principal envolver os discentes em uma proposta que os leve a construir um repertório sobre o filme *Extraordinário* para, em seguida, sobre ele elaborarem um comentário. Para tanto percebeu-se ser necessário demonstrar como é possível ampliar esse repertório recorrendo às pesquisas, leituras e visitas ao *site* oficial do livro que deu origem à obra cinematográfica.

Outro ponto relevante para compor o encadeamento das tarefas foi a apresentação do gênero Comentário de leitor e um breve estudo sobre como ele é composto, sobre o público a que se destina a escrita e o veículo no qual o texto a ser construído será publicado. No entanto, é na hora de escrever o texto que se percebe quão grande é o desafio da proposta, pois, mesmo após o direcionamento das etapas a serem seguidas, escrever textos é sempre uma dificuldade para alguns alunos.

As estratégias de escrita, revisão e reescrita explicadas por Menegassi (1998), podem trazer, para as aulas de Língua Portuguesa, novas possibilidades de aprendizagem e de aprimoramento da escrita em trabalho de elaboração de textos. Ao serem desenvolvidas sistematicamente, elas habilitam o aluno a conhecer a língua e o uso que se pode fazer dela em diversos contextos de produção. A dinâmica da revisão textual realizada primeiramente pelo aluno, depois pelo professor individual ou coletivamente, se mostra uma forma eficiente de aprimorar as escolhas linguísticas feitas pelos discentes ao produzirem seus textos.

Se a proposição tivesse sido devidamente aplicada confirmaria que as práticas de reescrita são importantes durante todo percurso escolar; elas podem ser adequadas a todas as propostas de escrita, aos vários gêneros textuais/discursivos de uso na sociedade contemporânea. Ademais, a viabilidade do trabalho a partir do gênero discursivo, como instrumento textual, proporciona uma integração efetiva entre o trabalho teórico-metodológico e a prática docente.

Por fim, vale frisar a importância do elo que se constrói entre a teoria apreendida durante o percurso acadêmico do programa Profletras e o cotidiano escolar em sala de aula, pois é justamente essa ponte entre os constructos teóricos e a vivência profissional que permite que o objetivo do programa de capacitação de professores do Ensino Fundamental para a melhoria do ensino seja cumprido.

Isso posto, pesquisas direcionadas à progressão da escrita, compreendida como trabalho construído em etapas e fruto da reflexão sobre as escolhas linguísticas do sujeito-autor no momento da escrita, revisão e reescrita, como as apresentadas no Caderno Didático (Vide

Apêndice) têm em vista servir como embasamento para formação docente e favorecer o aperfeiçoamento da relação entre o sujeito-autor e a linguagem.

São todos esses motivos que justificaram a escolha, como proposta de trabalho de dissertação, o tema que trata de escrita, de leitura e revisão, e de reescrita como um possível caminho para que a escola possa cumprir com essa prática, uma de suas principais funções, a de ensinar o aluno – atento ao conteúdo e à clareza - a escrever adequadamente, em meio a pluralidade de gêneros textuais e/ou discursivos em vigor na sociedade e de acordo com as funções comunicativas a que servem.

O conhecimento teórico adquirido durante esta pesquisa, sugere a aplicação da sequência de atividade organizada no Caderno Didático com o objetivo de ampliar e fortalecer a relação entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. 1ª ed. São Paulo, Moderna, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, Parábola editorial. 2003.
- AZEREDO, J.C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo, Publifolha 2008.
- BAKHTIN, M. **Dialogismo e construção do sentido**, organização Beth Brait. 2ªed.Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 305-306, 2005.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**, 6ª ed., Introdução e tradução de Paulo Bezerra, editora WMF, Martins Fontes, São Paulo, 2011.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. São Paulo: Moderna, 2018.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em Língua Materna: A SOCIOLINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA**, Parábola, São Paulo, Coleção Língua[gem], 2004.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa**. Parábola, São Paulo, 2008.
- BRAIT, B. **A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem**. Bakhtiniana, São Paulo, 12 (2): 5-23, Maio/Ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**, Brasília, DF: MEC, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998 b.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamento e ação na sala de aula. 10ª ed. 2007.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever. O desenvolvimento do discurso escrito.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CORRÊA, M. L.G., **Base Teórica para o Ensino da Escrita.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n.3, p.481-513, set./dez. 2013.

CURADO, O. H. F. **Monologismos e dialogismos linguísticos: Caracterizações de um percurso.** Revista Vale: Arte, Ciência, Cultura, FEMA (Fundação Educacional do município de Assis), 2012.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, A. B. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Parábola Editorial, São Pulo, 2010.

ENGEL G. I.; **Pesquisa ação**, in Educar em revista UFPR, v.16, n.16, Paraná, 2002.

FERREIRA, A.; **As Sequências Textuais Argumentativas no Gênero “Comentário de Leitor” da Folha de São Paulo.** PUC, SP, Brasil, 2016.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Org.). **Interação e Escrita no Ensino da Língua.** Pontes Editora, Campinas, São Paulo, 2020.

GASPAROTTO, Denise Moreira; **O Trabalho Colaborativo em Práticas de Revisão e Reescrita de Textos em Séries Finais do Ensino Fundamental I.** Universidade Setadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio.** Calidoscópio, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal nas Pesquisas em Ciências Sociais e Humanas.** v. 10. Brasília-DF: Liber Livro - Série Pesquisa em Educação. 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**, In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Da Redação à Produção de Textos**, in Aprender e Ensinar com Textos dos Alunos, vol.1, Cortez Editora, São Paulo, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A produção dos diferentes letramentos.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./ Dez.2014.

GERALDI, João Wanderley. **Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística?** In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Edição 4. São Paulo: Ática, 2006. p. 136.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** (org.). – São Paulo: Anglo,2012.

GÓES, M. C. R. de. **A Criança e a Escrita: A Dimensão Reflexiva do Ato de Escrever**. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. de; A linguagem e o outro no espaço escolar, Papirus, São Paulo, 1993.

KOACH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual**. 2ª Ed. Editora Contexto, São Paulo, 2012.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr. PÁDUA, Tainá-Reká de Wanderley. "**Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil**". In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [orgs]. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: 3ª Ed. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** – 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MENEGASSI, R. J. **Da Revisão à Reescrita: Operações e Níveis Linguísticos na Construção do Texto**. Universidade Estadual Paulista- UNESP- Assis, São Paulo, 1998.

MENEGASSI, R. J. **Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos**. In: Trab. Ling. Apl. Campinas. Jan/Jun, 2000.

MENEGASSI, R. J. **O Processo de Produção Textual**. In SANTOS, Anne Rosa dos, GUIMARÃES, Tânia Braga, organizadoras. A Produção textual e o ensino, Maringá, Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. **Conceitos Bakhtinianos em Comandos de Prova de Redação**. In Sociedade, Cognição e Linguagem – Apresentação do IX CELSUL, FIGUEREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair; FURLANETTO, Maria Marta; MORITZ, Maria Ester Wollstein, orgs. Florianópolis, Insular, 2012.

MENEGASSI, R. J. **A escrita como trabalho**. A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, p.193-230, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. **Revisão textual-interativa**. Domínios de Linguagem, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 26 ago. 2016.

MENEGASSI, R. J. **Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos.: Princípios Teóricos-Metodológicos**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan/abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>.

MENEGASSI, Renilson José; LIMA, Nayara Emidio de. **A Contrapalavra em Processos de Revisão e Reescrita**. Londrina: Signum. 21 v. (Estudos da Linguagem). 2018.

MONTEIRO, J. C. DA S. **PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual.** *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, 17 jul. 2020.

MORAES, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender.** 2003, Ática, São Paulo (Série Palavra de Professor).

MORAES, A.G. **Ortografia: objeto de aprendizagem baseada na reflexão.** In: *Revista Educação: Guia da Alfabetização*, publicação especial em duas edições comemorativas dos 20 anos do CEALE. No. 2. Editora Segmento, 2010.

MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **O texto na sala de aula :uma revolução conceitual na história ensino de língua e de literatura no Brasil.** In: SILVA, L.L.M. da; FERREIRA, N.S. de A.; MORTATTI, M. do R.L. (Org.) **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

OLIVEIRA, L. A., **Coisa que todo professor de Português Precisa Saber, a teoria na prática.** Parábola Editorial, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, M. L. C. de. **Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos,** revista SOLETRAS n.26, 2013.

ORMUNDO W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga na Língua Leitura, Produção de Texto e Linguagem.** São Paulo: Moderna, 2018.

PASSARELLI, L.M. G. **Ensino e correção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

PETIT, M., **Os Jovens e a Leitura: Uma Nova Perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza, Editora 34, São Paulo, 2008.

POSSENTI S. Ministério da Educação. **Aprender a Escrever (Re)escrevendo.** Brasil: Cefiel / Unicamp (Linguagem e letramento em foco), 2005.

POSSENTI S. Ministério da Educação. **Reescrita de Textos: Sugestões de Trabalho:** Brasil: Cefiel /Unicamp (Linguagem e letramento em foco). 2008.

RABELO, B. H. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e Produção de Texto Dissertativo – Argumentativo no Ensino Médio: Da Sistematização de Buscas ao Desenvolvimento da Criticidade.** UFB, 2017.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola.** R. Roxane; Moura, Eduardo, orgs. São Paulo, Parábola, 2012.

RUIZ, E.M.S.D. **Como se corrigi redação na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Currículo do Estado de São Paulo**. 1ª Ed. São Paulo: SEE, 2019.

SEaD UFSCAR. Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos. **Tutorial Padlet: Criando murais**, 2018.

SEREFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Marcondes Garcia, 3ª ed. São Paulo, Globo, 1989.

SERCUNDES, M. M. I., **Ensinado a Escrever**, in Aprender e Ensinar com Textos dos Alunos, vol.1, Cortez Editora, São Paulo, 2004.

SILVA, Sadart Vieira da., **A sequência Argumentativa do Gênero comentário de Facebook**.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio – Revista Pedagógica, Artmed Editora. 29 de fevereiro de 2004,96-100.

SOLÉ, I., **Estratégias de Leitura**. Tradução Cláudia Schilling, 6ª ed., Artmed, Porto Alegre, 1998.

APÊNDICE – CADERNO DIDÁTICO

APRESENTAÇÃO

Professor (a),

Este caderno didático é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada O processo de escrita, revisão e reescrita e as questões das escolhas linguísticas, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras, Profletras, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Câmpus de Assis - SP.

O material constitui-se como obrigatório, de acordo com a resolução nº 003/2020, do Conselho Gestor do Programa Profletras, de 02 de junho de 2020, que, ao considerar o enfrentamento da pandemia do Covid 19 e o contexto de crise sanitária que criou obstáculo à realização das atividades presenciais de intervenção desenvolvidas na pesquisa, determina que como trabalho de conclusão da sexta turma do Profletras se construa um material pedagógico.

A proposição foi organizada com o objetivo de compartilhar uma sequência de ações pedagógicas que objetivam o desenvolvimento da produção escrita do gênero textual Comentário de leitor para alunos do Ensino Fundamental II, através de uma proposta de escrita, revisão e reescrita.

A base teórica que ampara as propostas deste caderno está na concepção de linguagem como forma de interação, que aborda a língua em uso como um mecanismo capaz de oferecer ao sujeito, autor de seu próprio discurso, condições de colocar-se de forma crítica e dialógica nas diversas situações de construção e circulação das ações de linguagem, sendo capaz de escolher, em vista das muitas possibilidades que a língua oferece e em meio as suas variações, qual delas melhor atende as suas necessidades comunicativas dentro em um dado contexto social.

A proposta é contribuir com formas de intervenções que façam os alunos se reconhecerem como sujeitos-autores de seus textos e em condição de realizar atividades de revisão, aptas a levá-los a perceber pequenos equívocos e, conseqüentemente, por meio da reescrita, adquirir competência comunicativa adequada ao nível escolar em que se encontram.

A partir deste Caderno Didático, o professor poderá planejar situações de escrita, revisão e reescrita, e ainda fazer adaptações às propostas de acordo com a realidade de seus alunos. Fica a critério do professor estabelecer a quantidade de aulas necessárias para o desenvolvimento de cada uma das etapas deste roteiro observando o contexto e a particularidade de sua turma.

O que se almeja é que as atividades aqui apresentadas sirvam como um direcionamento para que outros instrumentos pedagógicos possam ser construídos pelos professores. Que essa proposição venha a contribuir, de forma prática e positiva, com o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, priorizando o aperfeiçoamento de sua prática profissional.

Karina Cristine Bernardo

SUMÁRIO

I. ROTEIRO DE ATIVIDADES	6.
1. SENSIBILIZAÇÃO	6.
2. BATE-PAPO: DESPERTANDO INTERESSES	9.
3. APRESENTAÇÃO DO FILME	10.
4. DA FICÇÃO PARA A REALIDADE.	12.
5. ESQUENTANDO A CONVERSA	13.
6. VAMOS CONHECER UM POUCO MAIS	14.
7. HORA DE PRODUZIR	20.
8. REVISANDO O TEXTO	22.
9. VAMOS REESCREVER	26.
10. CONFERINDO O RESULTADO	27.
II. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29.
III. SITES ACESSADOS	30.

ROTEIRO DE ATIVIDADES



Hora de motivar o aluno a participar das atividades seguintes. Para isso é importante que o ambiente de leitura seja preparado e os estudantes estejam engajados e atentos.

1) SENSIBILIZAÇÃO

Leitura do poema Meus Amigos

Antecipação da leitura:

a) Breve apresentação do autor

Concisão, irreverência, coloquialidade e rigor da construção formal. A combinação desses elementos foi possível na obra de Paulo Leminski, um dos poetas mais importantes da história recente da literatura brasileira, um dos principais nomes da Poesia Marginal. Poeta, romancista e tradutor, Paulo Leminski nasceu no dia 24 de agosto de 1944, na cidade de Curitiba, Paraná. Mestiço de pai polonês com mãe negra, Leminski teve contato com latim, teologia, filosofia e literatura clássica, aos 12 anos, quando ingressou no Mosteiro de São Bento, em São Paulo. Em 1963, abandonou a vocação religiosa e, em 1964, publicou cinco poemas na revista Invenção, dirigida por Décio Pignatari, porta-voz da poesia concretista paulista. Tornou-se professor de História e Redação em cursos pré-vestibulares e, posteriormente, atuou como diretor de criação e redator em agências de publicidade, o que influenciou bastante sua produção poética, sobretudo no aspecto da comunicação visual. Em 1975, publicou seu primeiro romance, Catatau, livro que denominou “prosa experimental”.

Fonte: texto adaptado de <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/paulo-leminski.htm>



Fonte: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/claudio-daniel-paulo-leminski-30-anos-de-saudades/>

b) Conversa sobre o título

O que esperam encontrar em um poema com intitulado Meus Amigos?

O professor pode anotar as respostas na lousa ou pedir aos alunos que as anotem no caderno. Ao final da leitura, fazer comparações entre as hipóteses levantadas.

Anotações

c) Hora de ler



O professor pode pedir que um dos alunos leia o texto em voz alta.

MEUS AMIGOS

Meus amigos
quando me dão a mão
sempre deixam
outra coisa

Paulo Leminski

presença
olhar
lembrança-calor

meus amigos
quando me dão
deixam na minha
a sua mão

<https://www.culturagenial.com/malores-poemas-amizade-literatura-brasileira-portuguesa/>

Após a leitura, o professor pode pedir aos alunos que compartilhem suas impressões sobre o poema. É uma boa oportunidade para trabalharem a questão da escuta e da conversa organizada. Seria interessante estabelecer algumas regras antes de os alunos iniciarem a atividade. Aproveite para ressaltar a importância de termos amigos.

2 - BATE-PAPO: DESPERTANDO INTERESSES

Antecipação do conteúdo através do diálogo sobre alguns aspectos referentes ao filme como o título e a imagem do cartaz, por exemplo.

- ▶ Você conhece a história do filme Extraordinário?
- ▶ Você já assistiu ao filme? Gostou?
- ▶ Qual o significado da palavra extraordinário?
- ▶ O que é ser uma pessoa extraordinária?
- ▶ O que mais lhe chamou atenção na imagem abaixo?
- ▶ O que pode levar um garoto a usar um capacete de astronauta?
- ▶ Você concorda com a afirmação “A família te dá coragem para enfrentar o mundo”, escrita na imagem?



Instigue os alunos a explorarem a imagem, observando a posição das pessoas no cartaz, sua expressão facial e demais informações.

CURIOSIDADE – A atriz Sonia Braga, que interpretou a avó de Auggie, é brasileira.

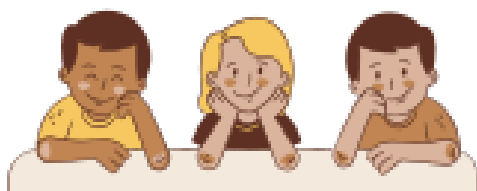
Imagem disponível em <https://images.app.goo.gl/ZVi3oUo95PxYvv7k7>

VAMOS REGISTRAR



Peça aos alunos que registrem suas ideias e as de seus colegas em seu caderno para que possam confrontá-las com as informações obtidas após assistirem ao filme. Se julgar necessário, registre-as na lousa para auxiliá-los na organização.

3) APRESENTAÇÃO DO FILME



a) Vocês vão assistir ao filme *Extraordinário* e escrever um comentário de leitor sobre ele para ser publicado no Padlet da turma.

FIQUEM ATENTOS A TODOS OS DETALHES

Antes de dar início ao filme é interessante retomar as regras já estabelecidas sobre escuta, atenção e foco. Vale a pena enfatizar os objetivos desta atividade.

Mostre aos alunos que eles não serão simples espectadores, mas que assistirão ao filme com o propósito de escrever um comentário.

B) VAMOS REFLETIR

Hora de conversar um pouquinho com seus amigos sobre o filme, para isso siga as instruções do professor. Não se esqueça de levantar a mão para solicitar a fala e de aguardar sua vez. Preste atenção na fala de seus colegas. Você pode registrar as informações que achar mais interessantes, pois elas o ajudarão no momento da escrita.

Professor, siga o roteiro de questões conforme indicado abaixo para conduzir as discussões. Se julgar necessário, pode incluir novas perguntas e ainda registrar as principais informações na lousa para ajudar os alunos a se organizarem. Tente chamar a atenção para a superação das dificuldades apresentadas pelo personagem do filme, mostrando-lhes que todos têm qualidades e que a aceitação das diferenças é muito importante.

- ▶ Qual é a cena do filme que mais lhe chamou atenção?
- ▶ Por que a escolheu?
- ▶ O que sentiu enquanto assistia à cena escolhida?
- ▶ Qual mensagem acha que o filme quer transmitir aos telespectadores?

Anotações

4) DA FICÇÃO PARA REALIDADE

Momento de descobrir um pouco mais sobre a estreita relação entre ficção e realidade. Apresentação do vídeo com uma reportagem sobre o a história de um menino que ficou conhecido como o “Extraordinário da vida real” exibida pelo programa de televisão Hoje Em Dia em 29/02/2018 disponível em: https://youtu.be/bWTM7UtW_ko



Professor, aproveite o momento para uma retomada das abordagens feitas sobre o poema Meus Amigos, sobre o filme Extraordinário e sobre a reportagem. Procure fazer com que os alunos percebam as diferenças e semelhanças entre a realidade e a ficção. É uma boa oportunidade para mostrar-lhes que a ficção tenta chamar a atenção para fatos da vida real. Traga para a discussão direcionamentos que os façam refletir sobre o modo como os dois garotos encaram seus problemas e como se relacionam com as pessoas ao seu redor.

Alguns aspectos relacionados aos valores socioemocionais como superação, autoestima, autoconfiança, empatia, solidariedade e altruísmo podem ser trabalhados neste momento.

5) ESQUENTANDO A CONVERSA



Antes de iniciar a conversa retome o que foi combinado a respeito das regras sobre a escuta e fala de modo organizado.

Hora de fazer algumas perguntas sobre o poema, o filme e a reportagem as quais reforçam o tema referente à superação e importância dos amigos:

- O que achou do vídeo?
- Quais são as semelhanças e quais são as diferenças entre o garoto personagem do filme e o da reportagem?
- Como é o relacionamento dos garotos com as pessoas ao seu redor?
- Qual a sua opinião sobre a importância de ter amigos?
- Você tem amigos?

Estimule os estudantes a anotarem suas respostas e outras informações que julgarem importantes.

Anotações

6) VAMOS CONHECER UM POUCO MAIS

a) Apresentação do projeto de produção textual

Ao se propor uma atividade de produção textual é necessário que as condições de escrita sejam definidas e apresentadas aos alunos. De acordo com Geraldi (1997), para que se produza um texto, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que se diz para quem diz.
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para produzir o seu texto, fique atento às informações da tabela abaixo; elas servem para direcionar a proposta de escrita e facilitar o trabalho.

Gênero Textual	Comentário de Leitor
Veículo de Publicação	Padlet
Linguagem	Formal
Objetivo	Compartilhar sua opinião sobre o filme, incluir novas informações obtidas nas aulas, apresentar críticas ou elogios de forma clara.

Professor, explique aos alunos a importância dos objetivos da proposta, ressalte a necessidade de conhecerem o interlocutor, o gênero textual e o veículo de circulação para melhor direcionarem suas produções escritas.

b) Ampliando o repertório para escrever

• Origem do Filme

Com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos, dê a eles algumas informações a respeito do filme: a sua origem, contexto de produção e a possível ideologia que o constitui. Oriente-os com alguns dados referentes a essa atividade, adaptando-as de acordo com os seus propósitos.

• O livro intitulado Extraordinário

Extraordinário, romance infantil escrito por Raquel Jaramillo, sob o pseudônimo R. J. Palacio, publicado em 14 de fevereiro de 2012, conta a história de Auggie Pullman, um garoto que sofre da síndrome de Treacher Collins, causadora de deformação facial.

Palacio escreveu o livro após um incidente em que ela e seu filho, então com três anos de idade, estavam em uma fila para comprar sorvete. Seu filho viu uma menina com deformidades faciais e começou a chorar. Para controlar a situação, ela procurou se afastar com seu filho para não magoar a menina e a família dela, mas isso só piorou a situação. Após ouvir a canção "Wonder", de Natalie Merchant, ela se deu conta de que o incidente poderia servir de lição à sociedade, e assim começou a escrever o livro, que leva o nome da canção. O refrão da música é usado como prólogo do primeiro capítulo. Recebido positivamente pela crítica literária, entrou na lista da New York Times Best Seller. Foi adaptado para o cinema no filme homônimo, estrelado por Julia Roberts, Jacob Tremblay, Owen Wilson e Sônia Braga

Fonte: adaptado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_\(romance\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_(romance))

Sugestão: peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre a síndrome de Treacher Collins e/ou ouça com eles a canção Wonder, sugerindo-lhes que leiam a tradução.



- Nome completo: Raquel Jaramillo
- Pseudônimo: R. J. Palacio, Raquel Palacio
- Nascimento: 13/07/1963
- Local do nascimento: Estados Unidos
- Formação: Ilustração na Parsons School of Design
- Profissão: Autora

Fonte: <https://www.boookuiz.com/autor/R-J-Palacio>

Um pouco de diversão

Que tal conhecer mais sobre o livro, o filme, a autora e os personagens? Você pode fazer isso visitando o site <http://www.extraordinariolivro.com.br>



Professor, a sugestão para ampliação dos conhecimentos sobre o filme e a autora é uma visita ao site Extraordinário. Na plataforma há muitas informações, além de espaços para interação, diversão e, ainda, um momento para publicação de um depoimento. Vale a pena conferir!

Características do gênero Comentário de leitor

1. Comentário de leitor é um gênero textual opinativo divulgado em publicações impressas ou digitais, que expressam o ponto de vista dos leitores motivados por diversos textos, como notícia, crônica, reportagem, editoriais, charges, entre outros. As áreas destinadas aos comentários favorecem o debate e a troca de ideias, pois permitem que outras vozes sejam ouvidas;
2. O grau de formalidade dos comentários pode variar conforme o veículo de publicação;
3. Jornais e revistas impressos divulgam textos escritos com linguagem mais formal;
4. Na internet, a escolha da formalidade varia de acordo com o site, o assunto e o estilo de quem escreve. (Nota-se uma liberdade maior em relação às regras da modalidade escrita);
5. Os comentários de leitor são motivados por um texto (no caso, o filme) e podem se referir ao assunto tratado nele ou ao próprio texto; podem também contribuir com novas informações sobre o assunto;
6. Além de fazerem críticas ou elogios, devem trazer uma opinião sustentada por argumentos e ainda dialogar com outros comentários já publicados.

Fonte: livro didático “Se liga na língua – Leitura, produção de texto e linguagem” ORMUNDO E SINISCALCHI (2018, 6º ano, p. 206 a 215).

Atualmente, muitos sites e blogs sobre filmes, séries ou livros têm um espaço destinado para o leitor manifestar sua opinião sobre o que leu ou a que assistiu. Através dos comentários, o leitor pode se posicionar apresentando justificativas que sustentem a sua opinião.

Leia o comentário sobre o filme Wall-E a seguir, ele foi escrito por um leitor do site <http://www.adorocinema.com>, no qual expressa sua opinião a respeito da animação.

Professor, como ampliação dessa atividade leve os alunos até a sala de informática da escola para que acessem alguns sites que contêm espaço para publicação de comentários, e neles naveguem.

Visite os sites antecipadamente e selecione os mais adequados ao contexto e à proposta da atividade que está desenvolvendo.



TEXTO 1

Crítico, bem animado e emocionante, Wall-E é um excelente filme da Pixar com índice de aprovação de 96% no agregador de resenhas Rotten Tomatoes. O enredo foi muito bem desenvolvido e consegue conquistar qualquer público, adulto ou infantil. Além do simples entretenimento, o desenho é uma crítica aos consumistas e nos faz refletir sobre a nossa maneira de viver. É uma animação de ótima qualidade, feita pela Disney, vale a pena conferir.

Fonte: adaptado de: <http://www.euadorocinemas.com/filmes>

Para quem ainda não conhece, o site Rotten Tomatoes é um agregador de críticas, que compila centenas de resenhas e análises de vários veículos norte-americanos sobre um determinado filme. A intenção é avaliar se o filme é *fresh* ("fresco", aprovado, caso tenha mais de 60% de textos favoráveis) ou *rotten* ("podre", reprovado, caso tenha menos de 60% de textos favoráveis).

Fonte: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-136020/>

TEXTO 2

Bom filme, porém, em determinadas partes um tanto cansativo. O visual do filme é bem interessante, muito bem montado!

Adaptado de <http://www.euadorocinemas.com/filme>

DE OLHO NA LINGUAGEM

1. Leia novamente os comentários e analise a maneira como são marcadas as opiniões em cada enunciado seguindo as questões abaixo:

- a)** Quais palavras foram usadas no texto 1 para apresentar as características do filme?
- b)** Em qual dos dois textos há mais informações sobre o filme? E em qual deles a opinião do autor é mais convincente?
- c)** O segundo comentário traz opiniões positivas ou negativas sobre o filme?
- d)** Copie do texto 2 a palavra usada para ligar ideias opostas sobre o filme

Expectativas de respostas:

1- a) espera-se que os alunos respondam: que as palavras e expressões usadas para caracterizar o filme foram **crítico, bem animado e emocionante**.

b) os alunos deverão concluir que, no Texto 1, há um número maior de informações a respeito do filme e que por isso a opinião do autor ganha mais credibilidade.

c) é provável que os alunos percebam que há opiniões positivas (bom, interessante e bem montado) e negativas (um tanto cansativo) sobre o filme.

d) a palavra utilizada para ligar ideias opostas é a conjunção porém.

Professor, aproveite o momento para trabalhar as questões do efeito de sentido das escolhas linguísticas, mostrando aos alunos a função dos adjetivos e das conjunções; se for preciso, faça uma retomada ou uma sistematização desses conteúdos.

7) HORA DE PRODUZIR

Após todo processo do estudo realizado, produza um comentário do leitor dando sua opinião sobre o filme Extraordinário para ser publicado no Padlet da turma. Lembre-se que os comentários bem elaborados mantêm o ponto de vista do autor, expondo com clareza o que você pensa, com argumentos consistentes, sem agredir quem sustente opiniões contrárias. Tente escrever seu comentário incluindo informações relevantes sobre o filme, a autora e o livro, como as que foram lidas durante as aulas.



ATENÇÃO

**Para organizar seu trabalho
siga as instruções abaixo**

PLANEJANDO A ESCRITA	
AÇÃO (O que você vai escrever)	
PROPÓSITO (Qual seu objetivo ao escrever)	
INTERLOCUTOR (Para quem você vai escrever)	
LINGUAGEM (Qual linguagem deve usar)	
RECURSOS (Quais materiais utilizará)	

8) REVISANDO O TEXTO



Etapa I - Revisão feita pelo autor

Chegou a hora de ler o texto com muita atenção e fazer uma revisão para melhorá-lo. Para isso, verifique se as palavras escolhidas estão de acordo com o que pretende escrever, observe se suas ideias estão todas no papel, veja se não esqueceu nada que possa comprometer o entendimento do leitor, verifique a grafia das palavras, o uso dos sinais de pontuação e, ainda, se seus argumentos expressam sua opinião. Para orientar o trabalho de revisão siga a tabela abaixo:

REVISANDO MEU TEXTO	SIM	NÃO	COMO POSSO MELHORAR?
O texto apresenta a minha opinião sobre o filme?			
O texto está em primeira pessoa?			
O texto faz referência aos textos lidos?			
A linguagem usada é a mais formal, adequada para o contexto de publicação?			
Uso sinais de pontuação de forma adequada?			
Sigo as regras de concordância e escrevo as palavras de acordo com a ortografia atual?			

Tabela 1: revisando o meu texto -fonte: elaborado pela autora

Professor, insista com os alunos para rerelem seus textos com atenção, revendo os aspectos destacados na tabela acima; se for necessário, faça uma retomada de conceitos, como linguagem formal, concordância, uso de primeira pessoa, ou de outros que julgar necessários ao contexto da turma.

Etapa II - Revisão feita pelo professor

A correção/revisão do professor ocorrerá, segundo Menegassi e Gasparotto (2016), recorrendo-se ao comentário, escrito após o texto do aluno, que contém:

1. Apresentação do problema;
2. Localização do problema encontrado na primeira versão do texto;
3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema;
4. Recomendações para a reformulação do problema.

Os comentários do professor serão divididos em dois roteiros, um para destacar aspectos discursivos relacionados ao conteúdo e o outro para os aspectos estruturais e linguísticos relacionados à forma, conforme Serafini (1989), como mostram os exemplos:

O **filme** é muito **interessante** * mostra o lado da vida de um **menino** que sofreu muito **bullying** na escola **mais** acha **amigos que o ajudam** que vê ele como um menino normal **que é o que ele é**. O filme é tão **interessante** que as pessoas que faziam **bullying** com ele viram amigos dele e **vc** percebe o lado do menino que fazia **bullying** com ele o Julian por exemplo eu vejo que ele fazia **bullying** pra tentar chamar a atenção dos **país**. **Mais** no final da tudo certo.

Exemplo 1 - versão 1- fonte: hipótese elaborada pela autora

REVISÃO DOS ASPECTOS DISCURSIVOS	RECOMENDAÇÕES
Qual é o filme? Onde estão as informações pesquisadas pela autora?	Identifique o leitor sobre o título do filme e as demais informações adquiridas nas aulas;
Quem é esse menino? Por que sofria <i>bullying</i> ?	Apresente melhor o protagonista da história; Conte o motivo pelo qual sofria <i>bullying</i> ;
Como os amigos o ajudam?	Reforce a importância dos amigos na superação do problema enfrentado pelo garoto.
REVISÃO DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS E LINGÜÍSTICOS	RECOMENDAÇÕES
Parágrafo	Ao iniciar o parágrafo deixe o recuo de margem necessário;
Interessante Bullying Ele	Tente evitar a repetição dos termos colocando sinônimos ou retirando os que não farão falta.
★	Inclua uma conjunção – elemento que liga uma oração a outra;
Mais / país vc	Verifique a grafia correta das palavras quanto à ortografia e à acentuação; Use linguagem formal.

Orientações de acordo com o exemplo 1 - fonte: hipótese elaborado pela autora

Professor, o objetivo dos quadros acima é explicitar as diferenças entre os aspectos relacionados ao conteúdo e à forma e assim exemplificar como podem ser demonstrados ao aluno, em roteiros separados, para facilitar o procedimento da reescrita.

Podem ocorrer casos em que os alunos atendam apenas a alguns dos comandos e orientações do professor ou ainda não atendam a nenhuma delas, recusando-se a revisar e reescrever o seu texto. Nesses casos, é importante não constranger a criança diante da turma e respeitar o seu tempo de adaptação à nova prática de escrita, revisão e reescrita.

Pontuar possíveis avanços dos demais alunos e oferecer-lhes ajuda individualizada, para que se sintam mais seguros, é uma boa tentativa de integrá-los à nova proposta. Há ainda a possibilidade de desenvolver o trabalho de revisão e reescrita em duplas, em pequenos grupos ou coletivamente.

Essas particularidades de cada turma devem ser analisadas pelo professor para que ele possa adaptar a atividade do material de acordo com o contexto da turma e com seus objetivos.

9) VAMOS REESCREVER

Etapa III - Reescrita

Momento de reescrever o texto, levando-se em consideração todos os direcionamentos feitos pelo professor. Atente para o bilhete que acompanha o seu texto e mãos à obra.



A reescrita realizada pelos alunos pode ser constituída por quatro operações linguístico-discursivas, de acordo com Menegassi (1998):

- a) Acréscimo ou adição:** trata-se de acrescentar desde ideias para esclarecer ou complementar informações até elementos como acento, pontuação, grafema, palavras, frases e parágrafos;
- b) Substituição:** trata-se de fazer substituições que contribuam para a coerência textual, substituindo acentos, grafemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases;
- c) Supressão:** trata-se apenas de retirar um termo que não colabora com a progressão textual, sem recorrer à substituição;
- d) Deslocamento:** é a troca de elementos dentro do corpo textual a fim de modificar a ordem do encadeamento das informações.

Professor, é muito importante sistematizar com os alunos as atividades de escrita, revisão e reescrita, mostrando-lhes como elas ocorrem no texto em construção. Chame atenção para as versões iniciais e finais de cada texto no intuito de salientar a importância do processo de construção textual.

10) CONFERINDO O RESULTADO

Após análise das duas versões do texto, pode-se concluir que houve modificações em todos os parágrafos reescritos. O aluno não somente atendeu aos comandos do professor; ele foi além do que lhe foi solicitado conforme se observa no quadro abaixo .

Versão 1

O filme é muito interessante mostra o lado da vida de um menino que sofreu muito *bullying* na escola mais acha amigos que o ajudam que vê ele como um menino normal que é o que ele é. O filme é tão interessante que as pessoas que faziam *bullying* com ele viram amigos dele e vc percebe o lado do menino que fazia *bullying* com ele o Julian por exemplo eu vejo que ele fazia *bullying* pra tentar chamar a atenção dos pais. Mais no final dá tudo certo.

Versão 2

O filme Extraordinário, inspirado no livro de Raquel Jaramillo, é muito interessante, pois mostra a vida de um menino chamado Auggie que sofreu muito *bullying* na escola por ter deformidade facial. Em meio aos conflitos, ele encontra amigos, que o veem como uma pessoa normal, sem se importarem com sua aparência, e o ajudam a superar a insegurança, mostrando a ele suas verdadeiras qualidades. Com isso, até os agressores acabam virando seus amigos. O modo como o filme apresenta Julian, principal agressor de Auggie, mostrando o real motivo que o levava a cometer *bullying*, nos leva a refletir sobre a empatia. Como na maioria dos filmes, no final dá tudo certo.

Sugestão: Os textos ainda podem ser editados e ilustrados para serem postados no Padlet da turma. Para maiores informações sobre o Padlet acesse: site.educacao.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/COMO-CONSTRUIR-E-UTILIZAR-O-APLICATIVO-PADLET.pdf

II. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo, Parábola editorial, 2003.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. Singular & Plural: leitura produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

CALKINS, L. M. A arte de ensinar a escrever. O desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. Calidoscópio, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula (org.). – São Paulo: Anglo, 2012. MARCUCCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: 3ª Ed. Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; LIMA, Nayara Emidio de. A Contrapalavra em Processos de Revisão e Reescrita. Londrina: Signum, 2018. 21 v. (Estudos da Linguagem).

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. Revisão Dialógica: princípios teórico-metodológicos.: Princípios Teóricos-Metodológicos. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan/abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>.

MENEGASSI, R. J., A escrita como trabalho. A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, p.193-230, 2016.

RUIZ, E.M.S.D. Como se corrige redação na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

ORMUNDO W.; SINISCALCHI, C. Se Liga na Língua Leitura, Produção de Texto e Linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PASSARELLI, L.M. G. Ensino e correção de textos escolares. São Paulo: Telos, 2012. SERAFINI,

III. SITES ACESSADOS

<http://www.extraordinariolivro.com.br>

<http://www.euadorocinemas.com/filmes>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_\(romance\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wonder_(romance))

https://youtu.be/bWTM7UtW_ko

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/paulo-leminski.htm>

<https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/claudio-daniel-paulo-leminski-30-anos-de-saudades>

<https://www.culturagenial.com/malores-poemas-amizade-literatura-brasileira-portuguesa/>