



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III**

**CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

IVANILZA PEREIRA DA SILVA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA REESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PROCESSUAL E INTERATIVA**

LINHA 1 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

**GUARABIRA
2022**

IVANILZA PEREIRA DA SILVA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA REESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA PROCESSUAL E INTERATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação do Departamento do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de concentração: Oralidade e Escrita no Ensino de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino.

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586r Silva, Ivanilza Pereira da.

A ressignificação da reescrita em aulas de Língua Portuguesa [manuscrito] : uma proposta processual e interativa / Ivanilza Pereira da Silva. - 2022.

42 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino. , Departamento de Letras - CH."

1. Linguística Aplicada. 2. Escrita. 3. Reescrita. 4. Ensino.

I. Título

21. ed. CDD 410

IVANILZA PEREIRA DA SILVA

A RESSIGNIFICAÇÃO DA REESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
EXPERIÊNCIA PROCESSUAL E INTERATIVA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação da Especialização da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de concentração: Oralidade e Escrita no Ensino de Língua Materna.

Aprovada em: 28/10/2022.

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima S. Aquino

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino. (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Karla Valéria Araújo Silva

Prof. Ma. Karla Valéria Araújo Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
1º Examinador (a)

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Profa. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi
Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE)
2º Examinador (a)

Às professoras Fátima Aquino, Karla Valéria e
Danielle Mendes, pelo ensino e aprendizagem,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que possibilitou a conservação da minha saúde e determinação para a realização desse trabalho, um sonho concretizado.

À Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Souza Aquino, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, bem como, em toda a trajetória da escrita desse trabalho de conclusão de curso e por seu empenho dedicado, a palavra é gratidão.

À minha mãe, Maria de Lourdes V. dos Santos, que embora reclame muito pela ausência nos serviços familiares, sempre apoia minha trajetória escolar e profissional, desejando que eu tenha muito sucesso!

Aos meus familiares, pela compreensão da minha ausência nas reuniões em família e pela colaboração sempre que precisei, pois me apoiaram para a realização dos meus estudos. E, também, às minhas amigas Cely Pontes, Macilene Leite, Luciene Santos, Sthefany Beatriz, Izabel Santos e Gorete Mota, pela torcida de sempre e palavras de apoio. Agradeço, também, à minha querida amiga – professora Vera Lúcia, por ter me assistido no momento em que mais precisei, em relação às xerox destas páginas. Ademais, agradeço aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Adelaide Fernandes, de Curral de Cima (PB), em nome da Gestora Márcia Cristina e Coordenadora escolar Carol Benício.

Aos professores do Curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica – UEPB. Bem como, às professoras Danielle Mendes e Karla Valéria, que aceitaram avaliar nosso trabalho. E, aos demais professores da época da graduação em Letras Português (UEPB), os quais contribuíram para minha formação ao longo do caminho e me instrumentalizaram para que eu pudesse ter o privilégio de ser integrante do curso de especialização.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse momento fosse possível.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“todo professor, de qualquer disciplina, precisa de um mínimo de teoria para sustentar suas ações em sala de aula, para tomar decisões pedagógicas conscientes, para não serem meros usuários inconscientemente passivos de livros didáticos e de gramáticas normativas” (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

RESUMO

A reescrita é uma etapa fundamental no processo da escrita de textos, sendo importante refletir sobre as práticas de mediação adotadas pelo docente para ressignificar a reescrita textual em sala de aula de Língua Portuguesa (doravante LP). Sob à luz das produções científicas de pesquisadores da Linguística Aplicada (doravante LA) e da Didática do Ensino relacionadas à atuação docente de LP, a presente investigação foi norteada através das seguintes indagações: de que forma o docente de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos? Que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita? Diante disso, o objetivo geral visou apresentar aos docentes uma proposta de intervenção para a 3ª Série do Ensino Médio, dando um novo significado à reescrita de textos solicitada em aulas de LP. Para tanto, o referencial teórico teve como principais estudiosos Antunes (2003; 2009), Cunha; Costa; Martelotta (2021), Moita-Lopes (2006; 2021), Marcuschi (2010), Oliveira (2010), Pereira (2021), Ruiz (2018), dentre outros. A metodologia utilizada considerou a natureza qualitativa e abordagem técnica de pesquisa bibliográfica. Ao final, a análise da proposta sinalizou que, através da mediação docente, os alunos, certamente, estarão estimulados a realizar a reescrita. Bem como, o procedimento de correção realizado pelo professor pode provocar nos estudantes uma reflexão/ação sobre a reescrita de seus textos, etapa que não deve ser negligenciada no contexto escolar. Assim, fica evidente a necessidade de compreender a sócio-história do docente de LP, considerando a realidade de seu contexto específico perante todas as interferências que, por vezes, impedem a mediação da reescrita de textos dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Escrita. Reescrita. Ensino.

ABSTRACT

Rewriting is a fundamental step in the process of writing texts, and it is important to reflect on the mediation practices adopted by the teacher to re-signify textual rewriting in the Portuguese language classroom (hereinafter LP). In the light of the scientific productions of researchers in Applied Linguistics (hereinafter LA) and Teaching Didactics related to PL teaching, the present investigation was guided by the following questions: in what way should the PL teacher contribute to generate a reflection /action in students on the rewriting of texts? What kind of strategy can the LP teacher use to encourage the student's interest and development in rewriting? Therefore, the general objective was to present teachers with an intervention proposal for the 3rd Grade of High School, giving a new meaning to the rewriting of texts requested in PL classes. For that, the theoretical framework had as main scholars Antunes (2003; 2009), Cunha; Coast; Martelotta (2021), Moita-Lopes (2006; 2021), Marcuschi (2010), Oliveira (2010), Pereira (2021), Ruiz (2018), among others. The methodology used considered the qualitative nature and technical approach of bibliographic research. In the end, the analysis of the proposal indicated that, through teacher mediation, students will certainly be encouraged to carry out the rewriting. As well, the correction procedure performed by the teacher can provoke in students a reflection/action on the rewriting of their texts, a step that should not be neglected in the school context. Thus, the need to understand the socio-history of the LP teacher is evident, considering the reality of their specific context in the face of all the interferences that, sometimes, prevent the mediation of the rewriting of texts within the school context.

Keywords: Applied Linguistics. Writing. Re-writing. Education.

LISTA DE QUADRO

Quadro 01	Proposta Didática para o Ensino de Língua Portuguesa	27
-----------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UM TRAÇO SIGNIFICATIVO DA REESCRITA À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA	13
2.1	Algumas considerações sobre o panorama histórico da Linguística Aplicada	14
2.2	A etapa da reescrita como integrante no processo colaborativo à escrita ...	17
2.2.1	<i>Considerações sobre a mediação docente à reescrita de textos</i>	22
3	METODOLOGIA	25
3.1	Proposta didática: da escrita à reescrita	27
4	ANÁLISES	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
	REFERÊNCIAS	36
	APÊNDICE A	38
	ANEXO A	41

1 INTRODUÇÃO

No ensino de LP, consideremos a reescrita como uma etapa basilar no processo da escrita, sendo determinante para a criação de um texto relevante, pois “quando o aluno refaz, reescreve, [...], enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo o texto” (RUIZ, 2018, p. 59).

No processo da escrita, a docência de LP tem a responsabilidade de desenvolver diferentes estratégias, a fim de preparar os alunos ao momento da escrita. Para isso, o docente dispõe “[...] das Atividades de Pré-escrita, que servem também para o professor diagnosticar possíveis problemas que os alunos possam ter quanto a seus conhecimentos prévios e agir para que eles sejam resolvidos” (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

Após a atividade pré-escrita, o professor solicita aos estudantes que produzam textos. A primeira produção textual é entregue ao professor, que realiza as correções e devolve as primeiras versões aos discentes, mas não encerra a atividade nessa fase. Isso significa dizer que o docente precisa continuar o processo, registrar no texto dos alunos as anotações necessárias, para que eles possam refletir sobre o que pode ser melhorado textualmente e realizem a reescrita.

Conforme Ruiz (2018, p. 61) argumenta, “o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros”. Nesse caso, a disciplina de LP oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de processos de escrita, cuja prática social é exercida para além do âmbito escolar, isto é, em diferentes atividades diárias e ao longo da vida.

Por isso, fundamentamos nosso estudo percorrendo os caminhos teóricos da LA, uma vez que “os tipos de problemas com os quais a linguística aplicada está envolvida podem ser identificados como problemas de comunicação de um modo geral” (CUNHA; COSTA; MARTELLOTA, 2021, p. 27). A LA tem o olhar voltado ao externo, na tentativa de resolver problemas de comunicação, de modo geral, relacionados às realidades sociais.

Para esse estudo, lançamos mão dos pressupostos teóricos de Antunes (2003), Cavalcanti (1986), Cunha; Costa e Martelotta (2021), Kraemer; Pardino; Salvini (2021),

Lopes (2021), Marcuschi (2010), Martelotta (2021), Oliveira (2010), Pereira (2021), Ruiz (2018), dentre outros.

Sendo assim, propomo-nos a investigar de que forma o docente de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos? Que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita?

Nessa perspectiva, elencamos como objetivo geral apresentar à docência uma proposta de intervenção para a 3ª Série do Ensino Médio, dando um novo significado à reescrita de textos solicitada nas aulas de LP. Para tal, elencamos os seguintes objetivos específicos: (I) refletir sobre aspectos referencias da Linguística Aplicada; (II) apresentar algumas considerações sobre a importância e a prática da reescrita de textos e (III) propor uma intervenção didática para aplicar em turmas da 3ª Série do Ensino Médio, com o intuito de despertar o interesse pela reescrita de textos nos alunos.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, tomamos como procedimento metodológico uma abordagem de natureza qualitativa. Para tanto, este “processo de análise e interpretação é fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido [...]” (GIL, 2002, p. 90).

Assim, justificamos a pesquisa ao reconhecer que a reescrita de textos, por parte dos alunos, não deve ser negligenciada em âmbito escolar. A inexistência dessa etapa pode contribuir para que o discente não perceba as mudanças necessárias no texto, repetindo inadequações linguísticas de diferentes aspectos. Então, o docente de LP precisa realizar diferentes encaminhamentos para gerar nos alunos uma reflexão/ação sobre suas produções escritas, as quais não se limitarão a uma única versão textual.

Diante disso, além dessa seção introdutória, o estudo está dividido em três unidades retóricas. A seção 2 Um traço significativo da reescrita sob o olhar referencial da Linguística Aplicada. Logo após, a subseção 2.1 Algumas considerações sobre o panorama histórico da Linguística Aplicada. Na subseção, 2.2 A etapa da Reescrita como integrante no processo colaborativo à escrita. Em seguida 2.2.1 Considerações sobre a mediação docente à reescrita de textos. Posteriormente, a seção 3 Metodologia; subseção 3.1 Proposta de Intervenção; seção 4 Análises. E, por último, as considerações finais acerca da análise do estudo, bem como, as referências utilizadas ao decorrer do trabalho.

2 UM TRAÇO SIGNIFICATIVO DA REESCRITA À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

Nessa seção, realizamos uma síntese dos principais pontos contidos nas próximas subseções, nas quais visamos apresentar um traço sobre a importância da reescrita de textos como uma etapa colaborativa à língua em sua modalidade escrita. Com base nisso, selecionamos os pressupostos teóricos de estudiosos que realizaram pesquisas na área da LA, tais como: Moita Lopes (2021), que cita o cenário histórico da LA, aspectos desse campo de investigação e esclarece a importância da relação entre a teoria e prática relacionadas a essa área de estudos.

Aliado a essas pesquisas em LA, apoiamos-nos em Cunha; Costa e Martelotta (2021), os quais apontam conceitos da Linguística, da LA, de outras ciências, e expõe a estreita relação que existe entre elas. Inclusive, a LA surgiu como aplicação da Linguística, só depois ganhou autonomia. Além disso, utilizamos Pereira (2021), cujo objeto de investigação abrangeu a escrita em seus diferentes aspectos.

Ademais, utilizamos teóricos da área do ensino, como: Antunes (2003, 2009), a qual exterioriza encaminhamentos significativos ao ensino de LP e à educação linguística, em que compreende o uso da língua como práticas sociais, e Oliveira (2010), que discute questões teóricas que levam o docente a refletir sobre a própria prática pedagógica, dentre outros.

Na subseção 2.1, tratamos de definir a LA enquanto área de estudos, origem, objeto de investigação, sua relação com a Linguística e com outras ciências sociais, tendo em vista ser um campo que focaliza o problema de uso da linguagem dos sujeitos em seus contextos específicos. Ressaltamos, ainda, a língua em sua modalidade escrita como uma prática de uso social, sendo essencial seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na escola, por meio de etapas.

Na subseção 2.2, enfatizamos a etapa da reescrita como favorável ao processo da escrita de textos. Além disso, argumentamos que a leitura e a escrita formam um par de competências fundamentais aos sujeitos e ao docente de LP. Enquanto mediador, o professor deve oportunizar a realização da etapa da reescrita aos discentes, como estratégia escolar para a produção textual, dado que são direitos dos educandos usufruir desse acesso linguístico em sala de aula.

Na subseção 2.2.1, abordamos quais as estratégias que o professor de LP pode utilizar, em sala de aula, para fomentar o interesse e o desenvolvimento da reescrita no aluno,

considerando, principalmente, a mediação docente frente à reescrita de textos. Logo, no momento da escrita como exercício de aprendizagem, o docente interage com o texto do aluno e, através da correção, orienta o que pode ser melhorado na produção textual. Diante disso, essa interação é propícia ao desenvolvimento da habilidade de escrita do discente.

A seguir, apresentaremos, em maior amplitude, as ideias que foram sintetizadas até aqui, em que expusemos um traço significativo da reescrita de textos, sob o olhar de teóricos da linguística aplicada e da didática da escrita.

2.1 Algumas considerações sobre o panorama histórico da Linguística Aplicada

A LA é uma área de estudos que começou seus trabalhos por volta da década de 40, buscando “desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, vai ter uma Associação Internacional (a AILA) constituída em 1964, quando ocorre o primeiro evento internacional de LA” (MOITA LOPES, 2021, p. 11). O foco inicial da LA considerava questões sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda disseminadas. Mas, não se limita a esse campo, visto que dialoga com outros ramos do saber no campo das Ciências Sociais.

Em nosso país, há muitos artigos publicados sobre área de estudos da LA, que se fortaleceu entre os anos de 1980-90, conforme aponta Moita Lopes (2021). Para Moita Lopes (2006), o campo da LA é “[...] bem estabelecido no Brasil, apoiado [...] por muitos programas de pós-graduação [...], assim como por uma associação científica (a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB)” (p. 16).

Dessa forma, é necessário explicar que a LA não é aplicação da Linguística. Tal afirmação é proveniente de uma discussão já envelhecida e esclarecida pelo viés INdisciplinar¹, proposto por Moita Lopes (2006). Para esse estudioso, “[...] não faz nenhum sentido a distinção tradicional de que a linguística se ocupa da teoria e a LA da prática, o que quer que se entenda por essas áreas hoje em dia” (p. 101). Seguindo essa lógica, teoria e

¹ Moita Lopes (2021, p. 19) cita a LA como “[...] indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas [...]”. Isso significa dizer, que esta área de estudos não tem paradigmas fixos e se permite dialogar com outras áreas do conhecimento. Assim, os pesquisadores que fazem pesquisa em LA, também precisam investigar outras áreas afins para auxiliar à problematização da linguagem de determinado fenômeno social evidenciado.

prática são dimensões que se encontram interligadas e caminham juntas, com vistas à formulação do conhecimento.

Segundo Moita Lopes (2006), a relação entre a Linguística e a LA foi fonte de indagação por muito tempo. Com base nisso, Menezes; Silva e Gomes (2021) afirmam que, “Com o passar do tempo, observo que as duas áreas estão cada vez mais próximas e ser linguista ou linguista aplicado acaba sendo muito mais uma questão de afiliação do que de distinção epistemológica ou metodológica” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2021, p. 32).

Nesse cenário, afirmar que a Linguística é a ciência responsável por estudar a linguagem é simplificar sua amplitude, pois “[...] não podemos esquecer que existem outros ramos de conhecimento que, à sua maneira, também se interessam pelo estudo da linguagem” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2021, p. 15). Na Linguística, as línguas naturais são objetos de estudo, cuja área valoriza tanto a constituição estrutural particular das línguas quanto aprecia os processos propícios à comunicação.

Por esse ângulo, a Linguística é empírica, utilizando-se de métodos rígidos, em que os dados são verificados, seja por meio da observação ou das experiências, consoante a Martelotta (2021). Observamos, assim, o caráter descritivo, analítico e não prescritivo dessa ciência. Para Cunha; Costa e Martelotta (2021),

[...] a linguística tem como objeto de estudo a linguagem humana através da observação de sua manifestação oral ou escrita (ou gestual, no caso da língua dos sinais). Seu objetivo final é depreender os princípios fundamentais que regem essa capacidade exclusivamente humana de expressão por meio das línguas. [...] os linguistas analisam como as línguas naturais se estruturam e funcionam (p. 21).

Os linguistas investigam os desdobramentos e nuances que visam sistematizar as observações sobre a linguagem humana, mas “[...] isso não significa dizer que a linguística encontra-se isolada das demais ciências e de outras áreas de pesquisa. Ao contrário, existem relações bastante estreitas entre elas” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2021, p. 22). Inclusive, a LA busca conhecimento na Linguística e “[...] também em uma variedade de outras ciências sociais, indo da antropologia, teoria educacional, psicologia e sociologia até a sociologia da aprendizagem, a sociologia da informação, a sociologia do conhecimento, etc.” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2021, p. 27). De fato, consolida-se, assim, o hibridismo teórico e metodológico nas ciências sociais e humanas, como aponta Lopes (2006).

Sobre o ensino de línguas, os estudos demonstram que a LA engloba um contexto mais amplo, cujas aplicações sobre a linguagem abrangem diferentes áreas de conhecimento, agindo como mediadora entre descrições teóricas e práticas. Vale ressaltar que os linguistas aplicados romperam com o subjetivismo da gramática tradicional e, ao mesmo tempo, utilizaram a metodologia dela para elaboração de material didático, de acordo com Cavalcanti (1986).

No que se refere aos modos de produção de conhecimento, a LA é uma área de estudos que lida com problemas existentes na comunicação que os sujeitos sociais desenvolvem no contexto social em que estão inseridos. Em meio a essas problematizações, a LA vislumbra alternativas para solucionar ou minimizar esses problemas evidenciados. A partir disso, Moita Lopes (2006) faz uma crítica às lentes da homogeneização, que resultam no apagamento da sócio-história dos sujeitos, inclusive, menciona os professores e alunos, argumentando que,

No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia, etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Partindo dessa perspectiva, a sócio-história está relacionada a um contexto real de onde surge um determinado problema de linguagem, no agir comunicativo de sujeitos sociais, situados nos mais diferentes estratos socioeconômicos e culturais. A partir de uma inquietação, busca-se compreender o contexto para desenvolver uma intervenção. Então, se tratando de compreender o desempenho educacional docente, a investigação desse trabalho girou em torno da atuação docente de LP na etapa da 3ª série do ensino médio. Nessa fase, os professores, especialmente os de língua materna, se preocupam em apresentar resultados significativos provenientes de suas práticas educativas, algo que se comprova com o êxito dos estudantes em suas atividades escolares. Segundo Menezes; Silva e Gomes (2021), os problemas estudados pela LA

[...] vão dos aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, tais como a aquisição de primeira língua ou segunda língua, letramento, distúrbios de linguagem, etc. a problemas relacionados com a linguagem e a comunicação nas sociedades e entre as sociedades como, por exemplo, a variação linguística e a discriminação linguística, o multilinguismo, o conflito linguístico, a política linguística e o planejamento linguístico (p. 32).

Então, os problemas de comunicação e/ou de uso da linguagem que destacamos são aqueles em que há pouco domínio da escrita de textos por parte dos alunos. Provavelmente, a causa dessa problemática é advinda de um escasso trabalho com o processo da escrita em sala de aula. Assim, dentre os fatores que geram problemas de linguagem relacionados ao uso da modalidade escrita da língua, elencamos a ausência da reescrita de textos pelos alunos sob a mediação do professor, que pode acarretar insuficiência na habilidade de produzir textos.

Por isso, delimitamos o estudo acerca das estratégias educacionais docentes que são propícias ao processo da escrita (letramento escolar), com ênfase na etapa da reescrita textual, realizada por alunos da série final do Ensino Médio, cujos estudantes precisam ter autonomia e propriedade na escrita de textos. Pois, a habilidade de escrever constitui um dos fatores fundamentais ao sucesso estudantil, assim como, uma necessidade na vida desses sujeitos.

A seguir, exporemos uma abordagem teórica sobre a reescrita textual, uma das etapas a ser realizada em colaboração ao processo gradativo da escrita, em diálogo com aspectos referenciais da LA.

2.2 A etapa da reescrita como integrante no processo colaborativo à escrita

Em relação à prática pedagógica, o docente de LP necessita proporcionar aos alunos várias possibilidades à aprendizagem das práticas de linguagens, visando alargar aqueles saberes que os alunos têm adquirido ao longo da vida, que lhes servirão de base em condição escolar ou social. Por exemplo, desenvolver as competências da leitura e da escrita dos alunos, que são fundamentais às práticas letradas do cotidiano.

Segundo Oliveira (2010, p. 11), “pode-se intuitivamente afirmar que o domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo”. Assim, a intervenção do professor será determinante para que os estudantes desenvolvam, expressivamente, essas atividades linguísticas, basilares para que os discentes possam agir socialmente no mundo.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a ressignificação da reescrita como uma etapa primordial no processo da produção de textos realizado pelos alunos, contando com a

essencial mediação da docência de LP. Por essa razão, o professor deve estar ciente que a língua é uma atividade funcional existente à disposição das pessoas. Por isso, interessa-nos refletir sobre a língua em sua modalidade escrita, bem como, sobre quais estratégias escolares são favoráveis para desenvolvê-la. A esse respeito, Oliveira (2010) argumenta que

Aprender a escrever é uma tarefa que requer esforço por parte dos alunos e do professor para que o aprendizado vá além da simples tarefa de assinar o nome, que era considerada critério necessário e suficiente para se dizer que um brasileiro sabia escrever (p.109).

Por isso, a escrita deve ser tomada como objeto de ensino. Então, o docente deve propiciar a experiência de escrever textos em sala de aula aos alunos, porque nos deparamos, cotidianamente, com diferentes práticas sociais que, por vezes, exigem o uso da língua em sua modalidade escrita que, “[...] na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47). Então, privilegamos a língua em uso porque acontece em situações reais.

Além disso, em apoio à escrita, dispomos da oralidade que se constitui para agir comunicativamente, por ser uma “[...] prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde a realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Pois, há momentos em que as pessoas necessitam ora da oralidade, ora da escrita para se comunicarem, formal ou informalmente.

Nesse sentido, focamos no ensino médio da educação básica, por ser o momento em que os estudantes já dominam uma gama de conhecimentos, principalmente, aqueles relacionados à escrita de textos em LP, “Uma língua, situada, contextualizada, definida pelas circunstâncias, atenta aos usos já feitos e àqueles outros possíveis, representa a posse de um inestimável recurso para viver todas as dimensões da condição humana” (ANTUNES, 2009, p. 230).

A partir disso, compreendemos que a produção escrita precisa ser reforçada e exercida em todas as etapas educacionais. No Ensino Médio, o desenvolvimento da produção de textos auxiliará o estudante para adentrar ao Ensino Superior e/ou ao mercado de trabalho, conforme ele planejou para o projeto de vida em particular, bem como, para as situações reais de uso no cotidiano. Diante desse papel, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018) afirma que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (p. 497).

Sob muitos aspectos, convém que os alunos vivenciem o maior número possível de processos de escrita. Para isso, o texto necessita ser visto como uma “[...] unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica [...]” (RUIZ, 2018, p. 29).

Seguindo essa lógica, o texto é uma unidade de sentido que se realiza nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, com o intuito de cumprir funções comunicativas, como persuadir, informar, descrever, etc., conforme aponta Oliveira (2010). Atualmente, surgiram gêneros textuais novos e outros caíram em desuso, como exemplo, carta pessoal. Todavia, nada impede que a carta pessoal sirva como base para estudos, conforme está inserida na proposta didática, apresentada na subseção 3.1.

Por essa ótica, o professor de LP deve oportunizar aos alunos o estudo de variados gêneros textuais, para que os estudantes compreendam a funcionalidade deles perante às práticas situadas de linguagem, as quais se convencionou chamar de práticas de letramentos. Sendo assim, “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 21, grifo do autor).

Entretanto, o letramento não compete apenas ao domínio discursivo da escola, já que “Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados. A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 19, grifo do autor).

A proposta didática que será apresentada mais adiante (na subseção 3.1), objetiva, principalmente, oportunizar aos discentes à produção escrita de uma carta argumentativa. Haja vista, “A carta exige que o professor oriente seus alunos acerca de uma questão textual importantíssima: a ARGUMENTAÇÃO” (OLIVEIRA, 2010, p. 151, grifo do autor). Esse gênero textual é de natureza persuasivo-argumentativa, como o próprio nome sugere, e

defende uma ideia central com argumentos significativos que se constitui o foco textual, convencer o leitor sobre uma determinada questão. Ainda como aponta Oliveira (2010),

Há algum tempo vem-se instituindo nas escolas a produção de cartas argumentativas, o que tem uma implicação pedagógica muito importante: o professor agora terá de rever suas ideias em relação à produção textual e, conseqüentemente, ao ensino da escrita. Afinal, diferentemente do que acontece com o ensino da redação, o ensino da carta argumentativa exige que o professor aborde, além da coerência e da coesão, os elementos pragmáticos da textualidade: para que se escreve; que objetivo se tem para escrever para esse leitor; que fatores devem ser levados em consideração diante da situação na qual se escreve; que informações expor na carta (p. 151).

Dessa maneira, priorizamos a necessidade de os estudantes entenderem a dimensão global que funda o gênero textual seletivo para o estudo e pôr em prática através de oficinas em aulas de LP. Mas, para isso, o docente deve realizar todo um processo, desde a discussão da temática proposta, perpassando pelas etapas da escrita, finalidade, etc. Após isso, corrigir a primeira versão textual escrita pelos discentes e direcionar para a reescrita. Na sequência, notar quais as melhorias que foram apresentadas nas novas versões, dentre outros fenômenos textuais interativos.

Diante disso, a etapa da reescrita favorece o aperfeiçoamento do texto e do sujeito, que, ao exercitar essa atividade, polirá cada vez mais suas habilidades de escrita. Conforme Antunes (2003, p. 54) enfatiza, “[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever”. É um processo árduo, que implica passar por etapas.

A escrita é desenvolvida gradativamente, em etapas: **o planejamento** (delimitação do tema, seleção de objetivos, escolha do gênero textual, perfil do leitor, entre outros.), **a escrita** (momento em que se registra em texto as ideias anteriormente pensadas), **revisão** (uma limpeza textual, retirar as informações que podem ser descartadas, corrigir equívocos ortográficos, etc.) e **reescrita** (uma etapa muito importante, uma vez que virá com as dicas do leitor-corretor para melhorar o texto), conforme aponta Antunes (2003). Depois do momento da escrita,

[...] que é o ato de escrever efetivamente, a revisão acontece, podendo ser realizada por um colega, pelo próprio aluno ou pelo professor. A partir das correções e das sugestões realizadas em seu texto, o estudante o reescreve, adequando-o à situação de enunciação (KRAEMER; PARDINHO; SALVINI, 2021, p. 439).

Outro fator, que compete à escrita enquanto processo, consiste na correção dos textos dos alunos realizada pelo docente. Espera-se, após as correções, que os alunos leiam as orientações acompanhadas do texto corrigido e observem aquilo que pode ser descartado e retificado naquela primeira versão. Em seguida, devem reescrever e entregar ao professor uma nova versão textual, para o docente analisar se os discentes atenderam as sugestões apresentadas, em relação aos mecanismos enunciativos e aos elementos da textualidade.

Segundo Antunes (2009), por textualidade, “se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob *a forma de textos* e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente” (ANTUNES, 2009, p. 50, grifo da autora).

A esse respeito, Oliveira (2010) cita os elementos da textualidade, são eles: a coerência, coesão textual, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Além disso, o estudioso argumenta que “[...] para escrevermos necessitamos de conhecimentos linguísticos, mas também precisamos de conhecimentos enciclopédicos e textuais” (OLIVEIRA, 2010, p. 113). Por isso, para atingir o potencial criativo, existe um processo que mobiliza técnicas e saberes linguísticos proficientes à formação de um constructo de sentido que fundamenta o texto. Sobre o referente processo, o estudioso alega que não há um número fixo, mas sugere que pensemos nos seguintes passos:

- (1) escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto;
- (2) ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema;
- (3) definição do leitor do texto;
- (4) escolha das informações que vão constar no texto;
- (5) organização da sequência das informações;
- (6) redação do primeiro rascunho do texto;
- (7) editoração e reescrita do texto;
- (8) revisão e redação da versão final do texto (OLIVEIRA, 2010, p. 126).

No que se refere a correções de textos escolares, Ruiz (2018) fundamenta seus estudos através da seguinte teoria, “Para descrever essas diferentes formas de intervenção empregadas pelos professores nas produções analisadas, tomarei como referência a tipologia de correções de redações mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989) [...]” (p. 35). A referente estudiosa aponta três tipos de correções, utilizadas, usualmente, pelos docentes, a saber: **indicativa** (marca palavras ou frases com traços e/ou “X”, sublinham-se palavras, o aluno tem que inferir as inadequações textuais, a correção não é tão clara), **resolutiva** (o educador corrige os erros reescrevendo no corpo do texto segundo o que lhe aprouver, aqui o aluno não

reflete sobre as falhas que cometeu, porque a atividade escrita lhe é entregue com os erros já solucionados), **classificatória** (os erros são classificados de acordo com a natureza, se são de origem sintática, ortográfica, etc., apontados na margem do texto). (Ruiz, 2018, grifo nosso).

Além dos tipos de correções mencionados anteriormente, destacamos a correção denominada como *textual-interativa* (a intervenção é realizada geralmente nos espaços em branco abaixo do texto, como forma de bilhete-orientador, reforçando o rendimento do que foi escrito), desenvolvida pela estudiosa Ruiz (2018, grifo nosso). Assim, entendemos que esse procedimento de correção é ideal para ser realizado no contexto da sala de aula de LP.

Ruiz (2018), em relação aos procedimentos de correção do texto dos alunos, aponta que, por vezes, acontece como “[...] uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’ que [...] são focalizadas” (RUIZ, 2018, p.33, grifos da autora). É proveitoso e animador quando o docente enaltece, por escrito ou oralmente, as qualidades textuais contidas na escrita dos discentes.

Logo, em decorrência do texto como uma prática social, trataremos, a seguir, da mediação docente, principal responsável pelos encaminhamentos do processo da escrita e da realização da reescrita de textos na escola e para além dela.

2.2.1 Considerações sobre a mediação docente à reescrita de textos

O professor de LP, na qualidade de mediador, preocupa-se com o desempenho dos alunos, para que consigam desenvolver competências, tais como: a leitura, a escrita, a gramática, dentre outras. É, “Por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos” (FIGUEIREDO, 20019 p, 38). Por isso, investigamos a seguinte questão: que tipo de estratégia o docente de LP pode utilizar em sala de aula para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita? Em relação à didática da escrita, Antunes (2009) afirma que,

[...] à ampliação da competência para a escrita, tem motivado um grande número de pesquisas científicas. Tais pesquisas, como muito bem se poderia

esperar, têm atentado prioritariamente para a natureza da escrita enquanto atividade processual e interativa e, bem menos, para sua dimensão mais restrita de mero desempenho mecânico, que resulta em um produto acabado, quase sempre, fruto de uma versão única (p. 161).

No que se refere à reescrita de textos em contexto escolar, etapa essencial no processo da escrita, por vezes, tal parte tende a ser negligenciada por diferentes causas, seja porque o docente trabalha em duas escolas e sofre excesso de trabalho, seja pela necessidade de dar conta de outras atividades extracurriculares a serem cumpridas na e para a escola, dentre outras razões, perante a sócio-história do professor. Nesse cenário, existem diferentes motivos que limitam a produção escrita do aluno a uma versão textual que determina o texto como produto acabado.

Nessa perspectiva, a língua escrita deve ser concebida para além da frase, na dimensão do texto, que consiste em ser uma atividade interativa, parte da atuação social, conforme pontua Antunes (2009). Desse modo, almeja-se uma escrita que vise “ultrapassar o aspecto vazio e sem sentido da atividade escolar que começa com a proposta do instrutor e acaba no produto que é apresentado a seus olhos de mero avaliador” (ANTUNES, 2009, p. 162).

Conforme já salientamos, para desenvolver a habilidade de escrita dos discentes, torna-se necessário passar por um processo que não pode ser deixado de lado: as etapas da escrita, mencionadas anteriormente. Nesse sentido, almejamos que os alunos realizem uma reflexão/ação sobre a reescrita de seus textos, a qual é uma das etapas fundamentais. Isso será possível através da contribuição do professor de LP, que fornecerá as orientações necessárias aos discentes à reescrita através da correção, resultando, assim, na criação de novas versões textuais.

Antes de solicitar a escrita de textos em ambiente escolar ou como atividade extraclasse, o professor de LP precisa preparar os alunos ao momento da escrita, realizando com eles atividades de pré-escrita. Sobretudo, através de práticas de letramentos, visando “[...] a compreensão da linguagem escrita ou falada nos conduzirá, necessariamente, à abordagem dos gêneros textuais, já que eles se configuram como instrumentos que regulam as atividades de linguagem” (PEREIRA, 2021, p. 114).

Segundo Oliveira (2010, p. 84), “apresentar gêneros textuais diversos aos estudantes é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas habilidades de ler e produzir textos”. Nesse cenário, professor e aluno realizarão o caráter dialógico entre os textos, analisando o lugar de interação social, interlocutores, seus fins, condições de produção,

etc., de acordo com Ruiz (2018). Para a constituição linguística do texto, os docentes intercederão no ato de escrever, auxiliando os alunos a adotarem procedimentos eficientes de escrita.

Em relação ao desenvolvimento da escrita na escola, Monteiro *et al* (2022, p. 05) afirmam que, “observamos a importância de estarmos em um diálogo constante com os discentes, entender as suas dificuldades no ato de escrever para, então, ajudá-los a superar, e auxiliá-los a desenvolver suas potencialidades”, essa ação mediadora do professor é pertinente ao crescimento cognitivo e textual do discente.

No que se refere aos procedimentos de correção, em um contexto escolar de escrita monitorada, Ruiz (2018) aponta que a correção resolutiva poupa o aluno do momento em que ele deve refletir sobre as discordâncias linguísticas existentes e os ajustes que deve fazer no próprio texto. Então, sugerimos a correção textual-interativa, a qual

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”. Tais comentários realizam-se na forma de “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2018, p. 47).

Para tanto, a escola, sendo a principal incentivadora do ensino/aprendizagem, deposita no professor de LP a responsabilidade para a disseminação e desenvolvimento de conhecimentos. Tais evoluções são acentuadas, também, por meio de experiências que contribuam para a ampliação do/s letramento/s, principalmente, o escolar, e as competências crítico-reflexivas relacionadas às práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens. Nesse caso, o professor deve ser o mediador do processo, conceber a escrita como prática social de uso da língua e proporcionar estratégias de reescrita, o que contribui à formação de discentes habilitados a escreverem textos relevantes. Na sequência, mostraremos os procedimentos metodológicos direcionados à pesquisa.

3 METODOLOGIA

No tocante aos procedimentos da pesquisa, o presente estudo é de natureza qualitativa, por considerar que “[...] a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (KAUARK, 2010, p. 26). Dessa forma, a abordagem técnica foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil (2010) cita que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2010, p. 44).

Dessa maneira, realizamos o estudo do aparato teórico que considerou elementos da área de estudos da LA e da Didática do Ensino. A partir disso, foi sugerido pelo curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica, Campus III (Guarabira – PB), a elaboração de uma proposta didática, ou seja, criamos uma sequência de atividades (exposta no Apêndice), em contribuição ao trabalho dos professores que lecionam a disciplina de LP, na 3ª Série do Ensino Médio. Contudo, o profissional que tiver acesso a esse material tem autonomia para adaptar a proposta de intervenção e aplicar em outras séries, níveis ou modalidades de ensino.

A sequência didática está dividida em oficinas e prevê o trabalho de produção textual no Ensino Médio, contemplando o gênero textual carta argumentativa, bem como, o estudo do gênero textual carta pessoal. Para isso, selecionamos como texto base inicial a carta *Ana* (exposta no Anexo), do livro *Tudo o que eu queria te dizer*, de Martha Medeiros, escritora de Literatura Brasileira, referenciado no apêndice A. As cartas que compõem esse livro são

[...] reveladoras, cartas de despedida, corajosas, solidárias, cartas que passam uma situação a limpo. Seus remetentes decidiram não esperar mais, movidos pelo desespero e por uma vontade súbita de transformar o mundo em que vivem (MEDEIROS, 2014, p. 02).

A carta selecionada para o estudo é proveniente da literatura e possui as mesmas características estruturais do gênero textual carta pessoal. Embora não apresente local e data, possui as demais partes que constituem a estrutura, as quais são: vocativo, contexto ou corpo

do texto (introdução/desenvolvimento/conclusão), fecho (despedida) e assinatura. Sobre a estrutura, assemelha-se com a carta argumentativa, apresentada como sugestão à produção textual de nossa proposta didática. Ademais, existem as marcas de interlocução para diálogo com o leitor. Logo, o que distinguirá uma carta da outra é o objetivo pelo qual ela é escrita.

A proposta didática objetiva desenvolver a produção escrita de uma carta argumentativa em resposta à carta *Ana*. Então, a docência de LP oportunizará aos alunos atividades pré-escritas, leitura compartilhada e/ou individual do texto inicial, estudo pragmático do texto, demonstração das características estruturais dos gêneros textuais carta pessoal e argumentativa e desenvolvimento das etapas do processo da escrita.

Diante disso, mesmo que os estudantes já compreendam a composição estrutural da carta pessoal, é preciso detalhar que o objetivo de escrever uma carta argumentativa se diferencia em alguns aspectos, bem como, explanar o passo a passo e as partes que constituem esse gênero textual.

Embora o gênero textual carta tenha caído em desuso, ao longo do tempo, ele passou por permutações para gêneros digitais que compartilham de sua estrutura, como por exemplo, alguns textos contidos em *blogs*, *e-mails*, e as mensagens instantâneas em redes sociais que lembram os componentes da carta pessoal. Tais mudanças aconteceram, principalmente, graças ao avanço das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Mesmo com essas atualizações, no entanto, é comum que o processo de escrita seja feito no ambiente da sala de aula pelos estudantes, realizado manualmente, no caderno.

Ademais, os materiais utilizados para o desenvolvimento das oficinas, que podem ser utilizados pelos professores, são o uso de *datashow* e de *notebook* para apresentação de ilustrações e/ou exposição dos textos. Ressaltamos que o uso de equipamentos tecnológicos é significativo no momento da aula, porém, como principal cautela, recomendamos que utilizar textos impressos é mais seguro, caso aconteça algum contratempo com a energia do prédio escolar ou com o equipamento tecnológico, o docente terá o material para distribuir aos alunos e seguirá o que foi planejado anteriormente, sem prejuízo.

Com base nessas orientações, a seguir, apresentaremos a nossa proposta didática, que contempla o processo da escrita à reescrita de textos, trabalhadas, inicialmente, através da

carta pessoal, com o intuito da produção da carta argumentativa, por parte dos discentes, sob a mediação² do professor de LP, conforme consta no apêndice A.

3.1 Proposta Didática: da escrita à reescrita.

A proposta didática, aqui apresentada, é uma contribuição para aulas de LP no Ensino Médio (Educação Básica). A partir desse ponto, abrangemos a área do conhecimento — Linguagens e suas Tecnologias —, em que priorizamos as competências 2 e 3, do campo da Vida Pessoal, cujas práticas de linguagens envolvem leitura, escuta, produção de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, e análise linguística/semiótica, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2018). Consoante os postulados desse documento, o campo da vida pessoal

Organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre as questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc. (BRASIL, 2018, p. 488).

Diante disso, elaboramos uma sequência de atividades composta por seis oficinas, essa quantidade é a nível de sugestão, pois devido à complexidade dessa intervenção, certamente, em outros contextos, precisará de mais tempo para a aplicação. Vale reiterar que essas oficinas contribuem para o trabalho de produção escrita, com ênfase na reescrita de textos, a partir dos gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa. Tais gêneros são extremamente importantes, uma vez que um deles foi transmutado para outros gêneros, após cair em desuso; o outro, porque desenvolve um conjunto de fatores de ordem social. No quadro a seguir, disponibilizaremos o passo a passo das atividades:

² De acordo com a teoria Vygotskiana citada por Figueiredo (2014), ressalta como acontece a aprendizagem do aluno sob a mediação docente, através do **Nível Real** (quando o aluno é capaz de responder suas atividades, de forma autônoma, sem a intervenção do professor), **Nível Potencial** (é quando o discente tem condição de aprender determinado conteúdo por meio da mediação do professor, e o aluno aprende através dessa interação) e a **Zona de Desenvolvimento Proximal** – ZDP (nesta zona, o aluno ainda não consolidou determinado conhecimento. Daí, o professor realiza estratégias de mediação para o aluno chegar à aprendizagem).

Quadro 01: Proposta Didática para o Ensino de Língua Portuguesa.

Nº Oficina	Desenvolvimento das Oficinas
Oficina 01	<p>O docente deve iniciar a aula apresentando imagens de correspondências antigas e novas (em <i>slide</i> ou material impresso), por exemplo, símbolo do <i>e-mail</i>, pilhas de envelopes ou outras imagens que lembrem a carta, o que vai levar os alunos a refletirem sobre esse gênero textual. Após essa atividade inicial, como atividade pré-escrita 01, sugerimos a realização da “tempestade de ideias”, em que o professor entrega aos alunos um pequeno recorte de papel e solicita que eles pensem e escrevam uma palavra ou frase sobre a possível temática que será abordada na sequência de atividades. Depois disso, o docente deve recolher os papéis, pôr dentro de um envelope e reservar para realizar a leitura em outro momento.</p>
Oficina 02	<p>Nesse momento, o docente revela aos discentes que farão um estudo a partir do gênero textual carta pessoal e, posteriormente, da carta argumentativa. Em seguida, levantará uma discussão sobre a função social da carta pessoal, bem como, sua utilidade na vida cotidiana dos sujeitos, antigamente e hoje. Logo após, realiza o mesmo processo com a carta argumentativa, já que esse procedimento serve como uma espécie de diagnóstico para o professor identificar quais os conhecimentos prévios que os discentes têm sobre esses gêneros textuais. Vale ressaltar que o conteúdo dos papéis da primeira atividade pré-escrita só serão lidos depois que os alunos lerem o texto inicial proposto.</p>
Oficina 03	<p>O docente abordará o conceito do gênero textual carta e apresentará o texto que será lido (pode ser em <i>slide</i> ou material impresso). Nesse caso, escolhemos, como texto principal, <i>Ana</i>, uma das cartas do livro <i>Tudo o que eu queria te dizer</i>, da escritora Martha Medeiros. Antes da leitura, é necessário expor, brevemente, a biografia da escritora e mencionar suas principais obras. Depois, sugerimos dividir os alunos em equipes e entregar as cópias do texto em material impresso, para na sequência desenvolver a leitura individual e/ou compartilhada.</p> <p>Após a leitura, o professor deve promover uma sondagem com os alunos para conhecer suas impressões sobre o texto. A temática da carta <i>Ana</i>, por exemplo, consiste em uma espécie de desabafo, exteriorizado por uma senhora (Gise) que está perdendo sua visão no período da velhice e, através da escrita de uma carta pessoal, expressa seus sentimentos à destinatária (Ana). Nessa etapa, o docente questionará aos estudantes sobre o que mais chamou a atenção deles acerca do conteúdo da carta. Em seguida, irão refletir sobre os sentimentos experimentados no decorrer da narrativa. Para melhor observação dos fatos, é interessante construir um mapa conceitual (professor: na lousa, estudantes: no caderno) como segunda atividade pré-escrita, para melhor visibilidade dos principais pontos elencados pelos discentes a respeito do conteúdo da carta.</p>
Oficina 04	<p>Nessa fase, o professor fará a leitura do que foi escrito pelos alunos nos pequenos recortes de papéis da primeira atividade pré-escrita, observará quais estudantes acertaram e/ou se aproximaram do tema, em seguida, parabenizará a todos que conseguiram ou não inferir sobre a temática, pois o</p>

	<p>importante é a reflexão e a participação. Caso haja necessidade, é comum fazer o estudo do vocabulário, ou seja, os discentes registrarão no caderno as palavras que ainda não lhes são familiares e recorrerão ao dicionário para escreverem as definições e problematizar os diversos sentidos das palavras (conotação e denotação).</p> <p>Partindo dessa perspectiva, o professor tem a responsabilidade de detalhar como está dividida a estrutura da carta que foi lida. No caso da carta Ana, houve a supressão do local e da data, mas, as demais partes, as quais são: vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura, estão presentes e distribuídas no texto. Ademais, o professor deve apresentar, por meio de <i>slides</i>, outros tipos de cartas, como, por exemplo, carta aberta, comercial, pessoal, argumentativa, de reclamação, etc., para que os discentes possam entender que existem semelhanças e diferenças entre elas, e informar aos alunos que a atividade seguinte será a produção de uma carta argumentativa em resposta à carta <i>Ana</i>.</p>
Oficina 05	<p>Do mesmo modo, como foi percorrida a trajetória para compreensão e entendimento da carta pessoal <i>Ana</i>, é necessário explicar o objetivo do gênero textual carta argumentativa, que é convencer o leitor-destinatário. Além disso, detalhar suas etapas e a finalidade dessa produção escrita por parte dos alunos. Nessa fase, sugerimos ao professor solicitar aos discentes que se coloquem no lugar da personagem-destinatária, Ana, e escrevam uma carta respondendo à personagem-remetente, Gise, as quais são personagens da ficção, mas a intenção é reconhecê-las como pessoas da realidade contemporânea.</p> <p>Vale lembrar aos alunos da necessidade de considerar as características estruturais da carta argumentativa, mencionada anteriormente, assim como o tipo textual dissertativo-argumentativo e os marcadores de interlocução que compõem o gênero textual proposto nessa etapa. O docente precisa deixar claro aos discentes como desenvolver a carta argumentativa, reforçando que devem constar argumentos que expressem uma mensagem de positividade, buscando apresentar, através das palavras, uma mensagem de conforto ou de encorajamento para remediar o difícil momento que Gise vivencia.</p> <p>Para tanto, a escrita da carta argumentativa, por parte dos alunos, deve acontecer em sala de aula, sob a mediação do professor de LP, que possibilitará aos discentes passar pelas seguintes etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. A partir disso, o docente deve fazer a correção textual-iterativa em período diferente do escolar e devolver aos alunos para lerem as orientações e realizarem a reescrita (o aluno reformulará o texto, ao reconstruir a estrutura textual, excluir discordâncias linguísticas e redundâncias, realizar acréscimos ou eliminação de parágrafos, frases ou palavras, etc.), a fim de entregar uma nova versão textual ao professor, que observará o que foi melhorado diante das orientações.</p>
Oficina 06	<p>Assim, a fase final dessa atividade se encerrará com a socialização das cartas argumentativas entre a turma e, se possível, disponibilizar as cartas mais relevantes ou todas as cartas (critério do professor), para que outros leitores possam ter acesso, seja na escola ou para além dela.</p>

Desse modo, a proposta didática pode ser desenvolvida em outras séries da Educação Básica, mas visamos explorá-la, especialmente, com os alunos da 3ª Série do Ensino Médio, em que abrangemos o estudo do gênero textual carta pessoal e o trabalho de produção escrita com o gênero textual carta argumentativa, com pretensão de desenvolver o processo da escrita, com ênfase na reescrita textual, sob a mediação docente e o procedimento da correção textual-interativa. A seguir, apresentaremos a análise da proposta didática em questão.

4 ANÁLISES

No contexto do ensino de línguas, percorremos os postulados teóricos da Didática do Ensino e da LA, que focalizam o problema de uso da linguagem dos sujeitos em seus contextos específicos. O sujeito que nos interessa é o professor de LP e o contexto específico consiste na sala de aula. Essas ações envolvem as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de produção textual por parte dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio, sob a mediação docente, propícia ao desenvolvimento da etapa da reescrita de textos como principal colaboradora à escrita, prática de uso social.

Para tanto, em contribuição à docência de LP, apresentamos uma proposta didática que prevê trabalhar, em sala de aula, com os aspectos constitutivos e funcionais dos gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa, desde o sentido mais geral até o entendimento da sua função sociocultural. Sendo que, aqui, a carta pessoal tem função motivadora ao processo da escrita e reescrita da carta argumentativa.

Sem dúvidas, o professor deve investir em atividades de produção escrita que instiguem os discentes a defenderem uma ideia em oposição ao texto motivador, pois o debate acontece dentro do texto, no momento da argumentação, quando quem escreve justifica seu posicionamento diante daquilo que se quer defender. Na construção da argumentação, entram as estratégias pedagógicas que auxiliam os alunos a pensarem criticamente e a escreverem textos de maneira consciente, conforme orientado por Oliveira (2010).

Entre esses fatores, faz-se necessário trabalhar em sala de aula a origem, a importância e o impacto que a carta acarretou no passado, bem como, discutir sobre a função social que o referente gênero emprega, no presente, no contexto digital da *internet*, mediante uma transformação resultante da atividade humana em meio à necessidade de comunicação, de forma rápida, e interação a partir de diferentes suportes. Pois, no cenário atual, boa parte dos estudantes e indivíduos da sociedade vivem imersos no ambiente da *internet*.

Contudo, para o trabalho de produção escrita em sala de aula, ao invés de sugerir essa aplicabilidade de aula para acontecer no domínio digital, sugerimos a realização no meio físico. Pois, considerando o contexto socioeconômico de salas de aulas heterogêneas, as desigualdades sociais aparecem através da grande parcela de alunos que vivem em vulnerabilidade financeira. Como consequência, nem todo aluno possui um equipamento tecnológico e acesso à *internet* para participar de um trabalho que envolve o digital. Além

disso, não é toda escola que possui uma sala de informática com acesso à *internet* à disposição dos estudantes. Por isso, pensamos que o processo da escrita deve ser realizado no caderno.

Nesse sentido, em áreas de estudo com a LA, problematizamos, também, a linguagem relacionada à vida social dos sujeitos. Lopes (2006) adverte que não se deve ignorar que, tanto os alunos quanto os professores, além de sujeitos racionais, também são sociais e históricos. Então, para o ensino/aprendizagem de línguas, a sócio-história do sujeito em LA não pode ser apagada, é no planejamento que ela é considerada, quando o docente pensa em quais conteúdos levar para a sala de aula, considerando a faixa-etária, a série, a realidade e o nível escolar de seus discentes, dentre outras variáveis.

Para o início da proposta didática, procuramos uma maneira de estabelecer a ligação da temática com as demais atividades da sequência. As atividades iniciais tencionam despertar o interesse do aluno pela aula, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) sugere ao professor utilizar recursos multissemióticos, tais como ilustrações, recursos de áudio ou audiovisuais, até uma dinâmica bem elaborada propiciará a participação do educando no momento. Tudo isso, a fim de promover uma experiência processual e interativa.

Visando a preparação dos alunos ao processo da escrita, selecionamos duas atividades de pré-escritas: o mapa conceitual e a tempestade de ideias. Em relação a esse tipo de atividade, Oliveira (2010) menciona que varia em termos de duração, formato e complexidade.

Ademais, inserimos a presença da literatura na proposta didática, já que reconhecemos a contribuição que o texto literário oferece ao ensino. Além da apreciação estética, também, propicia uma crítica social. Nesse viés, aproveitamos o texto literário *Ana* como fonte de estudos para o ensino de línguas, trazendo-o para a realidade, mas sem perder a essência que a literatura materializa. Ressaltamos, aqui, uma das estratégias que fomentam o gosto pela leitura de textos literários nos discentes, as quais são: as oficinas e os círculos de leitura (OLIVEIRA, 2010).

Diante disso, a familiarização dos alunos com os diferentes gêneros textuais acontece no contexto social, assim como na escola, através do professor. Por isso, sugerimos o trabalho com os gêneros textuais, carta pessoal (texto base: carta *Ana*) e a carta argumentativa (não apresentamos modelo, deixamos a critério do docente), dado que o objetivo na produção textual desse gênero, geralmente, é convencer o leitor com argumentos contrários acerca do que foi lido. Então, o professor deve auxiliar os alunos nesse processo de escrita.

Nesse cenário, os aspectos estruturais dos gêneros textuais devem ser trabalhados e detalhados depois de muito debate acerca da temática e do conteúdo dos textos lidos. Então, para promover uma consistente intervenção didática ao processo de ensino de produção textual ou desenvolvimento de outras competências e habilidades dos alunos, requer do professor comprometimento com esse fazer, conforme reflete Antunes (2009).

Conforme cada situação e aptidão demonstrada nos textos dos alunos, sugerimos ao docente a correção textual-interativa para interação no processo da escrita da carta argumentativa, por parte dos estudantes, sob a mediação do professor. Enfatizamos a exigência da reescrita textual após a primeira correção. Tal ação é primordial para que o docente não limite os estudantes apenas a uma versão textual com fins avaliativos. E, ao invés disso, continue o processo da escrita, que consiste em solicitar a nova versão do texto reescrito pelos alunos e constatar se eles atenderam as sugestões presentes na correção. Depois disso, os textos devem ser socializados entre a turma e/ou para além da escola.

Queremos deixar claro que não desejamos padronizar, aqui, o processo da escrita de textos na escola. Mas, apresentar um encaminhamento didático significativo ao docente de LP, em prol do sucesso dos estudantes da 3ª Série do Ensino Médio (Educação Básica), no que se refere à destreza na escrita de textos, uma prática social indispensável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo promoveu uma discussão no âmbito do ensino de LP à luz dos pressupostos teóricos da LA e da Didática do Ensino. Entre os diferentes fazeres que constituem o ensino de produção textual em sala de aula, reiteramos que a mediação e o procedimento de correção são fatores que promovem nos alunos um desempenho positivo relacionado às habilidades no processo de escrever e reescrever textos.

Para esse trabalho, de natureza qualitativa, optamos por uma abordagem técnica da pesquisa bibliográfica. O objetivo geral foi atingido, no qual propomos uma sequência de atividades à 3ª Série do Ensino Médio da Educação Básica, visando o trabalho com os gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa, e abrangência da produção escrita, que, através da mediação docente e da correção textual-interativa, pode gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a etapa da reescrita em suas produções textuais.

O Ensino Médio é uma etapa educacional básica em que os estudantes se preparam para adentrar ao ensino superior e/ou mercado de trabalho. Então, o docente precisa selecionar gêneros textuais que circulem na esfera social do aluno, de acordo com seus contextos específicos de produção da linguagem, no que se refere a sua sócio-história.

No que tange aos objetivos específicos, foram alcançados quando refletimos sobre aspectos referenciais da LA e utilizamos as ideias de estudiosos, como Lopes (2021) para expor o cenário histórico da LA. Através dos pressupostos teóricos de Antunes (2003), apresentamos a importância do processo gradativo da escrita através de etapas, planejamento, escrita, revisão e reescrita. Assim como, apoiados em Ruiz (2018), ressaltamos os quatro procedimentos de correção por parte do professor: indicativa, resolutiva, classificatória e a textual-interativa. Referente ao processo da escrita, Oliveira (2010) e Monteiro *et al* (2022) também mencionam a importância da reescrita textual, por parte dos alunos, sob a mediação docente.

Em se tratando das duas perguntas de pesquisa, a primeira buscou saber de qual forma a docência de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos. Em resposta, entendemos que o professor de LP precisa mediar o trabalho com a produção da escrita em sala de aula, considerando-a enquanto atividade processual, realizada em etapas, e, principalmente, não negligenciar a etapa correspondente à reescrita.

A segunda pergunta procurou entender que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse e desenvolvimento da reescrita. Além do processo gradativo da escrita, o procedimento de correção textual e de mediação docente são essenciais para que os alunos reescrevam seus textos.

Sob o viés da LA, consideramos nossa pesquisa indispensável para os professores pesquisadores e docentes de LP em geral, que estão engajados em desenvolver com os alunos o estudo da produção escrita enquanto processo. Nesse caso, sugerimos ao docente utilizar o procedimento da correção textual-interativa e insistimos que solicite aos alunos a reescrita do texto, para que eles entreguem novas versões textuais e o professor possa constatar o que foi melhorado no texto, para aprimorá-lo e torná-lo relevante e acessível para outros leitores.

Desse modo, esperamos que nosso trabalho sirva como referencial teórico para futuros estudos em LA ou outras áreas do conhecimento, já que ele nos possibilitou perceber a necessidade de estarmos cada vez mais comprometidos com o ensino voltado à escrita, como uma experiência processual e interativa, e a relevância da reescrita textual. Logo, entendemos que ressignificar a reescrita em sala de aula é oportunizar aos alunos a realização dessa etapa, imprescindível para desenvolver as habilidades de escrita, permitindo, assim, que a reescrita faça parte das aulas de LP, assiduamente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- CAVALCANTI, Marilda. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, 1986, p. 5-12.
- CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de, 1962-. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas** / Francisco José Quaresma de Figueiredo, - 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019, p. 37-49.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- KRAEMER, Márcia Dias; PARDINHO, Joceli Aparecida de Oliveira; SALVINI, Rafaella. Linguística Aplicada: O processo de Produção e Reescrita Textual na Educação Básica. **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 61, p. 434-462, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/402/320>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 11-23.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: FABRÍCIO, Branca... [et al.]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma linguística aplicada INDisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. / Mário Eduardo Martelotta, (org.). - 2. ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.
- MEDEIROS, Martha. **Tudo o que eu queria te dizer**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Marial Del Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 25-49.

MONTEIRO, Rita de Cássia Fernandes *et al.* **Era uma vez... Meu final feliz: o processo de (Re) escrita com turmas do 6º e 7º anos através do PIBID**. Anais VIII ENID & VI ENFORPROF/UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85209>>. Acesso em: 01 out. 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Marial Del Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 114-141.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

OFICINA DE LINGUAGENS: DA ESCRITA À REESCRITA

Área do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias.

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Competências específicas de linguagens para o Ensino Médio: 2,3.

Campo da Vida Pessoal – Práticas de Linguagens: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multisemióticos) e análise linguística/semiótica.

Gênero Textual: Carta pessoal/ carta argumentativa.

Número de Oficinas: 06.

Série: 3ª Série do Ensino Médio.

1. Objetivos

Geral:

Explorar com os alunos o gênero textual carta, proporcionando o resgate da sua função social, características e entendimento de sua manifestação sociocultural, de modo que os estudantes consigam escrever uma carta argumentativa através do processo da escrita, possibilitando a reescrita textual de suas produções.

Específicos:

- Compreender o sentido global do gênero textual carta pessoal e a produção de carta de argumentativa;
- Construir conhecimentos a partir do contato com outros gêneros textuais que circulam na sociedade, em apoio a temática e ao gênero textual principal;
- Despertar o interesse e gosto pela temática proposta e reflexão/ação sobre a reescrita de textos;
- Desenvolver as potencialidades acerca da construção de sentido e posicionamento crítico sobre os tipos de linguagem que circulam no meio social;
- Desenvolver o processo da escrita em sala de aula através da criação de uma carta argumentativa.

1.1 Habilidades:

Campo da Vida Pessoal, “ganha destaque o domínio de gêneros e produções como perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de registro) comentados e dinâmicos [...]”. (BRASIL, 2018, p. 510)

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins. (BRASIL, 2018, p. 511)

2. Conteúdo

- Gênero Textual de correspondência: carta pessoal, texto: Ana, de Martha Medeiros;
- Síntese biográfica de Martha Medeiros;
- Gênero Textual: carta argumentativa.

3. Metodologia

3.1 Estratégias:

- Apresentação de Slides;
- Aula expositivo-dialogada;
- Leitura de Textos;
- Oficina sobre o conteúdo abordado na aula;
- Debates, considerando a participação do aluno;
- Atividades Pré-escrita;
- Produção Escrita;
- Correção Textual-Interativa;
- Reescrita;
- Socialização.

3.2. Recursos técnico-pedagógicos: Material impresso; Lousa; e Recursos audiovisuais (TV, *notebook*, *datashow*).

3.3 Roteiro das Aulas:

INTRODUÇÃO

- Exposição imagens: correspondência antiga (cartas) e atual - correio eletrônico (e-mail);
- Atividade pré-escrita 01.

DESENVOLVIMENTO

- Atividade Inicial;
- Atividade pré-escrita 01: tempestade de ideias;
- Função social da carta como utilidade na vida social;
- Breve apresentação da autora Martha Medeiros, obra (Tudo o que eu queria te dizer);
- Leitura individual e/ou compartilhada do texto *Ana*;
- A temática consiste no “Tempo e o sentido da visão”, exterioriza um desabafo de uma senhora que está perdendo sua visão no momento da velhice;
- Atividade pré-escrita 02: mapa conceitual;
- Estudo do Vocabulário (Opcional);
- Observação das características estruturais da carta, marcando a questão do Remetente e Destinatário;
- Explanação da diferença entre carta pessoal e carta argumentativa;
- Produção de Carta Argumentativa em resposta a Carta Pessoal Ana, de Martha Medeiros (contemplando as etapas do processo da escrita);
- Correção Textual-interativa pelo docente e retorno das produções textuais aos alunos visando uma nova versão;
- Reescrita;
- Constatação do que foi melhorado na produção escrita;
- Socialização;

- Exposição das cartas argumentativas em rede social do docente ou da escola.

CONCLUSÃO: Logo, espera-se que os discentes do nível selecionado estejam instrumentalizados o suficiente para desenvolver a atividade proposta.

3.4 Avaliações: Processual continuada participativa, que acontecerá em três fases: avaliação de orientação (diagnóstica), avaliação de regulação (formativa) e, por último, avaliação de certificação (somativa).

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

MEDEIROS, Martha. **Tudo que eu queria te dizer**. 1.ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 2014, p. 35-39.

ANEXO – CARTA ANA

Ana,

Como está sua vida aí em Veneza? É tão estranho conhecer alguém que mora em Veneza, que almoça e trabalha em Veneza, que tem um endereço, uma empregada, um horário certo para despertar. Justo numa cidade tão peculiar, tão turística, esse cartão-postal universal. Sempre considerei Veneza um lugar para se passar uns poucos dias, não a vida inteira, por mais encantadora que seja. Estou com saudades. Da cidade e de você, minha amiga.

Você continua linda? Aposto que cada dia mais. Estou vendo seu sorriso neste instante, agora enxergo com a memória, meus olhos estão me deixando. O olho esquerdo só me permite vislumbrar borrões escuros e indecifráveis, já não me tem utilidade. O direito ainda é generoso, me concede algumas cores e formas, mas tudo meio sem foco, ando me despedindo lentamente das imagens. Sem autocomiseração, mas com alguma lástima por ter acontecido tão prematuramente. Minhas três netas ainda são meninas, mudarão de rosto. Vou ter que reconhecê-las em breve pela voz, pela altura, pela circunferência da cintura. Adoraria ver a feição que a maturidade um dia vai lhes dar.

Não sinto desespero, ou, sei lá, talvez esteja tão desesperada que ultrapassei o drama, estou como que em hipnose, sem reação, só me concentro em chamar o passado, em guardar visualmente algumas passagens da infância, as expressões dos amigos, o ambiente da minha casa, e tudo que me encanta, flores, castiçais, a aparência que tiveram meus poucos namorados, o vestido com que me casei, e algumas cidades, o tom da água dos rios, os prédios, esquinas, o aspecto dos meus alimentos preferidos, os quadros que me emocionaram na vida. Ana, minha cabeça virou um álbum de fotografias que vou montando diariamente, uma espécie de colagem de minhas cenas inesquecíveis. Elas precisam mesmo ser inesquecíveis, casos contrário me restará apenas o breu.

Além disso, procuro preservar a nitidez dos meus longos dedos, dos meus feiosos joelhos, reter na lembrança o formato do meu queixo, a gente presta tão pouca atenção nesses detalhes. Tenho me apegado aos pedaços do meu corpo, preciso deles para formar um mosaico do que sou. Já estou me abandonando em frente ao espelho, sou quase um vulto, e isso me liberta da vaidade, mas por outro lado me inquieta, já que daqui a alguns meses vou me conhecer apenas pelo tato. Com o tempo descobrirei minhas peles flácidas, mãos com veias mais salientes, terei que me imaginar, e espero que não seja demasiado assustador. Vou envelhecer no escuro.

A questão do movimento me incomoda menos, por enquanto. Estou neste apartamento há duas décadas, não preciso de olhos, me bastam as pernas, ainda sou ágil. Fora de casa é outra história. Já estou impossibilitada de dirigir, e sinto falta da minha independência, tenho sempre que ter algum guia amoroso a me conduzir pra lá e pra cá. A boa notícia: estar de lá pra cá não me seduz mais. Aos poucos fui trocando cinemas e shoppings por consultórios médicos e pela igreja. Ah, eu sabia que iria surpreender você. Desde os 10 anos de idade que eu não rezava. Mas dei encerrada aquela minha autossuficiência espiritual, reconheci minha fragilidade e me apeguei a Deus novamente, e tenho um pouco de vergonha de ter esperado um momento crítico, mas já me acertei com Ele, que me perdoou. O cara é gentil.

No mais, nunca fui mesmo de viver o dia inteiro na rua. De certo modo, passar os dias quieta no meu canto não haverá de ser uma tortura. Sei que há um sem-número de recursos que ajudam deficientes visuais a levarem uma vida normal, mas vida norma é tudo o que tive até agora, chega, e, além disso, não possuo a grandeza dos que superaram, vou me resignar à minha nova condição. Quero apenas sentar, deitar e pensar. E receber umas visitas, claro. Não está na hora de rever sua terra, moça?

Estou me antecipando, ainda me resta uma luz, consigo até escrever uma carta, você tem a prova em mãos. Não garanto a boa caligrafia, mas sei que está tudo retinho, linha após linha, não cometeria a deselegância de lhes mandar uns garranchos tortos. Mas, revisar, não há como. As nuances ainda me possibilitam escrever, mas me impedem totalmente de ler, e se há uma coisa que já está me fazendo uma falta tremenda são meus livros. Minha filha outro dia leu uma crônica para mim, uma crônica de jornal, foi bom escutá-la. Mas um romance inteirinho sendo lido em voz alta por outra pessoa, duvido que me acostume. A intimidade de um leitor com seu livro só o silêncio abençoa.

Estou com minha aposentadoria por invalidez encaminhada, agora tudo o que tenho pela frente é tempo. Uma eternidade de duas para lembrar. Não vou negar que adoraria que houvesse um colírio milagroso que me devolvesse a amplitude dos gestos – meus passos já estão curtos, tenho medo de cair, e também não mexo muito os braços com receio de derrubar alguma coisa, ou mesmo de me machucar. A amplitude agora é interna, meus olhos estão fechando pra fora e abrindo para dentro, e hei de descobrir algo que me interesse e me motive nesta viagem sombria, sem gôndolas, sem tons pastéis, sem pontes nem edificações históricas, dizem que Veneza um dia vai desaparecer, você acredita nisso? Eu não estou desaparecendo, ainda que pareça.

Me escreva, alguém lerá suas palavras bem-vindas pra mim.

Com carinho e muita sutileza (porque vontade mesmo eu tenho é de gritar),

Gise