



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA E LINGUÍSTICA:
INTERFACE TEÓRICO – PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA

RAQUEL LIMA ARAUJO DE OLIVEIRA

ATIVIDADES DE REESCRITA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

GUARABIRA – PB

2014

RAQUEL LIMA ARAUJO DE OLIVEIRA

ATIVIDADES DE REESCRITA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua e Linguística: Interface teórico-prática no ensino de Língua e Linguística da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

GUARABIRA – PB

2014

É expressamente proibida 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 da dissertação.

O48a Oliveira, Raquel Lima Araujo de
Atividades de reescrita: práticas e possibilidades [manuscrito]
: / Raquel Lima Araujo de Oliveira. - 2014.
55 p.
Digitado.
Monografia (Especialização em Língua e Linguística:
Interface teórico-prática para o ensino de Língua e Linguística) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades,
2014.
"Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias,
Departamento de Letras".

1. Gênero textual. 2. Escrita. 3.Reescrita. I. Título.
21. ed. CDD 372.623

RAQUEL LIMA ARAUJO DE OLIVEIRA

ATIVIDADES DE REESCRITA: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua e Linguística: Interface teórico-prática no ensino de Língua e Linguística da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 25/04/14



Prof.ª Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UEPB)

Orientadora



Prof.ª Dr.ª Rosângela Neres Araújo da Silva (UEPB)

Examinadora 1



Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva (UEPB)

Examinador 2

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Ana Marta e Gilson e minha irmã Rousemary, pelo apoio incansável;
Ao meu esposo Damásio, por proporcionar os momentos mais felizes da minha vida;
Aos idosos, que gentilmente compartilharam suas memórias conosco durante a
realização do Projeto Lembro como se fosse hoje.

AGRADECIMENTOS

Minha absoluta gratidão a todos que, mesmo sem perceber, escreveram comigo este trabalho.

A Deus, pela presença constante na minha vida;

Aos meus pais Gilson e Ana Marta, os primeiros a investir e acreditar em minha formação acadêmica e por estarem ao meu lado em todos os momentos;

Ao meu esposo Damásio, que esteve ao meu lado durante todo o período do curso e da elaboração da monografia, pela atenção e carinho dedicados a mim.

À minha irmã Rousemary, por não medir esforços para me ajudar em todas as circunstâncias da minha vida;

À minha orientadora Luana, pela competência no desenvolvimento desta pesquisa e pela amizade a mim confiada;

A todos os meus professores e colegas do Curso de Especialização, pela contribuição a minha formação, e em especial à amiga Liliane, pelo incentivo a fazer o curso e por compartilhar comigo todos os momentos vividos ao longo dele.

À Joyce, Anailza, Tamires, Maria Joselma, Tainara e Joelma, alunas queridas que participaram do projeto e me proporcionaram momentos de muito aprendizado e alegria.

“Tanto trabalho para redigir a carta de resposta de uma diretora de serviço público que me mandou observações sobre uma crônica que publiquei no Jornal do Brasil. Problema: achar o tom adequado, a palavra justa, a expressão medida e insubstituível, nem mais nem menos. Chego à conclusão de que escritor é aquele que não sabe escrever, pois quem não sabe escreve sem esforço.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de indicar como estratégias de reescrita podem contribuir para o aprendizado efetivo da escrita. Para isto, partimos do pressuposto de que é importante que o professor compreenda que a escrita faz parte de um processo e que as atividades de correção e avaliação devem, prioritariamente, direcionar o aluno a reescrever seu texto para que fique adequado ao gênero e, conseqüentemente, à situação comunicativa proposta. Por isso, apresentamos conceitos relacionados à avaliação, reescrita, gêneros e sequência didática, por entendermos que se faz necessário compreender os múltiplos aspectos que envolvem o aprendizado da escrita. Tendo como fundamentação teórica Marcuschi (2012), Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), Menegassi (2013), Serafini (1998), Bazerman (2005,2007) entre outros, explicitamos como acontecem as avaliações dos textos pelo professor e quais as possibilidades de aplicar estratégias de reescrita para a atividade de escrever seja bem sucedida. Para tanto, apresentamos o desenvolvimento do projeto de leitura e produção do gênero Memórias Literárias *Lembro como se fosse hoje*, que aconteceu na EEEFM Ivan Bichara Sobreira, no município de Lagoa de Dentro – PB, analisamos as alterações entre a versão inicial e final do texto elaborado por uma das alunas participantes do projeto e interpretamos as respostas de três alunas sobre o aprendizado adquirido no decorrer do projeto. Ao fim da pesquisa, constatamos que ao serem incentivadas a revisar seus textos, as alunas demonstram compreender a importância da reescrita no processo de escrita de seus textos.

Palavras-chave: Gênero textual. Escrita. Reescrita.

ABSTRACT

The present study aims to indicate how rewrite strategies can contribute to effective learning of writing. For this, we assume that it is important that the teacher understands that writing is part of a process and that the correction and evaluation activities should primarily, direct the student to rewrite its text so that it is appropriate to the genre and consequently, to the proposed communicative situation. Thus, we present concepts related to evaluation, rewriting, genres and instructional sequence, because we believe that it is necessary to understand the multiple aspects involved in writing learning. Having as theoretical foundation Marcuschi (2012), Schneuwly, Noverraz and Dolz (2004), Menegassi (2013), Serafini (1998), Bazerman (2005.2007) among others, we analyzed how text evaluation made by the teacher happen and which possibilities of application of rewrite strategies in order to the activity of writing be successful. Therefore, we present the development of the reading project and production of the genre Literary Memories Lembro como se fosse hoje, what happened in EEEFM Ivan Bichara Sobreira, in the municipality of Lagoa de Dentro – PB, we analyze the changes between the initial and final version of the text prepared by one of the students participating in the project and we interpret the answers of three students on the learning acquired during the project. At the end of research, we found that by being encouraged to revise their texts, the students demonstrate that they understand the importance of rewriting in the writing process of their texts.

Keywords: Textual Genre. Writing. Rewriting

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCRITA E A REESCRITA: ALGUMAS DEFINIÇÕES	13
2.1 A escrita e a reescrita na Escola: questões teórico-metodológicas.....	14
2.2 Avaliação e Reescrita.....	20
3 GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIA LITERÁRIA.....	24
3.1 Memórias Literárias	26
3.2 Sequência didática	28
4 ANÁLISE DA PESQUISA	31
4.1 Análise da Memória Literária.....	33
4.2 Análise dos questionários.....	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6 REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE.....	49
Apêndice A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	50
ANEXOS	51
Anexo A – Primeira versão do texto.....	52
Anexo B – Segunda versão	54

1 INTRODUÇÃO

A reescrita, ou refação textual, estratégia que consiste em fazer o aluno revisar e aprimorar o texto produzido, ainda não é, em muitos planejamentos e salas de aula, aplicada como procedimento relevante no processo de ensino-aprendizagem. Embora já existam orientações nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), para a execução dessas atividades, sabemos que poucos professores adotam as estratégias de revisão/reescrita nos textos de seus educandos, e isso acontece por múltiplos fatores que vão desde a ausência de orientação na formação docente inicial aos problemas encontrados na formação continuada, no interior das escolas e das salas de aula.

Apesar de compreendermos os motivos que levam a não aplicação das estratégias de reescrita, procuramos investigar quais as opções metodológicas que o professor geralmente emprega para corrigir e avaliar os textos de seus alunos. Além disso, elegemos a reescrita como estratégia de atividade a ser executada para que a produção textual não seja vista como uma atividade que somente se justifique para obtenção de nota, e sim, que assuma uma dimensão reflexiva, a partir de uma revisão que ofereça direcionamentos para que o texto fique adequado ao gênero escolhido.

Nosso objetivo foi investigar como a reescrita pode contribuir para o aprendizado efetivo da escrita. Para isso, buscamos compreender como acontecem as atividades de correção/avaliação do textos dos educandos, quais procedimentos podem ser aplicados pelo professor com vistas à reescrita e qual a percepção do educando sobre o papel da reescrita no em seu aprendizado. Para nosso suporte teórico, apresentamos considerações tecidas por Serafini (1998), Sercundes (1997) e Antunes (2003) sobre as práticas de escrita em sala de aula; Bazerman (2005,2007), Bakhtin/Volochinov (1992,2003), Schneuwvly, Noverraz e Dolz (2004) sobre a noção de gêneros e sua aplicação no aprendizado da escrita e Leite (2012), Menegassi (2013), Ruiz (2013) entre outros, sobre conceitos de reescrita e perspectivas de aplicação em sala de aula.

Para isso, analisamos, através de uma pesquisa de caráter qualitativo, um texto do gênero Memórias Literárias, que se caracteriza por articular passado e presente e oferecer aos leitores a reflexão de alguém sobre o que vivenciou em anos passados de sua vida, e que faz parte da coletânea de textos elaborados por alunas participantes do Projeto *Lembro como se fosse hoje*, desenvolvido em 2012 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ivan Bichara Sobreira, na cidade de Lagoa de Dentro – PB. Além disso, utilizamos um

questionário aplicado a três alunas do projeto, com o intuito de compreender como elas analisam o aprendizado adquirido durante o desenvolvimento do projeto.

Este trabalho apresenta, em um primeiro momento, reflexões a partir de algumas definições sobre escrita e como esta modalidade da língua é ensinada nas aulas de produção textual, para em seguida, explicitar as concepções de correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos, além de inserir a reescrita como atividade de absoluta relevância para o efetivo aprendizado da língua escrita, conforme apontam os PCN.

No capítulo seguinte, apresentamos o conceito de gêneros textuais e de sequência didática como suportes teóricos indispensáveis a atividades didáticas que visam ao aprendizado dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Ainda neste capítulo, tecemos considerações sobre o gênero Memórias Literárias, escolhido por tratar-se de um gênero pouco conhecido e por seu caráter literário.

No último capítulo, desenvolvemos a interpretação dos dados obtidos, com o objetivo de explicitar o processo de reescrita e como uma autora-aluna aplica esse aprendizado em seu texto, e apresentamos uma breve interpretação das respostas obtidas no questionário aplicado. Por fim, tecemos nossas considerações sobre os procedimentos que podem viabilizar a reescrita dos textos e sua necessária inserção nas atividades de produção textual.

2 A ESCRITA E A REESCRITA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

A partir do momento em que o homem passou a interagir através da palavra, tivemos acesso a uma ferramenta importante e indispensável em nossas práticas sociais, a escrita. Trata-se da modalidade de uso linguístico que desfruta de intenso prestígio social, pois é nela que muitos gêneros textuais relevantes para a organização da sociedade estão ancorados e talvez, por isso, exista no imaginário coletivo, a ideia de que a escrita é mais importante do que a fala, já que a todos os usuários da língua falam, mas nem todos escrevem.

É importante entendermos que as duas modalidades da língua são indispensáveis em nossas situações comunicativas e ter domínio sobre elas é crucial para uma interação efetiva na sociedade. Aprendemos a falar espontaneamente (exceto em casos de patologias) e, mesmo sem perceber, monitoramos nossa fala diante de situações que exigem mais formalidade ou ficamos mais à vontade quando conversamos com pessoas do convívio particular em situações informais¹. Já a escrita requer o domínio do código gráfico da língua, exige um aprendizado mais sistematizado, exige a compreensão de que o interlocutor, geralmente, não está presente no momento em que se escreve e, por isso, o produtor precisará de vários elementos comunicativos para que a mensagem atinja os objetivos almejados.

Contudo, não é difícil perceber que muitas pessoas não têm acesso à modalidade de uso da língua escrita e a escola, a agência de letramento responsável por apresentar ao aluno as várias formas de interagir socialmente acaba falhando por não garantir um aprendizado efetivo da escrita,

pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição de seu lugar no mundo (BAZERMAN, 2007, p. 110).

Diante dessa constatação, surgem estudos acerca do Letramento, ou seja, as práticas sociais que utilizam a escrita como recurso principal de interação e que solicitam do usuário da língua um conhecimento que vai além de saber decodificar as letras, requer um

¹ Vale salientar que, embora aprendamos primeiro e mais facilmente a linguagem oral, é necessário um aprendizado acerca dos gêneros orais formais públicos que circulam na sociedade, com o objetivo de se comunicar adequadamente em todas as instâncias comunicativas.

entrosamento com práticas de leitura e de escrita que possibilitem, por exemplo, encontrar informações em um jornal ou em uma bula, utilizar terminais eletrônicos de bancos e outras inúmeras situações cotidianas em que necessitamos praticar as habilidades de ler e escrever.

Outro aspecto importante para o aprendizado da escrita é a estratégia de reescrita ou refacção textual, que se constitui como uma atividade de reflexão sobre o que foi escrito e acontece depois da primeira versão elaborada pelo autor e “que incide sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas em seus próprios textos, de modo que esses sujeitos reconheçam suas dificuldades e atuem sobre elas” (LEITE, 2012, p. 142).

Nela, aluno e professor são corresponsáveis pela adequação linguístico-discursiva em relação ao gênero o qual se propôs a escrever, além disso,

quanto mais o ato de reescrever acontecer, mais o autor irá perceber que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, consequentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005 p. 75).

2.1 A escrita e a reescrita na Escola: questões teórico-metodológicas

Na escola, é comum que o professor concentre suas atividades em produções de texto voltadas apenas para a esfera escolar e, por isso, peça a seus alunos uma redação – muitos professores solicitam a redação, talvez já como indicação que esperam um texto das três tipologias mais utilizadas: a narração, a descrição ou argumentação – e acaba por deixar de lado toda a variedade de gêneros textuais/discursivos presentes na sociedade, os quais devem fazer parte do aprendizado do educando. Sercundes (2001) aponta para o fato de que, na escola, o trabalho com a escrita acontece de duas formas:

- a) **Sem atividade prévia** – em que a elaboração de texto é motivada por situações externas à sala de aula, como participação em concursos, ou realizadas a partir da leitura superficial de um texto. Observa-se que, para o aluno, não é necessário um compromisso com o ato de escrever, uma vez que sua produção servirá apenas para a atribuição de uma nota ou, às vezes, para preencher o tempo vazio de uma aula. É nessa categoria que se

enquadra a temida (e comum) redação sobre as férias. Nela, há uma clara indicação de que o ato de escrever não pressupõe reflexões sobre o que escrever, para quem escrever, de que forma escrever e, tampouco, que existe um processo para o amadurecimento das ideias que serão colocadas no texto.

b) Com atividade prévia – em que há uma preparação para o ato de escrever e que, geralmente, segue um esquema tradicional composto pelas atividades de a) leitura do texto; b) conversa sobre o texto; c) interpretação do texto; d) estudo do vocabulário; e e) produção de texto. Essas são atividades que introduzem uma determinada lógica ao processo de escrever, mas ainda negligenciam alguns aspectos necessários para que a escrita aconteça de forma eficiente.

A partir das contribuições da filosofia da linguagem, a elaboração de um texto, oral ou escrito, passou a ser visto a partir de uma perspectiva dialógica, que acontece entre sujeitos histórico-sociais. Nessa perspectiva, entende-se que na interação, sempre há a necessidade de levar em consideração o outro, a quem nos remetemos no momento da interação e que irá, juntamente com a situação e os objetivos dos interlocutores envolvidos, determinar o enunciado. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1992 [1929], p. 113) “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor”.

Com base nessa perspectiva, e voltando nosso olhar à escola, vemos que escrever nem sempre é uma atividade em que se leva em consideração o outro. Elaborar qualquer gênero textual/discursivo² requer que compreendamos o outro não simplesmente como destinatário e sim como sujeito que, ao entrar em contato com o texto, entrará no jogo enunciativo. Para compreendermos como a escola entende a escrita, é necessário que entendamos quais as concepções que existem sobre a escrita e como elas funcionam na sala de aula. Serafini (1998) apresenta seis abordagens para o aprendizado da escrita, como:

² Compreendemos aqui os termos gênero textual e gênero discursivo como equivalentes apesar de alguns autores, a exemplo de Rojo (2005), tratarem distintamente.

- a) A abordagem por imitação – em que basta que o aluno imite gêneros escritos considerados bem produzidos;
- b) A abordagem como processo – em que o aprendiz participa de “fases sucessivas que incluem atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e revisão” (p.152);
- c) A abordagem experiencial – em que há maior ênfase ao uso de sentimentos, experiências pessoais e criatividade do aluno;
- d) A abordagem retórica – em que se leva em consideração as exigências do contexto comunicativo (como destinatário, assunto e objetivos do texto) e que atendam às expectativas do destinatário;
- e) A abordagem epistêmica – em que a escrita é o meio para a compreensão de um assunto, ou seja, através das atividades de organização das sensações, ideias e fatos (necessários à escrita), o aluno é conduzido ao conhecimento;
- f) A abordagem conversacional – que aplica a discussão verbal entre aluno e professor e que “permite ao aluno identificar mais claramente aquilo que quer exprimir e a melhor forma de fazê-lo” (p. 152-153)

Embora eleja a abordagem da escrita como processo a mais significativa para as perspectivas atuais, a autora alerta que essas abordagens não são divergentes, mas se complementam, pois, ao ler um gênero textual como modelo, o professor aplica a abordagem imitativa, ao elencar as estratégias para satisfazer o leitor, aplica a abordagem retórica e ao conversar com aluno sobre possíveis ajustes, a abordagem conversacional.

Por sua vez, Menegassi (2013) aponta quatro concepções que nos possibilita compreender com a escrita é vista pelo professor e como é concebida pelo aluno. Vejamos:

a) A escrita com foco na língua

Nessa concepção, o texto é visto como algo a ser corrigido obedecendo a critérios puramente gramaticais e ortográficos. Nele, é esperado que o aluno domine todas as regras de acentuação, pontuação, concordância, sintaxe e ortografia, e que o professor, por sua vez,

corrija todos os desvios cometidos e atribua uma nota levando em consideração esses aspectos.

Não é difícil constatar que ainda há certa predominância dessa concepção. Para o professor, tem sido mais fácil avaliar o aluno a partir dos “erros gramaticais”, uma vez que o modelo canônico da revisão textual privilegia o código em detrimento da análise dos aspectos linguístico/textuais/discursivos constitutivos dos gêneros. Para o aluno, mesmo sem ter consciência plena disso, escrever se resume a uma atividade descontextualizada e desnecessária. Para Antunes (2003),

o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais. (p. 46)

Em outras palavras, ao prestigiar aspectos gramaticais, o professor deixa de propor atividades que realmente contribuam para que o aluno aprenda, efetivamente, a ler e escrever em sua língua materna.

b) A escrita como dom/inspiração divina

É comum que o professor solicite uma produção de texto a partir de um tema, de uma imagem ou de uma notícia, sem que haja atividades prévias que possibilitem uma organização ou um amadurecimento de ideias que sustentarão o sentido do texto. Como Sercundes (2001 p. 75) aponta, são episódios “desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior, não representando etapa de um processo mais amplo de construção do conhecimento”.

Nem mesmo a atividade de leitura, que poderia ser entendida como uma atividade prévia, sobrevive a uma análise mais profunda: geralmente ela acontece de forma superficial, apenas para introduzir o tema a fim de que, em seguida, o aluno expresse e organize, sozinho, as informações extraídas do texto.

Para o professor, essa concepção corresponde a um momento em que, solicitada a produção, o aluno irá se ocupar e, conseqüentemente, diminuir o barulho na sala de aula, ou evitar que saiam desta, uma vez que estará “envolvido” na atividade. Para o aluno, trata-se de uma atividade em que só será bem sucedido aquele que possui o “dom” de escrever e somente se justifica para atribuição de nota ou pontos extras.

c) A escrita como consequência

Ainda conforme as observações de Sercundes (Ibidem), a escrita também pode ser resultado de uma atividade extra, como um passeio, uma palestra ou um filme que desencadeie a produção. Nessa concepção, o aluno é levado a escrever como consequência de uma atividade que tenha fugido do padrão das atividades cotidianamente desenvolvidas na sala de aula e, por isso, ele precisa escrever para que a atividade seja justificada. Assim, o professor legitima a atividade extra (um filme, por exemplo) por se tratar de uma etapa necessária a consequente produção textual do aluno, que, mesmo sem um tempo necessário para a sedimentação dos conhecimentos adquiridos, escreverá.

Menegassi (2013) apresenta algumas ideias de que o texto produzido como consequência pode ser compreendido como:

- Um registro escrito que serve para atribuição de uma nota;
- Um registro escrito que penaliza o aluno pela atividade extra realizada;
- Um registro escrito que comprova que o aluno participou da atividade proposta, não necessariamente que a compreendeu;
- Um produto para a correção do professor;
- Um produto que leva o professor à comparação com os textos mais fracos; e
- Um produto de avaliação da atividade realizada (p. 108).

Assim, para o aluno, o ato de escrever é encarado como uma atividade que só se justifica para aquele momento, e que servirá apenas para um visto ou uma nota atribuída pelo professor.

d) A escrita como trabalho

Nessa concepção, a escrita é vista como um trabalho contínuo, que abrange as atividades prévias (leitura, conversa e afins), a produção, a revisão e a reescrita, e que tem o professor como mediador desse processo. Como afirma Menegassi (Ibidem, p. 109), “nesse âmbito, a escrita é um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”. É nessa perspectiva que o aluno compreende que escrever é mais do que colocar as ideias no papel, compreende que existe um processo a ser desenvolvido para que a atividade de escrever seja

bem sucedida, desmitificando a ideia de “dom”. Além disso, essa abordagem leva em consideração o caráter dialógico da linguagem, uma vez que, desde as atividades prévias até o texto final, irão acontecer atividades de interação que culminarão em uma produção escrita e reescrita para se ajustar a uma situação comunicativa específica.

Para o aluno, essa é a oportunidade de refletir sobre o ato de escrever, de ver seu texto dentro de um processo de inacabamento, que estará passível de mudança e aprimoramento até chegar ao resultado pretendido.

Essa é, sem dúvida, a concepção que requer do professor mais trabalho, mais conhecimento acerca do processo de produção textual, mais habilidade de negociação com os alunos e que, talvez por isso, seja a menos aplicada em sala de aula. Essa abordagem exige que o professor, ciente do caráter dialógico e interativo da atividade de escrever, esteja dentro desse processo, já que participará conjuntamente de todas as etapas e isso, certamente, exigirá dele um comprometimento ainda maior com a tarefa de ensinar a escrever. Também exige do aluno a conscientização da escrita como um trabalho, no qual precisará de empenho e dedicação ao longo de todo o processo.

Serafini (1998) ainda nos apresenta dez princípios da didática da composição (termo que utiliza para designar a atividade de escrever):

1. Um texto é o produto de operações elementares – que se agrupam em pré-desenvolvimento, desenvolvimento, seleção, revisão e redação;
2. A aprendizagem da composição segue três fases: desenvolvimento, coerência e precisão;
3. Devem-se usar diferentes tipos de textos³;
4. Deve haver diferentes destinatários e objetivos;
5. Deve-se escrever frequentemente;
6. Devem usar assuntos e contextos reais;
7. Devem-se usar modelos de textos
8. De pouco vale o estudo sistemático da gramática;
9. É preciso produzir várias versões de um texto;
10. É preciso equilibrar correções e elogios (p. 153-155).

Vemos, portanto, um conjunto de concepções e princípios que nos ajudam a delinear as ações que contribuem para o ensino da escrita; mas também é importante refletirmos sobre a ação de avaliar essas produções, pois, mesmo que o professor procure aplicar atividades que contemplem a escrita como um processo, talvez se sinta inseguro no momento de avaliar. Trata-se de uma tarefa exigente ao considerarmos a quantidade de critérios textuais e discursivos que deverão ser considerados, conforme discutiremos a seguir.

³ O conceito de Tipos de texto para Serafini está associado ao que chamamos de gêneros textuais, uma vez que ela sugere a utilização de “textos do ‘mundo real’ (como a crônica e a poesia)” (p. 154) [grifos da autora].

2.2 Avaliação e Reescrita

Primeiramente, pensemos no desafio que é o ato de avaliar para o professor. Além das atividades características da avaliação, as quais veremos adiante, consideremos o volume de produções que precisa ser avaliado em um curto espaço de tempo e a ausência de orientações efetivas, tanto na formação inicial como na continuada, sobre as práticas avaliativas.

Com relação à variável tempo, se tomarmos como base um bimestre, temos pouco tempo para as etapas necessárias: produção, revisão e reescrita; além das demais obrigações curriculares, a exemplo dos temas transversais, projetos interdisciplinares e outros. Nesse momento, alguns professores optam pela praticidade, por realizar as tarefas de cunho avaliativo de forma mais rápida e superficial. O ato de corrigir, termo mais frequentemente usado, resume-se, assim, ao simples ato de atribuir a nota, tão necessária para estar em dia com o calendário escolar. Instaura-se, assim, a falsa impressão de que o texto teve algum objetivo ou uma razão de acontecer.

Nesse sentido, a revisão textual é geralmente realizada apenas sob a perspectiva gramatical/ortográfica, porque é mais seguro, mais exato e dispensa maior trabalho. Todavia, há aspectos ainda mais delicados a serem discutidos quanto às opções teórico-metodológicas escolhidas pelos docentes, entre eles, Serafini (1998) destaca o fato de que muitos professores não têm a prática da escrita, e assim, “quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros” (p. 108).

Escolhemos aqui destacar a importância do processo avaliativo, o qual pressupõe os momentos de revisão e reescrita, para que a atividade de escrever assuma uma dimensão de aprimoramento e de adequação linguística e discursiva. Vejamos, agora, o quanto algumas concepções e procedimentos podem auxiliar o professor nessas etapas, as quais julgamos de absoluta relevância para que a produção textual seja bem sucedida.

É importante também explicarmos que os termos correção e avaliação, embora sejam utilizados como sinônimos, são duas etapas diferentes do processo. Ainda conforme Serafini (Ibidem, p. 130),

a correção consiste numa observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico. Durante a correção há a transcrição dos erros e impressões de quem corrige. O professor procederá à avaliação fazendo um rápido balanço das anotações presentes no texto, utilizando, portanto, a fase de correção como uma coleta de dados.

Em outras palavras, o professor faz uma espécie de levantamento dos desvios da produção, para, em seguida, avaliar a qualidade da produção e encaminhar as orientações. Serafini (1998, p. 108-112) ainda elenca seis princípios para a correção dos textos, a saber:

1. A correção não deve ser ambígua – sob pena de que o aluno não entenda exatamente o que o professor quis apontar;
2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados – de forma a permitir que o aluno compreenda quais desvios precisam ser mais trabalhados;
3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas – de forma a facilitar a reescrita do texto;
4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto – sob pena de desmotivar o aluno com o exagero de grifos;
5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno – é importante uma postura aberta a receber as ideias do aluno;
6. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno – é importante que o professor compreenda os estágios de familiaridade do aluno com a escrita.

Mas, sabemos que a correção nem sempre segue parâmetros que facilitem o trabalho do aluno para reescrever seu texto. Vejamos os tipos de correção que Serafini (Ibidem, p. 113-115) nos apresenta:

- a) Correção indicativa – acontece quando o professor apenas indica o erro com marcações no texto (geralmente erros lexicais ou ortográficos);
- b) Correção resolutiva – acontece quando o professor anota no texto a resolução do problema apresentado e ao aluno fica a tarefa de substituir seu erro pela anotação do professor;
- c) Correção classificatória – acontece quando o professor agrupa e classifica os erros de forma que o aluno trabalhe sobre eles.

Ruiz (2013) ainda acrescenta:

- d) Correção textual-interativa – e que o professor, através de comentários à margem ou no final do texto, dialoga com aluno a respeito de possíveis mudanças, constituindo-se assim, em uma atividade que assume o caráter dialógico da linguagem.

É importante analisarmos como essas correções são aplicadas na escola. A correção indicativa pode acontecer de forma ambígua, pois o aluno, sozinho, talvez não consiga entender com clareza o que o professor quis apontar; por outro lado, se o professor resolver o problema do texto, o aluno poderá acomodar-se e, conseqüentemente, não refletir sobre os desvios; já a classificatória (ou decodificada, pelo uso de símbolos pré-definidos para apontar os erros) pode gerar confusão sobre o que realmente deverá ser alterado, além de poder causar a impressão de que nada no texto funcionou.

Já na correção textual-interativa o professor e alunos são corresponsáveis pela produção textual. O professor, no sentido de mediar o aprendizado através da indicação dos desvios, e o aluno, como principal agente de aprimoramento do texto. Outro proveito que podemos tirar dessa correção é

a possibilidade de intimidade entre escritor e revisor, uma vez que, utilizando esse recurso interativo, o professor pode elogiar aquilo que o aluno fez de melhor e incentivá-lo ao crescimento textual; levando-o a refletir sobre seu texto por meio de um diálogo escrito, diminuindo a distância e proporcionando mais envolvimento entre docente e aprendiz (MENEGASSI, 2013, p. 115).

Concluimos, portanto, que todos os pressupostos e procedimentos apresentados aqui visam a uma apropriação da escrita de uma maneira integral e que devem partir do professor as estratégias necessárias para que a produção textual seja bem sucedida. Nessa perspectiva, analisaremos, a partir de agora, como a revisão e a reescrita se constituem em elementos indispensáveis nesse processo, entendendo que

revisão e reescrita são processos complementares, pois juntas auxiliam a melhor construção do texto. Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto, a fim de torná-lo mais claro. Dessa maneira, fazendo e refazendo, quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade de seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita. (MENEGASSI, 2013, p. 111).

Dessa forma, compreendemos o quanto revisar e reescrever são atitudes relevantes para o aprimoramento do texto, pois não se pode reescrever sem revisar, ao mesmo tempo em que não se revisa um texto sem que haja a intenção de reescrevê-lo para melhorar. Os documentos oficiais já apontam para esse caminho, pois afirmam que

a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção (PCN, 1997, p. 51).

A reescrita é, então, uma das etapas finais do processo de escrita, pois é através dela que se pode por em prática tudo o que aprendeu durante o processo de aprendizagem. A reescrita se constitui como uma atividade reflexiva, na qual o professor, após a correção, vai orientar os alunos para, conjuntamente, reconstruírem partes problemáticas, observando no texto aquilo que antes não tinha percebido. Além disso,

a importância do ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75).

Trata-se, portanto, de atividades que deslocam do professor a única responsabilidade pelo aprendizado. Para reescrever, o aluno deve estar disposto e consciente a melhorar gradativamente seu texto, pois essa abordagem requer distanciamento temporal do momento da primeira versão para o da revisão/reescrita; requer maturidade para refletir sobre os desvios e exige também que o professor tenha formação acerca dos critérios que deverão ser mobilizados ao proceder à análise do texto. No próximo capítulo, abordaremos alguns aspectos teóricos relacionados aos gêneros e à sequência didática, conceitos de absoluta relevância que evidenciam a importância da reescrita nas aulas de Língua Portuguesa.

3 GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIA LITERÁRIA

Desde a Grécia Antiga, os estudos sobre os gêneros textuais já ocupavam filósofos como Platão e Aristóteles, que direcionavam suas análises aos gêneros literários e retóricos. Mas, foi no século XX que os estudos sobre os gêneros se estabeleceram e tomaram dimensões mais amplas e didáticas.

Para entendermos como os gêneros textuais/discursos funcionam, devemos compreender que a linguagem é um fenômeno social e, como tal, serve aos sujeitos sociais (eu e você que está lendo, por exemplo) que vão precisar usar modelos de linguagem que outras pessoas, na mesma situação, também usam. Além disso, ao nos dirigirmos a pessoas diferentes, escolhemos quais palavras são adequadas para cada uma, de modo a conseguirmos nossos objetivos no momento da interação com o outro. Dessa forma, se precisarmos nos comunicar de forma rápida com alguém que esteja distante, provavelmente escreveremos um bilhete, um e-mail ou um SMS (e não uma receita culinária), e escolheremos palavras diferentes se o bilhete for para alguém de nossa intimidade ou para um chefe, por exemplo. Assim, entendemos que o gênero bilhete não foi inventado apenas para aquela situação, mas é usado pela maioria dos sujeitos em situações parecidas, o que nos remete à ideia de que os textos “são tipos relativamente estáveis do enunciado” (BAKHTIN, 1992 p.262); e também nos deparamos com o caráter dialógico da linguagem, que nos orienta a escolher como nos comunicar a partir do contato com o outro, pois é ele quem define a forma com a qual devemos interagir. Por isso

os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc* [...] Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico (MARCUSCHI, 1998, p.161).

É importante entendermos como funciona o caráter sócio-histórico dos gêneros. Vivemos em sociedade e, por isso, necessitamos de elementos que possamos compartilhar com outros seres sociais, e fazemos isso através da linguagem, pois é através dela que materializamos nosso dizer, ou o nosso discurso ao outro que, na mesma condição de um ser social, vai interagir conosco, aceitando ou refutando-o. Além disso, temos algumas demandas

comunicativas (que necessitam de gêneros adequados) que se aplicam exclusivamente para determinado contexto sócio-histórico. Voltemos ao exemplo do gênero bilhete: ele funcionou efetivamente durante muito tempo, mas hoje, no contexto atual, cedeu espaço ao sms, ao e-mail, às mensagens instantâneas, enfim... As mudanças tecnológicas vividas pela sociedade fizeram emergir novos gêneros, ou atualizá-los, para satisfazer as necessidades comunicativas desse recorte temporal e social, e é através deles que nosso discurso fica materializado e vai garantir que nosso dizer chegue até o outro, e o mesmo acontece no caminho de volta, marcando-nos como sujeitos sócio-históricos.

Outro ponto importante diz respeito ao fato de que a “maioria dos gêneros tem características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero” (BAZERMAN, 2005 p. 38), assim, reconhecemos em alguns gêneros os detalhes que o caracterizam, e isso facilita nossa compreensão do papel que eles desempenham na sociedade. Contudo, nem sempre essa caracterização e o conseqüente reconhecimento imediato do gênero acontece, pois

a definição dos gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e nas construções dos sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. (BAZERMAN, 2005, p. 31)

Em outras palavras, podemos dizer que os gêneros demarcam nossa interação com a sociedade, já que fazemos uso deles em todas as situações comunicativas ao longo de nossas vidas e nos oferecem “modelos” relativamente prontos para utilizarmos conforme nossos objetivos comunicativos (modelos esses que não surgem de um dia para o outro, mas se estabelecem gradativamente conforme os usos que a sociedade faz deles). Além disso, moldamos a linguagem que empregamos neles para realizar a comunicação da maneira que convenha aos propósitos que estabelecemos para atender a situação imediata, sempre levando em consideração o outro, a quem nos direcionamos no momento da interação e que baliza nosso dizer no ato da comunicação.

A seguir, veremos como o conceito de gênero pode ser empregado de maneira sistemática e didática na escola.

3.1 Memórias Literárias

Nesta pesquisa, selecionamos o gênero Memórias Literárias para explicitarmos como os procedimentos para a reescrita podem ser aplicados. A escolha aconteceu por entendermos que a produção de gêneros da esfera literária são, muitas vezes, excluídos dos trabalhos em sala de aula para dar lugar a textos que exploram a racionalidade e a objetividade do aprendiz, sobretudo sob a alegação de preparação para a produção de texto de provas nacionais. Ao contrário, as Memórias Literárias oferecem ao educando um espaço de subjetividade, de ir ao encontro de um recorte histórico-social desconhecido que traz a possibilidade de surpresa e de encantamento.

Ao buscar compreender o conceito de *memória*, temos que ter em mente as suas múltiplas possibilidades de definição, já que podemos tratar de uma faculdade biológica, uma homenagem a alguém já falecido e até mesmo a capacidade de alguns dispositivos eletrônicos de armazenar dados. Diante de muitas possíveis definições, neste trabalho contemplamos a memória humana como a “matéria-prima” para a elaboração de Memórias Literárias, um gênero textual que

têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

De fato, ao narrar suas reminiscências, o memorialista não nos apresenta exatamente a realidade objetiva do que foi vivenciado, já que

lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho[...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, por que nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1979, p. 17).

Nesse sentido, o memorialista recria ao seu modo aquilo que viveu, não com a ideia de falsificar ou mascarar sua história, mas por imprimir nela aquilo que o tempo moldou em sua personalidade e poder, assim, ter um outro olhar sobre o que vivenciou, uma vez que

na elaboração literária de uma vida, o autor realiza um incessante diálogo entre o passado e o presente, colocando em cena a elaboração de seu ser pessoal, na procura das significações contidas nos fatos passados. Diríamos que o memorialista faz uma segunda leitura do tempo vivido ou... perdido (ARAGÃO, 1992, p. 03).

Cumpra-nos observar que, apesar de qualquer pessoa poder escrever suas Memórias Literárias, aquelas que provêm das pessoas com mais vivência são particularmente mais interessantes, pois nos ajudam a visualizar as características de uma época anterior e possibilita-nos compreender a época em que vivemos. Na narrativa, o memorialista descreve um período o qual não temos acesso, a não ser por fotografia, e que nos permite delinear as transformações pelas quais a sociedade passou.

Entretanto, ler Memórias Literárias se constitui em uma atividade que vai além de simples curiosidade sobre o passado, elas nos oferecem a essência de quem viveu um outro momento da história, e hoje pode refletir sobre o que vivenciou, não envolto das “amarras” sociais e ideológicas de sua época, mas sobre uma perspectiva de liberdade, de forma que só assim é possível

verificar uma história social bem desenvolvida: elas [as pessoas idosas] já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que uma pessoa de idade. (BOSI, 1979, p. 22)

A sociedade costuma entender a velhice como algo a ser evitado por ser improdutiva para os padrões do sistema. O idoso geralmente é visto como alguém que deve se manter afastado das decisões de seu grupo familiar por não ser mais a força produtiva que impulsiona a vida da família e da sociedade. Mas, ao narrar suas memórias, ele garante, através da linguagem, “principal instrumento socializador das memórias” (BOSI, 1979, p. 18), uma ponte entre passado e presente, não estritamente no sentido temporal, e sim sob uma reflexão que só no presente pode se manifestar.

Não caberia, desse modo, o conceito de “resgatar” a vida passada. O passado permanece lá, sem chances de retorno. O que vai interessar é como esse passado é transposto para o presente, de modo que

não importa se o eu criado se afasta do eu real. Não há como se investigar se os sentimentos, as paixões, as angústias e as alegrias foram sentidas tais como o autor nos comunica. Entramos na esfera do literário, isto é, do reino das palavras, da criação pela linguagem” (ARAGÃO, 1992, p. 10).

Além disso, toda a narração da memória vai de encontro a um “eu” que procura delinear uma identidade, ou seja, “buscar liames que nos ligam à nossa história: os nossos valores, as nossas verdades, com os quais formamos a nossa personalidade” (Ibid., p. 09). É através dela que o narrador vai juntar as peças que formam sua identidade enquanto ser histórico-social, num jogo em que o passado explica, ou direciona uma reflexão, sobre o que somos no presente.

Enfim, encontramos no gênero Memórias Literárias uma possibilidade de compreensão de como o passado pode ser apreciado no presente, e nos oferece “a única maneira de se estabelecer o encontro entre o que nunca pode ser falado e o que agora pode ser escrito. Um importante elo, sem dúvida, entre consciência, conhecimento, autoconsciência, temporalidade e linguagem” (Ibid., p. 11).

3.2 Sequência didática

No âmbito escolar, ao aplicarmos a noção de gênero, conseqüentemente, temos que levar em consideração que eles são utilizados por todos os usuários da língua em suas práticas sociais cotidianas, em toda sua diversidade. A escola, ao trazer para a sala de aula essa diversidade de gêneros, possibilita ao aluno a compreensão da linguagem como ferramenta de interação social e o habilita a interagir nas mais diversas situações comunicativas. Nesse sentido, os PCNEM já nos orienta que

toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2000 p. 21).

Neste sentido, Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) nos apresentam a Sequência Didática como metodologia para o ensino dos gêneros textuais/discursivos, possibilitando a prática de escrita e expressão oral em diferentes situações e caracteriza-se como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”(p. 97); e tem por finalidade ajudar o aluno a entender e ter domínio de um gênero textual e poder se expressar adequadamente em determinada situação comunicativa, como esquematizaremos a seguir:

- Apresentação da situação – organização geral do projeto de comunicação a ser desenvolvido
 - Apresentar um problema a ser definido;
 - Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

- Primeira produção – Elaboração de um primeiro texto, o que define o grau de conhecimento e familiaridade do aluno com o gênero estudado
 - Um primeiro encontro com o gênero;
 - Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.

- Os Módulos – Realização de atividades diferenciadas que abordam, em diferentes níveis, os problemas de linguagem encontrados na primeira produção.
 - Trabalhar com problemas de níveis diferentes – a) representação da situação de comunicação; b) elaboração dos conteúdos; c) Planejamento do texto; d) realização do texto.
 - Variar as atividades e exercícios – a) Atividades de observação e análise de textos; b) Tarefas simplificadas de produção de textos e c) Elaboração de uma linguagem comum;
 - Capitalizar as aquisições.

- Produção Final – Momento de “observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (p. 107)

- Investir as aprendizagens;
- Avaliação de tipo somativo;

Obviamente, esse não é um processo linear, mas serve como parâmetro para que o trabalho como gêneros seja aplicado na escola, uma vez que “as sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou continuada, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (SCHNEUWLY, NOVERRAZ, DOLZ, 2004 p.128).

Por mais que num primeiro momento os procedimentos da sequência didática pareçam amplos, ela fornece um modelo que consegue dar conta de todo o processo que envolve o ensino dos gêneros e apresenta muitas vantagens ao ser empregado. Uma delas é o fato de que o texto não fica resumido a um produto final destinado apenas à nota, ele fica funcionando como objeto de estudo que vai ser analisado e aprimorado e, nesse processo, o aluno vai tomando consciência de seu desenvolvimento e progresso para, ao final, apresentar um texto adequado à situação comunicativa estabelecida desde o início da sequência, ou seja, há um aprendizado que consiste em elaboração, análise, troca de conhecimentos/interação e, portanto, há um aperfeiçoamento sistemático e orientado para uma aprendizagem significativa do gênero abordado.

4 ANÁLISE DA PESQUISA

Neste capítulo, explicitaremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e analisaremos o processo de reescrita do gênero Memórias Literárias, como também as respostas do questionário respondido por duas alunas participantes do projeto.

Para situarmos melhor o contexto macro, ao qual os dados aqui analisados pertencem, faz-se necessária uma breve descrição.

Entre os meses de julho e outubro de 2012 aconteceram oficinas para a realização do projeto “Lembro como se fosse hoje”, que contou com a participação de seis alunas do ensino fundamental da EEEFM Ivan Bichara Sobreira, situada no município de Lagoa de Dentro – PB. O objetivo do projeto era desenvolver as habilidades de leitura e escrita do gênero Memórias Literárias, assim como investigar a reescrita como estratégia de conscientização linguística e aperfeiçoamento da produção textual.

Para as oficinas, foram adotados os procedimentos listados a seguir:

- Envolvimento dos educandos nos objetivos do projeto;
- Exibição do filme Narradores de Javé (2003);
- Discussão sobre a importância do registro histórico para a identidade de um povo, através de perguntas dirigidas;
- Leitura das Memórias Literárias: “Parecia mais diferente” - Zélia Gattai, “Minha vida de menina” - Helena Morley, “Lavador de Pedra”- Manoel de Barros) e outros textos extraídos da Coletânea de Textos do caderno Se bem me lembro: Cenpec, 2010;
- Interpretação e análise dos elementos linguístico-textuais presentes nas memórias;
- Observação e análise dos elementos de textualização;
- Entrevista com as pessoas mais velhas da comunidade (escolhidas pelas alunas), para levantamentos dos fatos a serem narrados na Memória Literária;
- Elaboração da Memória Literária;
- Correção colaborativa do texto (feita em duplas) através de listas de controle, com perguntas orientadoras para revisão;
- Orientações individuais para a reescrita;

- Reescrita do texto;
- Exposição das produções textuais, através de um livreto impresso e distribuído para a comunidade escolar em cerimônia de lançamento do livreto e apresentação das autoras.

Para a composição do projeto, foram convidados todos os alunos do 6º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, todos do turno vespertino da referida escola. No convite, foi explicado que as oficinas seriam realizadas semanalmente em horário oposto ao das aulas, no turno matutino, na mesma escola. Apenas dez alunos compareceram e, ao final, apenas seis alunas permaneceram, uma do sexto ano, quatro do oitavo e uma do nono ano. A maioria das oficinas foram realizadas na biblioteca da escola e tinha duração de uma hora e meia em média.

Todas as alunas pertenciam a um nível socioeconômico baixo, seus pais não possuíam grau de escolaridade elevado e a maioria deles trabalhavam em atividades agropecuárias e outras de baixo rendimento financeiro. Apenas uma delas estudou em escola particular até o quinto ano do ensino fundamental.

Três alunas eram provenientes da zona rural do município e, por isso, precisavam voltar para casa e depois retornarem à escola, demonstrando muito interesse no decorrer das atividades do projeto. Na culminância, elas e seus familiares estiveram presentes e ouviram da comunidade escolar muitas palavras de elogio e incentivo.

Mediante essa prática exitosa, decidimos organizar o nosso *corpus*. Seleccionamos, para tanto, o texto intitulado *Recordações*, por reunir alguns desvios recorrentes nos outros textos e por ter sido revisado e reescrito com empenho pela aluna participante do projeto. Tanto a primeira quanto a última versão foram lidas e analisadas para compreendermos como foram aplicadas no seu texto as orientações de revisão e reescrita propostas nas oficinas, e como ela desenvolveu a habilidade de escrever o gênero proposto, principalmente em relação às características discursivas presentes nele.

Além disso, aplicamos um questionário com três perguntas a duas alunas participantes, com o propósito de investigar qual a visão delas com relação ao aprendizado adquirido no projeto.

A seguir, veremos as discussões e resultados obtidos em nossa análise.

4.1 Análise da Memória Literária

Como mencionado anteriormente, tomaremos como base o texto *Recordações*, elaborado por uma das integrantes do projeto (doravante aluna-autora e entrevistadora) que entrevistou a sua avó paterna (doravante entrevistada), com os objetivos de analisarmos seu processo de escrita e de tornar claros os progressos apresentados através da estratégia de reescrita do referido texto.

É importante salientar que o gênero Memórias Literárias se caracteriza por conter traços literários, uma vez que, apesar de contar lembranças reais, o autor pode recriá-las à sua maneira, inserindo sensações como cheiro, som, texturas, imagens e sabores ao texto, assim como usar recursos metafóricos para melhor caracterizar os acontecimentos, já que os gêneros da esfera literária

se distinguem (embora essa distinção nem sempre seja simples de ser identificada) dos gêneros de outras formações discursivas por certa transgressão do real, por um olhar próprio e reflexivo dos acontecimentos históricos e sociais, pelo uso mais intenso de recursos estilísticos da linguagem, pela aspiração de provocar experiências estéticas, éticas, ideológicas etc. no leitor presumido (MARCUSCHI, 2012, p. 55-56).

Apresentaremos aqui trechos da primeira versão e confrontaremos com a versão final, que foi impressa no livreto elaborado por todas as alunas integrantes do projeto. Vejamos:

Recordações

Tenho 75 anos e ainda me recordo muito bem da minha época de infância, tempo no qual nunca me esquecerei, principalmente por minhas amigadas, brincadeiras que fazíamos juntos; toca, pique esconde, passa anel, entre tantas outras em que agora não me recordo.

Posso até dizer com certeza que era feliz, com o pouco que meus pais me ofereciam.

Lembro-me bem quando saía-mos para comprar pega-bodes (chinelas de correias que amarrava nos tornozelos) com um pouco que minha mãe adquiria de seu trabalho em casas de farinhas com funções variadas desde a mais executada a rapagem de mandioca, onde ali trabalhei muito tempo para ajudar no sustento de nossa casa que era bem simples, feita de barro e madeira onde ali vivia eu meus pais e mais oito irmãos.

Éramos uma família simples, usávamos roupas simples e mal tinha-mos brinquedos quando crianças, a não ser aqueles velhos sabugos de milho que fazíamos em forma de bonecas, principalmente no mês de São João, mês também do Santo casamenteiro, Santo Antônio onde me lembro que algumas garotas viravam-o de cabeça para a baixo para arranjar um namorado, eu por minha vez não acreditava nessas superstições, embora fosse uma pessoa muito religiosa, onde

minha fé inabalável nunca deixou de estar comigo, posso até aqui dizer que a minha fé em Deus me ajudou a construir uma família.

Aos 28 anos casei-me com um homem digno e decente que com ele tive quatro filhos, todos os dias agradeço a deus por ter lhes dado a mim.

Infelizmente não posso dizer que ele aqui se encontra entre nós mas procuro não pensar nisto, pois para mim ele nunca se foi e continua aqui presente em meu coração.

Vejamos como o texto nos reporta a algumas reminiscências da infância de sua avó em relação aos temas:

convívio familiar	<i>“...nossa casa era bem simples, feita de barro e madeira onde ali vivia eu meus pais e mais oito irmãos...”</i>
convívio com suas amigas	<i>“...tempo do qual nunca me esquecerei, principalmente por minhas amizades, brincadeiras que fazíamos juntos; toca pique esconde, passa anel entre tantas outras...”</i>
relação com o trabalho	<i>“...com o pouco que minha mãe adquiria de seu trabalho em casas de farinha com funções variadas desde a mais executada a rapagem da mandioca, onde ali trabalhei muito tempo para ajudar no sustento de nossa casa...”</i>
superstições típicas do mês de junho	<i>“...lembro que viravam-o [a imagem de Santo Antônio] de cabeça para baixo para arranjar um namorado...”</i>
religiosidade	<i>“...não acreditava nessas superstições, embora fosse uma pessoa bastante religiosa, onde minha fé inabalável nunca deixou de estar comigo...”</i>

Em primeiro lugar, observamos que a aluna-autora cumpre com seu objetivo de nos fornecer imagens de uma época anterior à nossa, contudo, notamos que em toda a extensão do texto há a carência de recursos ficcionais, o que não compromete a estrutura do gênero, mas não lhe confere uma qualidade estética/literária satisfatória, além da inexistência da apresentação do entrevistado e a menção do lugar onde se passa a história, de forma que não

nos apresenta os indicadores espaciais, responsáveis por ambientar o leitor dentro da narrativa.

Consideremos também a análise de alguns elementos da textualidade como progressão temática e coesão, já que são responsáveis pela compreensão do texto e por possibilitar ao leitor uma leitura fluente, que não o permite “se perder” em meio aos acontecimentos descritos. É natural que na entrevista (gênero oral no qual o autor-aluno baseia-se para escrever a Memória Literária), o entrevistador ouça muitas reminiscências e entenda a necessidade de escrever todas elas no texto, porém, é importante que estejam organizadas e articuladas de forma coerente.

No trecho “...*Lembro-me bem quando saía-mos para compra pega-bodes (chinelas de correias que amarrava nos tornozelos) com o pouco que minha mãe adquiria de seu trabalho em casas de farinha com funções variadas desde a mais executada a rapagem de mandioca, onde ali trabalhei muito tempo para ajudar no sustento da casa...*”, observa-se que o parágrafo é iniciado com uma introdução ao que acontecia na compra das chinelas e é desviado bruscamente para o trabalho nas casas de farinha, iniciando um outro assunto e desviando a progressão temática, ou seja, por mais que o novo tópico também apresente uma informação pertinente, fica a expectativa por parte do leitor de saber como era a viagem e a compra da sandália. Com exceção da quebra da continuidade citada, a autora consegue fazer um breve resumo da vida de sua entrevistada e faz um panorama da infância, adolescência, casamento e viuvez de sua avó, o que confere ao texto certa linearidade e coerência, porém observamos a ausência de elementos que indiquem a conclusão da ideia iniciada no parágrafo.

No trecho final, “...*Infelizmente não posso dizer que ele (o marido) aqui se encontra entre nós mas procuro não pensar nisto, pois para mim ele nunca se foi e continua aqui presente em meu coração...*” podemos observar o uso de um eufemismo, quase sempre utilizado por pessoas mais velhas ao mencionar a perda de um ente querido. A aluna-autora, nesse momento, conclui a narrativa, considerando apenas o tema abordado no parágrafo anterior e não prepara o leitor para o desfecho esperado.

Com relação aos conectivos, a aluna-autora parece dominar o uso de muitos deles, uma vez que ocorrem poucos desvios, a exemplo do seguinte trecho “...*não acreditava nessas superstições [colocar a imagem de Santo Antônio de cabeça para baixo], embora fosse uma pessoa muito religiosa, onde minha fé inabalável nunca deixou de estar comigo...*”. Neste trecho, é importante destacar que o uso do *embora* remete ao leitor a ideia de que, para a entrevistada, a superstição está ligada à sua religiosidade e que ela deveria acreditar nessa crendice por estar relacionada a um santo. Porém, considerando que o leitor é parte ativa na

construção da compreensão do texto, ele pode entender que o uso desse conectivo traz incoerência ao texto, pois superstição não está necessariamente ligada à religião. Já o uso do *onde* se configura como um desvio da norma padrão, por não estar relacionado à ideia de lugar e, por isso, compromete a coesão do trecho.

Outros desvios dizem respeito à forma verbal da 1ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo que, apesar de estar adequada ao gênero proposto, está escrita com hífen, como em *saía-mos, era-mos, usá-vamos*, assim como outros desvios ortográficos em *concerteza, supertições* e outros. Mas apesar desses desvios, notamos que a aluna, em toda a extensão do texto, utiliza adequadamente os verbos na 1ª pessoa do pretérito imperfeito, característica essencial do gênero estudado.

Ao prosseguirmos com os encaminhamentos, como orientação para a reescrita, foram sugeridas a inserção de referências à entrevistada e ao espaço onde se passou a narrativa, reformulação do parágrafo que apresenta quebra de progressão temática, observação da escrita da 1ª pessoa do plural no pretérito imperfeito do indicativo e inserção de uma conclusão, além de algumas correções de natureza ortográfica. Outros trechos também foram reformulados, não por indicação, mas pela própria aluna considerar necessário.

Vejamos a seguir a versão final:

Recordações

Sou F. B. S. e tenho 75 anos. Quando criança, morei no sítio Pé de Serra, lugar que nunca me esquecerei, pois lá passei a melhor parte da minha vida, junto com minha família.

Morava em uma casinha simples e pequena, feita de barro e madeira, ao lado tinha vários pés de mulungu e pedras enormes, onde brincávamos de toca, pique – esconde e passa anel, entre tantas outras. Naquele tempo minha mãe trabalhava em casas de farinha, com funções variadas, das quais a mais executada era a rapagem de mandioca, então eu ficava em casa cuidando de meus irmãos mais novos.

Éramos uma família simples, usávamos roupas simples e mal tínhamos brinquedos, a não ser aqueles velhos sabugos de milho, que fazíamos em forma de boneca, pena que só podíamos fazê-las no mês de São João, mês também do santo casamenteiro, Santo Antônio, em que me lembro que algumas garotas viravam-no de cabeça para baixo para arranjar um namorado, eu por minha vez, não acreditava nessas superstições, embora fosse muito religiosa.

Com o passar do tempo comecei a exercer a mesma função da minha mãe, para ajudar no sustento da nossa casa.

Algum tempo depois, comecei a namorar um rapaz digno e decente. Sentávamos um longe do outro e no começo não podíamos nem pegar na mão, só depois de alguns meses de namoro. Namorávamos um olhando para o outro e meu pai ali, nos observando.

Aos 28 anos casei-me com ele e fomos morar em nossa própria casa, onde tive quatro filhos. Infelizmente não posso dizer que meu marido aqui se encontra entre nós, mas

procuro não pensar nisto, pois para mim ele nunca se foi e continua presente em meu coração.

Hoje vivo muito feliz, pois moro com minha filha mais velha e os meus outros filhos são donos de suas próprias casas e vivem felizes com suas famílias.

Para melhor analisarmos as mudanças ocorridas na reescrita, tomemos como base as quatro operações linguístico-discursivas que Menegassi (2013, p. 113-114) apresenta, o que pode nos fornecer alguns parâmetros relevantes para a compreensão das estratégias utilizadas:

Adição ou acréscimo – pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases;

Substituição – supressão, seguida por substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados;

Supressão – supressão sem substituição do elemento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acentos, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases;

Deslocamento – permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo do encadeamento.

Com base nelas e na estrutura do gênero, podemos considerar que a versão final trouxe algumas mudanças que podemos considerar relevantes. Nela, percebemos que a autora-aluna corrigiu os desvios ortográficos e aplicou algumas dessas operações, em que podemos observar a seguir:

Primeira versão	Última versão
ADIÇÃO	
Iniciais da entrevistada e de características do espaço	
<p><i>“Tenho 75 anos e ainda me recordo muito bem da minha época de infância, tempo no qual nunca me esquecerei...”</i></p>	<p><i>“Sou F. B. S. e tenho 75 anos. Quando criança, morei no sítio Pé de Serra, lugar que nunca me esquecerei, pois lá passei a melhor parte da minha vida, junto com minha família.</i></p> <p><i>Morava em uma casinha simples e pequena, feita de barro e madeira, ao lado tinha vários pés de mulungu e pedras enormes...”</i></p>

Período de namoro	
-----	<i>“...comecei a namorar um rapaz digno e decente. Sentávamos um longe do outro e no começo não podíamos nem pegar na mão, só depois de alguns meses de namoro. Namorávamos um olhando para o outro e meu pai ali, nos observando...”</i>

SUBSTITUIÇÃO	
<i>“...Aos 28 anos casei-me com um homem digno e decente que com ele tive quatro filhos...”</i>	<i>“...Aos 28 anos casei-me com ele e fomos morar em nossa própria casa, onde tive quatro filhos...”</i>

SUPRESSÃO	
Trecho que marca a felicidade da entrevistada na época	
<i>“...Posso até dizer com certeza que era feliz, com o pouco que meus pais me ofereciam...”</i>	-----
Trecho que inicia a lembrança da viagem para comprar sandálias	
<i>“...Lembro-me bem quando saíamos para compra pega-bodes (chinelas de correias que amarrava nos tornozelos)...”</i>	-----
Traços da religiosidade	
<i>“...minha fé inabalável nunca deixou de estar comigo, posso até aqui dizer que a minha fé em Deus me ajudou a construir uma família...”</i>	-----

DESLOCAMENTO	
Relação da entrevistada com o trabalho	
<p><i>“...com o pouco que minha mãe adquiria de seu trabalho nas casas de farinha com funções variadas desde a mais executada a rapagem de mandioca, onde ali eu trabalhei muito para tempo para ajudar no sustento de nossa casa...” (3º parágrafo)</i></p>	<p><i>“...Com o passar do tempo comecei a exercer a mesma função da minha mãe, para ajudar no sustento da nossa casa...” (4º parágrafo)</i></p>

Gostaríamos de destacar que a autora-aluna, na primeira versão, nos apresenta o trecho *“Posso até dizer com certeza que era feliz, com o pouco que meus pais me ofereciam”*, que nos revela que, provavelmente, a narradora da memória chega a essa conclusão em sua velhice. Isso ocorre porque o distanciamento dos fatos pode gerar um novo olhar sobre eles, um olhar mais reflexivo e até mesmo contemplativo, que só vem com o tempo. Mesmo que na infância sejamos felizes, não há, na época, a formulação clara do pensamento de felicidade, e essa constatação pode vir anos depois, quando talvez não sejamos ainda tão felizes. Outro ponto diz respeito às dificuldades vividas na infância da narradora. Diante delas, a narradora pode ter sofrido muito, mas usufruía de alguns elementos que hoje não estão mais ao seu alcance, como seus pais e irmãos, e por eles, ela define a felicidade vivida na época.

Nas duas versões, a aluna-autora utiliza eufemismo para referir-se à morte do esposo de sua entrevistada. Esses trechos, em especial, apontam um traço cultural de nossa sociedade, que diz respeito à negação da morte, principalmente por indivíduos mais idosos, que se recusam muitas vezes a pronunciar o nome dos falecidos.

Um ponto que merece atenção é o fato de que não houve a inserção de elementos próprios da ficção, que são responsáveis pelo caráter literário do gênero, mesmo com orientações e apresentação de exemplos retirados de outros textos já publicados do mesmo gênero. Provavelmente isso tenha acontecido por se tratar, talvez, de uma habilidade que exige uma sensibilidade mais aguçada, capaz de transformar sensações e sentimentos em palavras, e isso requer ainda mais trabalho e muita imaginação. Não seria difícil de constatar que a ligação entre língua e literatura não é muito aproveitada pela escola. Nem sempre as sensações e percepções sobre o mundo são estimuladas a serem escritas, já que desde as séries iniciais privilegia-se o trabalho com textos mais formais, objetivos, racionais e, quando muito, pede-se que o aluno faça versinhos sobre um tema previamente definido para apresentações na própria escola.

Apesar disso, a aluna demonstra ter compreensão do que se esperava de uma Memória Literária, pois a todo momento ela consegue trazer para o texto as reminiscências de sua avó, oferecendo-nos a visão de uma época anterior a nossa e que, por isso, carrega em sua essência os traços do gênero ao qual se propôs escrever.

É importante observar que, dentre todas as atividades voltadas para a escrita e reescrita do texto, o procedimento mais produtivo foi a orientação individual, no qual o texto era lido na presença da aluna, para que houvesse, em conjunto, uma análise do que deveria ser suprimido, acrescentado ou reformulado. Nesse procedimento, foi perceptível como a autora-aluna se sentia parte da construção de seu conhecimento, provavelmente por que havia toda uma situação comunicativa que exigia dela um bom texto, já que seria impresso em livretos para venda.

Entre tantas conversas no decorrer das oficinas, destacamos que as alunas já expressavam certa maturidade em analisar o próprio texto, indicando uma compreensão de que, ao inserir uma palavra, talvez teriam que reformular todo o período, ou que certo período estava “sem noção” como costumavam dizer. Esses comentários indicavam que já havia uma reflexão sobre como dizer exatamente o que queriam que fosse dito.

No momento da orientação individual, apesar de estar ao lado do professor, aquele que vai “corrigir e dar nota”, o aluno entra em contato com o leitor real de seu texto, que vai “sentir” o texto, que pode perguntar o que ele quis dizer e não ficou claro, e vai, obviamente, delinear possíveis mudanças para que o texto torne-se mais compreensível. Nessa etapa, é de extrema importância que o professor-mediador saiba até que ponto pode intervir na produção do texto, pois pode cair na armadilha de reformular o texto de acordo com a ideia dele e não a do aluno. Caso isso ocorra, pode causar no aprendiz uma desmotivação por pensar que este não é capaz de fazer sozinho e que sua ideia não é aceita. É necessário, portanto, elogiar os pontos fortes do texto, mencionar os trechos interessantes e fazer referência ao esforço empreendido em escrever e reescrever. Trata-se de motivar o aluno enquanto aprendiz e ser humano.

4.2 Análise dos questionários

Nossa pesquisa partiu da necessidade de indicarmos as contribuições que as atividades de reescrita oferecem aos educandos. Para isso, buscamos, através de um questionário, investigar qual a percepção que duas alunas, participantes do projeto “Lembro como se fosse hoje”, têm de sua produção escrita, a partir das atividades executadas nesse processo de ensino-aprendizagem.

A escolha das alunas deu-se por terem participado assiduamente das atividades do projeto e terem demonstrado interesse por todas as etapas que culminaram na produção do gênero Memórias Literárias.

Apresentamos a seguir as três perguntas propostas no questionário e faremos as respectivas análises a partir das respostas obtidas:

1. Qual foi a atividade mais interessante do projeto para você?

Aluna 01: A entrevista para escrita das memórias. Pois foi um momento onde me diverti muito em poder conhecer como foi a infância do entrevistado, saber o que se passava na cabeça daquela pessoa no tempo em que ela era criança. Onde pude comparar como as coisas tem se modificado ao longo do tempo.

Aluna 02: A entrevista, pois por meio dela conheci um pouco a vida das pessoas como viviam antigamente, e isso me fez entender melhor não só a vida como o mundo.

É válido salientar que a Memória Literária de terceiros parte de uma entrevista, em que o entrevistador escuta atentamente o relato das reminiscências do entrevistado e coloca-se no lugar dele, para, a partir do que foi ouvido, iniciar a escrita.

As afirmações das alunas nos revelam a importância do contato com o outro, fonte para a realização da produção de seu texto. O gênero entrevista, que em sua composição necessita de uma interação verbal, é essencial para a produção das memórias de outrem, uma vez que possibilita a interação de quem vai escrever a Memória com o entrevistado. Vale observar que todas as participantes do projeto, num total de seis alunas, escolheram parentes próximos como pai, mãe e avó para a entrevista, o que nos indica a ideia de uma busca, talvez inconsciente, de vivenciar o que sua geração anterior vivenciou.

Por isso, essa interação poderia ser irrelevante se não fosse o laço familiar que uniu entrevistado e entrevistador e que, a partir desse contato, estabeleceram uma ligação entre passado e presente de sua família. Com isso, trouxeram todo o registro de um tempo, espaço e modelo de convivência social talvez desconhecido para a aluna-entrevistadora, que teve a oportunidade de visualizar através do relato ouvido e de sua imaginação, o contexto histórico-social vivido por seu parente mais velho.

Podemos imaginar ainda a reação dos familiares ao serem convidados para lembrar de sua infância/adolescência e falar delas para suas filhas ou netas, em um tempo que o ato de ouvir os outros é substituído pelo de falar em demasia, que a conversa face a face é substituída pela interação virtual e que os mais velhos estão descartados desse processo. Fica, então, subentendida a satisfação em serem ouvidos com atenção por seus descendentes e terem suas vivências escritas, o que garante, de certa forma, um registro estável (diferente da fala) e que estará ao acesso de mais pessoas. Em outros tempos, talvez essa atividade de ouvir não fosse de total relevância por ter sido um hábito de familiares se reunirem para contarem histórias nas calçadas, mas entendemos que hoje esse hábito cedeu lugar a utilização de aparelhos de televisão, do computador e internet e, diante disso, esqueceu-se de dar importância ao ato de ouvir os mais velhos.

Fica evidente que houve uma interação com a comunidade, em que as alunas estiveram no papel de pesquisadoras e foram em busca de uma fonte em que pudessem ter acesso a um outro recorte histórico, espacial e social. Assim, as participantes do projeto saíram do espaço escolar e foram ao encontro de seu objeto de pesquisa e desta forma tiveram contato com a ideia de pesquisa, de experimentar o novo e de se sentir responsável pela construção de seu conhecimento, além de estarem mais próxima de seus familiares através da elaboração do gênero entrevista. Vejamos a próxima pergunta:

2. Você percebe um melhor desempenho na hora de escrever?

Aluna 01: Sim. À medida que a gente estuda a escrita do texto, adquire vários conhecimentos que lhe ajudam não só em sala de aula, como também são ensinamentos que a gente leva para toda vida.

Aluna 02: Sim, pois aprendi a melhorar a escrita das palavras, a reorganizar parágrafos e a apresentar ideias e argumentos.

Nessa pergunta, observamos que a aluna 01 indica que o que aprendeu no desenvolvimento do projeto será transposto para sua vida fora da escola. Esse ponto nos leva a refletir sobre os objetivos da escola enquanto propagadora de conhecimentos que, às vezes, não sairão de seus muros. Estudamos anos a fio, para talvez nem aplicarmos o “aprendido” em nossas práticas sociais, e nem obter efetivamente sucesso na vida, como sempre propagasse na escola.

Destacamos ainda que a aluna 2 utiliza o termo “*reorganizar parágrafo*” para referir-se a uma das atitudes necessárias na atividade de reescrita. Ao escrever esta palavra em seu questionário, ela demonstra certo domínio de um termo técnico, raramente utilizado por alunos nessa fase de ensino (nono ano do fundamental), ou seja, há um indicativo de que as atividades desenvolvidas no projeto possibilitaram, além da produção da memória, uma reflexão de como o processo de reescrita acontece e fixaram na bagagem lexical das alunas um termo próprio desse processo. A mesma aluna também coloca que aprendeu a “colocar argumento”, o que remete ao aprendizado do artigo de opinião, outro tipo de gênero textual abordado na grade curricular da série estudada atualmente por ela.

3. Mesmo sem exigência do professor, você passou a reescrever seus textos? Como você faz?

Aluna 01: Sim, o projeto foi de grande importância, ele me ajudou muito na escrita dos textos. Hoje, ao escrever um texto procuro me esforçar o máximo possível para ficar perfeito.

Aluna 02: Sim, pois através do projeto, com o aprendizado que adquiri passei a reescrever meus textos mesmo sem a exigência do professor, pois por meio dele aprendi não só a importância de escrever como também de ler.

Outro ponto que merece nossa atenção parte da noção de trabalho que as alunas indicaram ao afirmar que é necessário se “*esforçar ao máximo*” para o texto “*ficar perfeito*” (aluna 01). Ou seja, fica subjacente que a aluna entende que escrever vai além de colocar ideias no papel, requer um processo contínuo de elaboração, revisão e reescrita, e que é necessário atender às exigências impostas pela própria autora para “ficar perfeito”. A aluna 02 ainda acrescenta que, além de aprender a importância de escrever, também entendeu a importância de ler, o que sinaliza que a aluna tem agora a noção de que a escrita e a reescrita pressupõem revisões, e que ler o que se escreve é imprescindível neste processo.

Não é difícil perceber que, geralmente, na escola não é dada a devida importância ao ato de reescrever. Os alunos não são levados a compreender que o ato de escrever não se restringe à solicitação do professor de Língua Portuguesa para a obtenção de uma nota e que simplesmente deve-se repassar as ideias para o papel, sem uma reflexão sobre elas. Não se problematiza como essas ideias podem ou devem ficar alinhadas para que o texto tome forma e que atenda às exigências de coesão e coerência e, sobretudo, apresente as características que o gênero textual escolhido estabelece.

As respostas do questionário indicam que as alunas apresentam uma consciência mais nítida com relação à construção de seu texto, entendendo que este requer uma ação de trabalho que vai além da primeira escrita e que demanda várias leituras e reescritas, para chegar a um produto final e satisfazer o formato do gênero e as convenções da gramática e da ortografia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa empreendida para compreender os aspectos relacionados ao processo de reescrita dos textos, pudemos entender o quanto revisar e reescrever é importante para que o aluno assuma uma atitude de responsabilidade com a produção textual a que se propôs.

Vivemos muitos problemas na educação do nosso país, os quais, de certa forma, vão minando nosso compromisso com o educar. Vamos nos acostumando com o “assim já está bom” e, até mesmo, sem querer ou sem perceber, acabamos desviando do nosso verdadeiro propósito na educação. Outro problema consiste na ênfase dada ao ensino puramente gramatical, talvez por lacunas na formação docente inicial, ou por entender que é mais cômodo ensinar regras gramaticais e atribuir notas mais altas aos alunos que parecem dominá-las, entendendo que isso pode garantir sucesso profissional no futuro.

Ao contrário dessa concepção, vislumbramos nesse trabalho um aprendizado efetivo e contínuo da tarefa de escrever, aprendizado esse que pode ser visualizado através de um texto escrito – revisado – reescrito continuamente para que ele atenda aos requisitos estabelecidos na situação comunicativa.

Essa postura em relação ao texto deve, como tudo mais que se trata do processo de ensino aprendizagem, partir do professor. É ele quem vai, num primeiro momento, estimular o aluno a perceber que o dito ou escrito pode não ser entendido pelo leitor. Talvez seja apenas nesse momento que o aluno pode se tornar consciente de que seu texto foi lido e que existe a necessidade de fazer com que o leitor realmente entenda o que foi escrito.

Durante o desenvolvimento do projeto *Lembro como se fosse hoje* e através da aplicação das estratégias de reescrita nas aulas regulares, baseadas na proposta da sequência didática de Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), alguns procedimentos puderam ser constatados como fundamentais no processo de reescrita. Entre eles, está o distanciamento temporal da primeira versão para as versões seguintes, uma vez que esse intervalo de tempo possibilita um amadurecimento do que foi escrito, sendo possível observar com mais clareza o que precisa ser reescrito.

Outro ponto fundamental é a correção conjunta dos textos, em que o aluno, através de listas de controle/constatações podem observar, de forma clara e objetiva, os critérios pelos quais serão avaliados, o que possibilita a comparação e a autocrítica sobre a primeira e última versões de seu texto (Gonçalves, 2013).

Destacamos outro procedimento, não previsto nas referências consultadas, mas que se configurou como uma atividade absolutamente produtiva: a orientação individual. Esta consiste em atender o aluno de forma personalizada, mostrando unicamente a ele os pontos fortes e fracos de sua produção. Essa estratégia complementa a correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2013) (ver página 19). Nessa perspectiva dialógica, o professor se posiciona como leitor real do texto e o estimula a perceber quais trechos estão em desacordo com as expectativas do gênero e quais geram dificuldades na compreensão. Sem dúvidas, esse procedimento cria o envolvimento entre professor e aluno por demonstrar uma preocupação real com o aprendizado do estudante e possibilita, assim, um compromisso ainda maior do aluno-autor com seu texto.

A constatação mais importante a que chegamos, ao final dessa pesquisa, é a necessidade de uma formação docente que viabilize a aplicação da estratégia de reescrita no trabalho em sala de aula. Não se pode desconsiderar o que as pesquisas nessa área têm acrescentado ao processo de ensino-aprendizagem, tampouco o que os documentos educacionais oficiais do país determinam. As práticas sociais estão, a todo tempo, cobrando mais competência dos usuários da língua e faz parte do papel do professor fazer do aluno esse produtor competente de textos orais e escritos.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **O Observador no escritório**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

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

ARAGÃO, M. L. **Memórias literárias na modernidade**. Santa Maria: Revista Letras: 1992. Disponível em http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r3/revista3_6.pdf Acesso em 13/11/13.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/1953]

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Linguagens, códigos e suas Tecnologias**, Brasília, 2000.

CENPEC. Se bem me lembro. **Caderno do professor: orientações para produção de textos**. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da *Olimpíada*.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. (Org.) **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Vol. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MARCUSCHI, B. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/92> Acesso em: 13 de nov. de 2013.

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

MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento**: a reescrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENEGOLO, E. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. In: **Ciências e Cognição / Science and Cognition**, [S.I.], v. 4, fev. 2011. ISSN 1806-5821. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512/283> Acesso em 17 de Mar. de 2014.

ROJO, Roxane. Os gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, M. M. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICE

Apêndice A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual foi a atividade mais interessante do projeto para você? Justifique

2. Você percebe um melhor desempenho na hora de escrever?

3. Mesmo sem exigência do professor, você passou a reescrever seus textos? Como você faz?

ANEXOS

Anexo A – Primeira versão do texto

Reconstrução

Tenho 75 anos e ainda me recondo muito bem da minha época de infância, tempo no qual nunca me esquecerei, principalmente por minhas amizades, brincadeiras que fazíamos juntos; bola, pique escondido, panna amêl, entre tantas outras em que agora não me recondo.

Pouco até dizer comenteza que era feliz, com o pai e que meus pais me ofereciam.

Lembro-me bem quando saía para comprar pega-brotes (chinelos de canelas que amarrava nos tornozelos) com um pai e que minha mãe adquiria de meu trabalho em casas de farinha com junções variadas desde a mais executada a rapagem de mandioca, onde ali trabalhei muito tempo para ajudar no sustento de nossa casa que era bem simples, feita de barro e madeira onde ali vivia eu meus pais e mais oito irmãos.

Era uma família simples, uma família simples e mal tinha meus brinquedos quando eu criança, a mãe era aquela velha sabugosa de milho que fazia:

28

Em forma de promessa, primeiramente
 é um mês de São João, mês também
 do Santo e caramente São, Santo Antônio
 onde me lembro que algumas ga-
 ratas viraram-o de cabeça para
 baixo para arrancar um pedaço
 do, eu por minha vez não aene-
 ditava nem as supertições, embo-
 ra fosse uma pessoa muito reli-
 giosa, onde minha fé inabalável
 nunca deixou de estar comigo,
 porro até aqui dizem que a mi-
 nha fé em Deus me ajudou a
 construir uma família.

Am 08 anos casei-me com
 um homem digno e decente que
 com ele tive quatro filhos, todos
 os dias agradeço a Deus por ter
 lhes dado a mim.

Inelizmente não porro dizer
 que ele aqui se encontra entre
 nós mas porro não pensar
 muito, pois para mim ele nun-
 ca se foi e continua aqui pre-
 sente em meu coração.

Antônio Carlos - Inomeia Berra
 da Silva.
 Data da entrevista - 11-09-2012
 Hora - 8:24

Anexo B – Segunda versão

Reconstrução

Sou 3.3.5, tenho 75 anos, quando
 criança morei no sítio pé de mena,
 lugar no qual nunca me esquecei.
 meu pai foi pai por melhan parte
 de minha vida junto com minha
 família.

Morava em uma casinha simples
 e pequena, feita de barro e madeira,
 ao lado tinha vários pés de mu-
 lumbu e pedras emaranhadas, onde brin-
 cávamos de toca, pique e esconde-
 esconde, entre tantas outras
 brincadeiras em que minha mãe
 me ajudava.

Naquele tempo minha mãe trabalhava
 em casas de farinha, então
 eu ficava em casa ajudando de
 melhor maneira mais possível.

Travamos uma família simples,
 vivíamos no pé de mena e me
 tinhamos brinquedos, a mãe aque-
 les velhos brinquedos de milho que
 faziamos em forma de boneca,
 pena que não podíamos fazer as
 bonecas com brinquedos de milho
 no mês de maio. Não também
 do Santo Carameleiro, Santo An-
 tônio, onde me lembro que algu-
 mas crianças tinham o de cole-
 ta para brincar para arranjar um

mamoador, eu por minha vez,
mãe a beneditava, mesmo super-
ticiosa, embora fosse uma pessoa
muito religiosa.

Com o passar do tempo comecei
a encenar a mesma função
da minha mãe, para ajudar na
manutenção de minha casa.

Algum tempo depois comecei
a mamoadar com um rapaz digno
e decente, tentávamos um longe
do outro e não podíamos nem
pegar na mão, no depois de
alguns meses de mamoadar, ma-
moadávamos um abraço para
o outro e meu pai ali nos observava.

Aos 28 anos casei-me com
ele e fomos morar em minha
própria casa, onde tive quatro
filhos, hoje vivo muito feliz pois
tudo o que desejo de sua pró-
pria casa.

Infelizmente, não posso dizer
que meu marido ficou sempre em-
contra entre nós, mas pelo
menos penso muito, pois para
mim ele nunca me foi e conti-
nuo aqui presente em meu en-
dação.

Por 28 anos casei-me com ele e sempre moramos em minha própria casa, onde tive quatro filhos, infelizmente não posso dizer que meu marido aqui se encontra entre nós, mais procurei não pensar nisso, pois para mim ele nunca se foi e continua aqui presente em meu coração.

Hoje sou muito feliz, pois moro com minha filha mais velha e ~~do~~ ~~as~~ meus outros filhos, não domos de sua própria casa, e vivem felizes com suas famílias.