



REVISÃO E REESCRITA EM PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO NONO ANO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

REVIEW AND REWRITING IN TEXT PRODUCTION FORM 9TH GRADE STUDENTS: A NEW DIALOGIC PERSPECTIVE

Daniela Berbert Braga¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP

Prof^a Dr^a Victoria Wilson da Costa Coelho²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP

Resumo: O presente artigo tem como enfoque o processo que envolve a atividade de produção, revisão e reescrita de textos na escola, e objetiva refletir sobre o fato de os alunos ainda não compreenderem a atividade de produção textual como um processo, mas sim como um produto acabado. Esta pesquisa trabalha com a hipótese de que, para os alunos do Ensino Fundamental de uma turma de nono ano entenderem a produção textual como um processo, é preciso a sistematização de um ensino que promova a prática de reescrita de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, o objetivo geral deste trabalho é demonstrar como as atividades de produção escrita, revisão e reescrita de textos, tendo como motivação a leitura e a discussão de textos, podem contribuir para alcançar um dos objetivos específicos, ou seja, analisar como os alunos desenvolveram esse processo. A pesquisa, realizada em situações reais de ensino, em que o pesquisador interfere nas atividades e analisa a sua prática pedagógica, tem uma natureza qualitativa, pois busca interpretar e compreender o processo de reescrita nos textos dos alunos. O recorte teórico escolhido fundamenta-se na concepção dialógica e polifônica de Bakhtin, considerando a “atitude responsiva ativa”.

Palavras-chave: Produção textual. Revisão. Reescrita. Dialogismo. Atitude responsiva ativa.

Abstract: This article is a focus on the activities of promoting writing, rewriting and discussion in class to comprehend the writing process which goes into creating a finished product. The research hypothesis is for 9th grade students to understand the writing process through a systematic approach of rewriting text in Portuguese. This approach is believed to give the best results. The general objective is through writing, revision and rewriting paired with motivational reading and discussion of the text will allow the teacher to analyze the student’s development in the subject. This practice has a qualitative benefit because it searches to interpret and comprehend a student’s process of writing and revision of texts. The theory is based on the dialogical and polyphonic concept of Bakhtin, considering an “active responsive attitude”.

Keywords: Textual production. Review. Rewriting. Dialogism. Active responsive attitude.

¹Mestre em Letras (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP). E-mail: danielaberbert@gmail.com.

²Doutora em Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ), Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP. E-mail: vicwilsoncc@gmail.com.

Introdução

A aprendizagem da língua escrita tem sido tema de investigação e discussão entre vários pesquisadores por ser considerada um dos maiores problemas do ensino de língua portuguesa, já que são muitas as dificuldades apresentadas pelos alunos, sobretudo no que diz respeito à produção textual na escola.

Segundo Fiad&Mayrink-Sabinson (1991), a produção textual deve envolver momentos diferentes desde o planejamento do texto, a leitura e a escrita e as alterações após a revisão do texto até à fase seguinte da reescrita. Nesse sentido, entendemos que a produção escrita deve ser considerada como um processo que leva em conta a revisão e a reescrita de textos, além da interação, uma vez que o espaço da sala de aula precisa ser visto como um local de trocas significativas, de diálogos entre alunos e professor (GERALDI, 2013).

O objetivo desse trabalho³ é o de refletir sobre a produção do texto escrito e as reescritas realizadas por um grupo de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, localizada no município de Niterói. O texto deve ser compreendido como provisório, sujeito a várias versões, de preferência mediadas pelo professor, segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), e, como processo, sempre suscetível a mudanças e ao aperfeiçoamento, segundo LEAL (2008).

A prática em sala de aula tem demonstrado que é preciso reforçar essa compreensão, já que revisar e reescrever um texto raramente faz parte do processo de escrita a ser trabalhado em sala de aula, pois, em alguns casos, o trabalho com a escrita restringe-se, apenas, à higienização do texto do aluno (JESUS, 1995), isto é, à verificação dos aspectos de sua superficialidade, o que indica somente as inadequações com relação à estrutura gramatical da língua e aos sinais gráficos.

Como pressupostos teóricos, apoiamo-nos na perspectiva dialógica bakhtiniana e na concepção de um ensino produtivo da língua, de acordo com Geraldi (2000, 2013), em que os sujeitos agem com e sobre a língua nas mais variadas situações de comunicação.

³ Esse trabalho é fruto da dissertação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, UERJ São Gonçalo. Para esse artigo, foi realizado um recorte e algumas adaptações (em coautoria) que pudessem contemplar como as atividades de escrita e reescrita foram concebidas teoricamente e tratadas na prática da sala de aula.



As seções serão divididas em três itens, a saber: as orientações teórico metodológica; a “atitude responsiva”⁴ no processo de revisão: o caminho para as reescrituras de textos; e o trabalho de produção de texto: escrita e reescrita.

Orientação teórico-metodológica

O trabalho de produção textual desenvolvido em sala de aula teve como foco os processos de revisão e reescritas de textos com o objetivo de introduzir novas práticas de trabalho com a escrita pelos alunos. Assim, a ideia de que a escrita não seria apenas o resultado de um esforço inicial, único e suficiente, mas uma atividade em que os alunos tivessem a oportunidade de se apoderarem dos seus próprios textos como sujeitos e também serem interlocutores (leitores) dos textos de seus colegas para compreenderem que a escrita é resultado de um trabalho constante foi um dos princípios geradores da pesquisa (cf. BRAGA, 2016). Na verdade, exploramos a retomada dos textos por meio de reescrituras, conforme proposta de Gehrke (1993, p. 128).

Este trabalho parte do pressuposto de que a linguagem é o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 2013, p. 41). Ao assumir essa concepção interacionista da linguagem, enquanto lugar de interação humana, a pesquisa procurou associar a teoria com a prática, o que levou a que se adotasse a pesquisa-ação como orientação metodológica, associada à pesquisa qualitativa, na busca de, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

A pesquisa-ação, por sua vez, tornou-se um modo ou método de um agir coletivo e cooperativo em sala de aula, centrada no desenvolvimento das ações em que todos os envolvidos na situação, o pesquisador, no caso, a professora da turma, e os alunos, ambos comprometidos no e com o processo de aprendizagem da reescrita de textos nas aulas. Nesse processo, todos os participantes devem enfrentar problemas e dificuldades que possam ocorrer em prol da resolução de problemas. Em nossa proposta de trabalho, essas questões aparecem

⁴ “Atitude responsiva ativa”, segundo Bakhtin (2011, p. 272), é toda compreensão plena real e uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

com a atividade de reescrita e os novos modos de proceder dos alunos em relação aos seus textos.

A pesquisa se desenvolveu no contexto de uma turma de nono ano do turno da tarde do Colégio Estadual Baltazar Bernardino que está localizado no bairro de Santa Rosa, zona sul da cidade de Niterói. Este bairro é considerado residencial e, apesar de estar localizada em um local privilegiado, a escola atende em sua maioria a alunos de comunidades carentes vizinhas e, também, a alunos de outros bairros afastados da escola.

A turma era composta por trinta e cinco alunos – vinte e duas meninas e treze meninos – com faixa etária que variava entre catorze e dezesseis anos, sendo a maioria dos alunos repetente.

Nas atividades de produção de texto, foi escolhido o tema “intolerância religiosa”⁵, a partir da leitura de editoriais jornalísticos. A escolha do tema foi motivada por duas razões. A primeira devido à orientação dos PCN no sentido de privilegiar o trabalho com temas transversais, conforme se destaca a seguir:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência [a do trabalho com temas transversais] e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos (MEC, 1997, p.25).

Os temas transversais, inseridos nos PCN, trazem a possibilidade de se trabalhar com assuntos como ética, meio ambiente, sexualidade, pluralidade cultural, étnica, além de outros. Acreditamos que não deve haver nem restrições nem omissões em sala de aula em relação a temáticas sociais de natureza diversa para que o professor possa junto com os alunos discutir, debater, explicar, função essencial do ensino.

A segunda motivação sobre a escolha do tema deu-se em virtude da ocorrência de casos reais de intolerância religiosa envolvendo uma menina de 11 anos, na saída de uma cerimônia de candomblé, em um subúrbio carioca, no ano de 2015. Como se tratava de um ato de

⁵ É importante esclarecer que o assunto “intolerância religiosa” não é o foco dessa pesquisa. Esse tema serviu como motivação para o trabalho de produção, revisão e reescrita de textos.

preconceito religioso e barbárie e por envolver uma jovem com a qual os alunos pudessem se identificar, entendemos a pertinência do tema, uma vez que os próprios Parâmetros apontam para a relevância do trabalho com temas que possam contemplar pluralidade e complexidades culturais, sociais, religiosas, etc., a saber:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (PCN, 1997, p.27).

Com o intuito de apresentar o planejamento das atividades, foram destacadas a leitura, os debates, as produções escritas, a revisão, a reescrita, a leitura e novamente a reescrita, como serão demonstradas, a seguir, na próxima seção.

Produção de textos, revisão e reescrita em aulas de Língua Portuguesa

A proposta do trabalho foi desenvolvida em três etapas, divididas em cinco aulas, conforme o quadro 1 abaixo:

Quadro 1

<u>1ª etapa:</u>
a) motivação: relato de um caso de intolerância religiosa ocorrido no Rio de Janeiro, seguido de discussão oral;
b) leitura e discussão a respeito do tema: “intolerância religiosa”, tendo como base a leitura de um texto jornal sobre o Estado Laico;
c) primeira produção textual: tema “A questão da intolerância religiosa no século XXI” e produção de um texto argumentativo sobre o assunto em questão.

2ª etapa:

- a) troca das produções entre os alunos para dar início à revisão colaborativa;
- b) primeira reescrita dos alunos a partir da revisão colaborativa.

3ª etapa:

- a) leitura de três editoriais, seguida de discussão;
- b) segunda reescrita, após a leitura e discussão dos editoriais.

Para dar início à primeira produção textual com base no tema proposto, a professora e os alunos leram e discutiram uma reportagem sobre o caso, seguida da leitura de um outro texto com tema centrado na caracterização do “Estado laico” em contraposição aos Estados religiosos. Foi realizado um debate para que os alunos produzissem um texto com o seguinte tema: “A questão da intolerância religiosa no século XXI”.

Na segunda etapa, foi solicitado aos alunos que trocassem entre si os textos para procederem a uma revisão colaborativa⁶. A proposta de atividade dessa etapa foi a troca das produções entre os alunos, a fim de promover uma correção colaborativa (ou revisão compartilhada). Nesse processo, o interlocutor do aluno passa a ser o próprio colega. Para Passarelli,

a revisão é a parte contra a qual os alunos mais se rebelam. [...] Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica (PASSARELLI, 2012, p. 159).

Por isso, é importante promover a correção colaborativa, pois esta atividade pode modificar a postura do aluno em relação à revisão de textos. O aluno pode passar a ver com outros olhos essa tarefa de revisar, observando a importância dessa atividade em prol do aperfeiçoamento do seu texto.

⁶ Para Mendonça e Jonhson (1994, p. 745 – 746), a interação entre pares que é proporcionada pelas atividades de *feedback colaborativo* permite que os alunos, ao se engajarem em uma conversa exploratória, construam o significado dentro do contexto da interação social enquanto testam e trabalham novas ideias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais da linguagem.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Para proceder à tarefa, o aluno corretor deveria verificar no texto do aluno autor os seguintes itens que foram escritos, inicialmente, no quadro pela professora, a fim de orientar a correção, tais como:

Apontar alguma(s) passagem(ns) que não ficou/ficaram bem esclarecida(s);
Circular as palavras repetidas em excesso;
Sublinhar vocábulos que apresentem erro ortográfico ou com problemas de acentuação;
Verificar se houve ausência de pontuação, principalmente no final da frase;
Observar se as frases foram iniciadas com letra maiúscula;
Destacar, caso haja, casos de oralidade no texto.

Além dos elementos linguísticos, também foi dado destaque à clareza (estrutura frasal, coesão, coerência) e a marcas de oralidade presentes no texto.

Após o processo de revisão, os textos retornaram aos seus autores e foi dado o início à primeira reescrita. A intenção foi a de observar o que na atividade de reescrita seria incorporado depois da revisão colaborativa. Nesse momento, o aluno passa de autor a leitor de seu próprio texto para, a partir das indicações ou sugestões feitas pelo colega corretor, concordar, ou não, com as observações e redigir novamente o seu texto.

Para a terceira e última etapa da reescrita, trabalhamos, na sala de aula, a leitura de três editoriais do jornal “O Globo”, também sobre o tema “intolerância religiosa”, para que os alunos pudessem: a) refletir criticamente e com mais profundidade sobre o tema; b) ter contato com a linguagem do gênero editorial e, assim, ampliar sua competência comunicativa para a construção de pontos de vista.

Para promover a leitura de textos com os alunos, inicialmente, realizamos uma leitura global para que eles pudessem observar os elementos composicionais do gênero discursivo e atentar para as partes em destaque no texto, como títulos e subtítulos. Em seguida à leitura global, fizemos uma leitura mais detalhada, de modo que os alunos pudessem observar as informações mais específicas e refletir sobre elas, no que diz respeito ao gênero editorial, seu estilo, à construção de hipóteses e argumentos para a defesa de pontos de vista, todos esses elementos que contribuem para a construção de sentido do texto pelos alunos.

Sobre textos argumentativos, o intuito foi o de desenvolver, já no nono ano, a escrita de argumentos de modo a desenvolver o posicionamento crítico dos alunos. Segundo Leitão (2011, p. 15-16), a argumentação é considerada “como atividade cognitivo-discursiva” que possibilita uma melhor apropriação de temas curriculares pertencentes a diferentes campos do conhecimento (história, ciências, línguas, matemática, etc.). Segundo a autora, é o “argumentar para aprender”.

Além disso, ainda que a argumentação esteja presente em qualquer ato de enunciar, a produção de textos prototipicamente argumentativos como objeto de ensino ainda não ocupa espaço considerável nas séries do Ensino Fundamental. Ao compreender que a argumentação se manifesta em várias situações de nosso cotidiano, além das formais, e de que “enunciar é argumentar”, de acordo com Goulart (2007), entendemos a pertinência de priorizar essa tipologia.

Depois de ressaltar os aspectos textuais e discursivos nos textos e antes de os alunos procederem à última reescritura, retomamos as discussões anteriores, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 332): “a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.” Por essa razão, consideramos importante o aluno refletir que o seu primeiro texto não é um produto, como já afirmamos, mas um processo, isto é, está sempre em construção e que implica uma orientação externa e dialógica.

Finalmente, após a realização de cada etapa, os textos foram recolhidos e depois devolvidos aos alunos.

A “atitude responsiva” no processo de revisão: o caminho para as reescrituras de textos

A reescrita de textos deve ser compreendida como uma das etapas de produção textual. Desse modo, essa atividade é concebida, de acordo com Fiad (1991), como um trabalho, pois, para chegar à versão, considerada definitiva, é preciso que o texto seja modificado quantas vezes forem necessárias. Segundo a autora, “consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Assim, ao reescrever um texto, o aluno tem a oportunidade de evidenciar, por meio desse trabalho, que o texto pode ser aperfeiçoado a partir da revisão e da reflexão que se faz sobre ele. Para Fiad& Mayrink-Sabinson (1991, p. 55), “a escrita é uma construção que se processa na interação e a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo”.

Segundo Rocha (2003, p. 73), a revisão pode ser entendida

como um procedimento que permite não apenas ver melhor mas também de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer; como dizer; que palavras usar...* Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer mais; dizer de outro jeito; analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita (ROCHA, 2003, p. 73). (Grifos da autora)

Para a autora, é a partir do procedimento de revisão que o aluno tem a possibilidade de verificar em seu texto questões também discursivas, como dar mais esclarecimento sobre um assunto; reformular a estrutura de uma frase ou período; substituir palavras, por exemplo, para que se promova uma melhor interlocução. Rocha também chama atenção para o fato de que a revisão não deve abandonar a análise linguística, já que esta contribui para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar (MEC 1998, p. 77).

Mas, então, como é tratada a atividade de reescritura de textos pelos PCN? Ao se referir ao “processo de escrita”, ao tratar da refacção, o documento confirma que o texto pronto não nasce de uma primeira versão, mas de várias versões, comprovando que a escrita é um trabalho contínuo: “Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais

procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (MEC, 1998, p. 77). Ou seja, o aluno, ao reescrever um texto, sai da primeira versão escrita e passa ao estágio de maior racionalização e aprendizagem sobre o que foi produzido ao longo do processo.

Ainda, segundo o documento, é preciso distinguir o momento da produção do da refacção, pois: “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; e possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto” (MEC, 1998, p.77). Ainda, de acordo com os PCN: “a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada” (MEC, 1998, p. 77).

Dessa forma, se o professor considerar as indicações dos parâmetros sobre a reescrita de textos, ele poderá interferir no ensino de maneira proveitosa, não só no desenvolvimento da análise linguística, mas também no modo de o aluno dizer coerente e expressivamente o que pretende dizer.

Na escola, a atividade de revisar/corriger as produções de textos dos alunos cabe, na maioria das vezes, ao professor, conforme atesta o documento oficial. Mas, muitas vezes, a ausência de diálogo nas anotações feitas pelo professor nestes textos contribui para que grande parte dessas produções seja considerada um “produto fechado”, porque, se não há continuidade, não há espaço para um diálogo (LEAL, 2008, p. 55). Como o aluno tem o hábito de escrever para ser corrigido, é possível que ele sempre deixe para o professor a tarefa de correção.

No entanto, ao contrário do que parece, conforme aponta Leal (2008, p. 55), o aluno espera, sim, por meio das anotações do professor, um retorno por escrito capaz de permitir uma dialogia, ou trocas significativas. Infelizmente, em alguns casos, não é isso o que acontece, já que em muitas produções textuais devolvidas pelo professor constam apenas conceitos ou algumas anotações, anulando, assim, o espaço do “diálogo”.

Na sala de aula, a reescrita pode ser realizada a partir da revisão feita no texto, ou pelo professor, ou pelo próprio aluno ou pelo colega de classe. Independentemente da escolha do revisor, este tem papel importante por apresentar e representar uma “atitude responsiva ativa” frente ao trabalho com o texto. E, ao reescrever o texto, o aluno autor dá continuidade ao “elo da cadeia comunicativa” (BAKHTIN, 2009), acatando, refutando ou mesmo ignorando as indicações feitas em seu texto pelo colega revisor.

No entanto, a atividade de reescrita ainda continua a ser tímida na sala de aula, mas a reescritura de textos, segundo Gehrke (1993, p. 116) “apresenta-se como um lugar privilegiado para o estudo da interação entre leitura e escritura. Na reescritura, o leitor e escritor se reúnem no mesmo momento e na mesma pessoa” (GEHRKE, 1993, p. 116) quando essa atividade é feita pelo próprio autor do texto. Assim, essa atividade permite que o aluno possa pensar nesse processo de escrita e reescrita e assim se abra para a linguagem como “compreensão”, como atividade dialógica responsiva. De acordo com Bakhtin (2004, p.123),

O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Desse modo, entende-se que a responsividade não é somente consequência das práticas da linguagem, mas a causa, ou melhor, o elo na cadeia discursiva para que elas aconteçam. O aluno nunca estará sozinho ao reconstruir o seu texto, pois para que a reescrita aconteça é imprescindível que haja o diálogo entre ele e seus interlocutores imediatos – seja o seu professor, o colega de classe (no caso da revisão de textos) ou o próprio aluno, sejam os textos, as leituras prévias que antecederam o trabalho de produção escrita e as demais leituras vivenciadas na sala de aula com as quais o aluno possa estabelecer de modo consciente o diálogo, incorporando sua vivência, seu cotidiano, suas crenças, seus valores e sua aprendizagem.

Os PCN apontam para essa necessidade de o aluno entrar em contato com a escrita do “outro” para escrever melhor, pois é por meio da palavra alheia que o aluno pode ampliar suas ideias, pode, ainda, se tornar um sujeito responsivo ativo, ao ter de fazer escolhas em relação a essas palavras, ao discurso, melhor dizendo (cf. WILSON, 2015). Afirmam os documentos que “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, **tornando suas as palavras do outro**” (PCN, 1998, p. 77, grifo nosso).

Assim, espera-se que o aluno se torne consciente em relação à atitude responsiva ativa diante de suas tarefas escolares, e o professor deve ser o elo mediador para estimular essa atitude. Ao trabalhar com a revisão do texto do aluno, o professor deve estimular a atividade de reescrita para (re)estabelecer o processo interacional, dialógico: leitura – escrita – revisão –

AFLUENTE

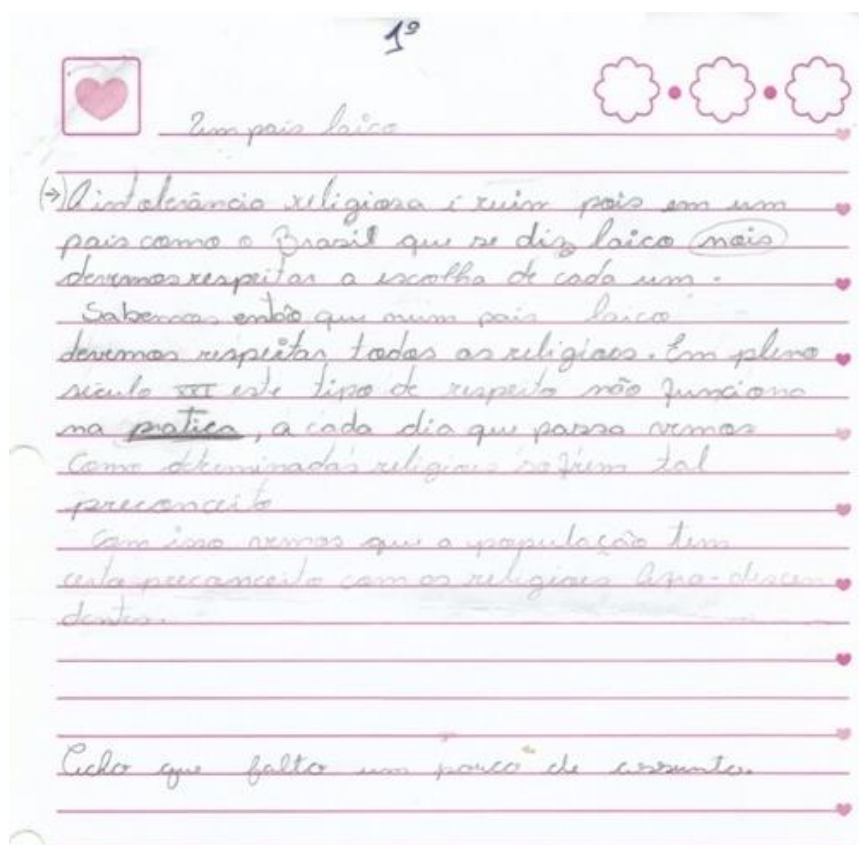
Revista Eletrônica de Letras e Linguística

leitura – reescrita, o que inclui a compreensão do texto como atividade social e não como uma produção destituída da dinâmica da vida.

O trabalho de produção de texto: escrita e reescrita

Para esse trabalho, foi selecionada a produção de textos (escrita e reescrita) de um único aluno seguida da análise na perspectiva discursiva, dialógica bakhtiniana. Serão apresentadas todas as versões por que passou o texto até a versão final, de acordo com as etapas descritas anteriormente.

Texto 1: 1ª. versão com marcações de revisão (revisão compartilhada)



De acordo com as etapas realizadas, conforme descrito anteriormente, o texto, depois de redigido, passou pelo primeiro processo de revisão, a revisão compartilhada. Nessa etapa, o aluno-revisor fez as seguintes indicações no texto, a contar da primeira linha de cima para baixo:

AFLUENTE

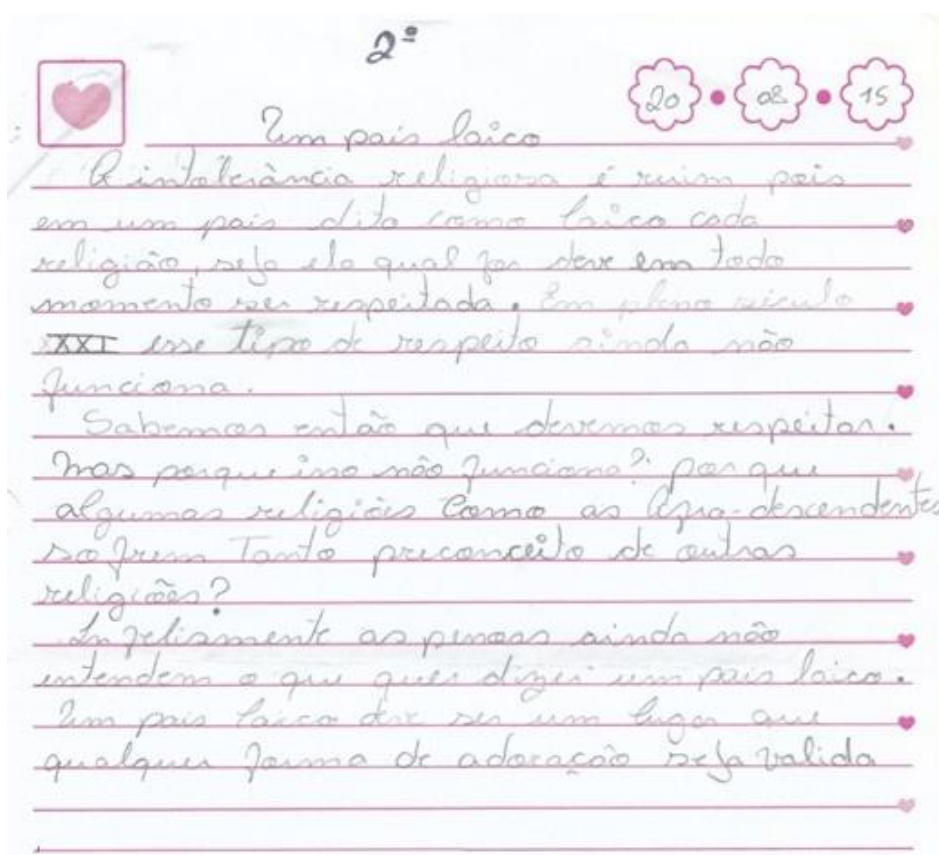
Revista Eletrônica de Letras e Linguística

na 3ª linha, indicou a ausência do espaçamento do parágrafo; na 4ª, apontou o desvio ortográfico da palavra *nois*; na 9ª linha, destacou a ausência de acentuação. Podemos notar que o aluno revisor se deteve na chamada higienização do texto, centrada na materialidade linguística, sem grandes interferências de outra ordem, mesmo porque os alunos não foram orientados para uma “intervenção” detalhada, mais específica.

Por outro lado, cabe destacar que o aluno-autor deixa uma “mensagem” no final do texto: “*Acho que falta um pouco mais de assunto.*” Isso indica que ele percebe que há possibilidade de escrever mais e de desenvolver o tema.

Com o desenrolar das atividades de leitura realizadas em aula, seguidas das reescritas dos textos, poderemos observar alguns movimentos desse aluno na modificação de seu texto. Na versão abaixo, será possível verificar se ele acatou ou não a avaliação feita pelo colega revisor, além de outros movimentos discursivos.

2ª Versão: 1ª reescrita a partir da revisão compartilhada



AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Como observamos, o aluno não só concordou com as indicações, como ainda reescreveu outras partes do seu texto sem que tivessem sido assinaladas pelo aluno- revisor. Além disso, inseriu, nesta versão, outro parágrafo, à guisa de conclusão. Abaixo seguem as alterações feitas:

1º parágrafo da 1ª. versão: *“A intolerância religiosa é ruim pois em um país laico como o Brasil que se diz laico nós devemos respeitar a escolha de cada um”.*

1º parágrafo do 2ª. versão: *“A intolerância religiosa é ruim pois em um dito como laico cada religião, seja ela qual for deve em todo momento ser respeitada. Em pleno século XXI esse tipo de respeito ainda não funciona”.*

3º parágrafo do 2ª. versão: *“Infelizmente as pessoas ainda não entendem o que quer dizer um país laico. Um país laico dever ser um lugar que qualquer forma de adoração seja válida”.*

Apesar de alguns problemas de ordem linguística, nesta nova versão, tais como: a ausência da palavra “país” no 1º período; a ausência de vírgulas antes da conjunção “pois” e após a circunstância de tempo “em pleno século XXI”, podemos notar a preocupação do aluno em acrescentar novas informações que contribuíram, a nosso ver, para mostrar que outros conhecimentos foram ativados no processo de aprendizagem, alterando o sentido da primeira versão.

Assim, vejamos: podemos inferir o vocábulo país no enunciado em “um país dito como laico” e compreender que o acréscimo da conjunção “como” nesse enunciado faz toda a diferença em relação ao parágrafo da primeira versão (um país que se diz laico). O sentido em “um país dito como laico” distingue-se de “um país laico como o Brasil”: enquanto o primeiro traduz-se como uma voz indeterminada, o segundo revela a posição do sujeito-autor sobre o texto, pois é “ele” quem afirma, o que se traduz como um indício de que o aluno está refletindo e agindo sobre o seu dizer. Em outro movimento discursivo, há uma alteração no tópico da informação: enquanto na primeira versão, – “nós devemos respeitar a escolha de cada um” –, sobressai a ideia coletiva e plural do pronome, na segunda versão, essa ideia é substituída por um sujeito ou tópico (devido ao uso de apenas uma vírgula e não de duas para demarcar a oração

“seja ela qual for”) mais restrito à esfera ligada ao tema da proposta, qual seja: “cada religião, seja ela qual for”, ou seja, um sujeito/tópico amplificado para toda e qualquer religião. Dessa forma, ao restringir a escolha à esfera religiosa, o texto se abre e se expande em direção a um argumento mais forte em que a noção de respeito deve atingir a todos qualquer que seja a opção religiosa: “cada religião seja ela qual for deve em todo momento ser respeitada.”

A introdução de um novo parágrafo, nesta segunda versão, também sinaliza um outro momento e movimento discursivo do aluno no sentido de reforçar a ideia de que é preciso saber o que significa um país laico, e o quanto esse não saber pode ser prejudicial ao bom convívio, é o que se pode inferir pelo uso do modalizador “infelizmente”: “Infelizmente as pessoas ainda não entendem o que quer dizer um país laico. Um país laico dever ser um lugar que qualquer forma de adoração seja válida”. O uso de modalizadores, sobretudo do tipo subjetivo, como “infelizmente”, revela uma apropriação da palavra própria em relação à palavra outra, levando-nos a concluir que o aluno, ao reescrever essa versão, não fez apenas a revisão “higiênica”, mas conseguiu de forma responsiva expressar novos significados. As modalizações podem ser compreendidas como “contrapalavras a ecos de palavras de outrem” (GOULART, 2011, p.147), o que leva os alunos a se posicionarem sobre seus próprios enunciados.

É possível inferir que o aluno, ao reescrever seu texto, dialogou com as sugestões do colega revisor e ainda com o seu próprio texto, ao fazer reformulações que para ele eram necessárias, caracterizando, dessa forma, o dialogismo de acordo com a perspectiva bakhtiniana.

3ª. Versão: 2ª reescrita

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Um país laico?

A intolerância religiosa é crime e fere a dignidade humana. Determinadas religiões afro-descendentes tais como Umbanda e Candomblé sofrem com a intolerância tanto verbal quanto física.

Podemos então presumir que na liberdade religiosa cada pessoa deve ter o direito de crer e aderir um ser divino, e o direito de não crer em nenhum ser divino. O Brasil é um país laico, isso significa que ele deve se manter neutro e imparcial e não ter religião oficial.

Casos de intolerância religiosa ainda são muito evidentes, pessoas sendo feridas e machucadas por outras pessoas e religiões que não sabem o que significa ser um país laico.

Podemos então concluir que, para essa revolta acabar, a população deve obedecer e cumprir a lei.

É possível verificar a mudança que houve entre a segunda e a terceira versões:

2ª. versão

Título: Um país laico

“A intolerância religiosa é ruim pois em um dito como laico cada religião, seja ela qual for deve em todo momento ser respeitada. Em pleno século XXI esse tipo de respeito ainda não funciona.”

3ª. versão

Título: Um país laico?

“A intolerância religiosa é crime e fere a dignidade humana. Determinadas religiões afro-descendentes tais como Umbanda e Candomblé sofrem com a intolerância tanto verbal quanto física.”

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

A começar pelo título do texto, a terceira versão já aponta para novos movimentos discursivos: o que era antes uma afirmação passou a ser uma indagação, uma dúvida posta em questão. Esse tipo de atitude sugere o quanto a introdução de novas leituras acompanhadas do debate em sala de aula realizados pela professora foram elementos favoráveis (e indispensáveis) para a ampliação do conhecimento de mundo do aluno bem como de maior consciência sobre a língua escrita. Essa experiência com a linguagem e com a construção do saber pode ser observada quando o aluno substitui o adjetivo qualificativo “ruim” por “crime, porém um crime que “fere a dignidade humana”, para se referir à intolerância religiosa. Mais uma vez temos um exemplo de atitude responsiva ativa que sinaliza o pleno processo de compreensão do discurso pelo aluno como signo social, ideológico, e não apenas como sinal (BAKHTIN, 1988, p. 93). Outras vozes foram incorporadas ao discurso do aluno que, ao assumir como “suas”, pôde posicionar-se criticamente frente às injustiças causadas pela intolerância, e, assim, também conseguiu com mais autonomia colocar em cheque a laicidade do estado brasileiro.

Já no segundo período do parágrafo, o aluno nomeia as religiões “afrodescendentes”: “Umbanda e Candomblé”. Essas informações foram obtidas a partir da leitura dos artigos de opinião. Daí a importância desse gênero como suporte também de construção de conhecimento em sala de aula, auxiliando os alunos a desenvolverem novas capacidades, novos recursos, seja sobre a língua, seja sobre os gêneros discursivos trabalhados.

Observamos, ainda, que não só essas alterações, mas as novas escolhas vocabulares, ainda no primeiro parágrafo, substituem o enunciado mais vago e genérico da versão anterior – “Em pleno século XXI esse tipo de respeito ainda não funciona –” para informações mais precisas como: “Determinadas religiões afro-descendentes tais como Umbanda e Candomblé sofrem com a intolerância tanto verbal quanto física”. Novamente, a restrição à esfera religiosa torna o argumento mais consistente o que mostra o quanto se pode aprender a utilizar argumentos como atividade discursiva, dialógica e semiótica (LEITÃO, 2011).

Já no segundo parágrafo, temos a seguinte transformação:

Antes: “Sabemos então que devemos respeitar. Mas porque isso não funciona? porque algumas religiões como as afro-descendentes sofrem tanto preconceito de outras religiões?”

Depois : “Podemos então presumir que na liberdade religiosa cada pessoa deve ter o direito de crer e adorar um ser divino, e o direito de não crer em nenhum ser divino. O Brasil é um país laico e isso significa que ele deve se manter neutro e imparcial e não ter religião oficial.”

As indagações feitas no segundo desenvolvimento do texto anterior são alteradas por ideias que expressam uma conclusão do “autor” a respeito do assunto: “podemos então presumir”. Além disso, o registro linguístico se torna mais formal em relação à outra versão, o que também é um indício de apropriação da palavra alheia, não como cópia, mas como algo que passa a fazer parte da experiência do aluno com a linguagem de modo mais personalizado (cf.. WILSON, 2015).

No último parágrafo do texto, o aluno encerra seu ponto de vista, apresentando uma forma de solucionar a questão da intolerância. Mesmo sem deixar claro a que Lei se deve recorrer para que casos de violência relacionados à intolerância diminuam, o aluno demonstra ter entendido a importância de se criarem leis, principalmente porque essa proposta se relaciona ao que afirma no primeiro período do primeiro parágrafo: “A intolerância religiosa é um crime e fere a dignidade humana, [...]”. Se se trata de um “crime”, nada mais claro do que a criação de uma Lei para combatê-lo.

A partir dessa breve análise, já é possível constatar que, ao entrar em contato com a leitura e a explicação dos gêneros discursivos, a produção textual do aluno se modifica, se desenvolve e dá sinais de que a relação ensino-aprendizagem acontece. Se todo texto é constituído por outras vozes, se é marcado por uma heterogeneidade discursiva, no nível discursivo, as vozes dos alunos se entrelaçam com as vozes dos textos lidos. Assim, pode-se perceber que o aluno reformula as ideias lidas nos textos de apoio e as reconstrói por meio de um texto criativo, ao apresentar novos sentidos acerca do tema. A interação estabelecida entre o aluno e as outras vozes implica a atitude responsiva diante de sua escrita, de seus movimentos de avaliação e reavaliação de sua própria escrita, levando-o a optar por novas formas de (re)escrita.

Palavras finais

Pensar em um trabalho de produção textual visando à revisão e à reescrita de textos contribuiu para os alunos terem mais eficiência em relação à atividade de redigir. Ademais, eles passaram a entender essa atividade de produção textual como um processo e não mais como

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

um produto. Acreditamos que um dos pontos fortes que contribuíram para o êxito dessa atividade em sala de aula foi o de ter apresentado aos alunos um repertório teórico acerca do tema a partir do trabalho com gêneros discursivos. Desse modo, os alunos puderam perceber pelo modo da organização composicional e do estilo, os recursos linguísticos, discursivos, específicos, para assim terem seu repertório de conhecimento de leitura, de escrita e de mundo desenvolvidos. A análise mostrou que a reescrita não se limitou à mera higienização do texto, e, sim, sua profunda reestruturação, como destacam os PCN (1998).

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de a atividade de produção textual constituir o caminho mais significativo para o ensino de língua escrita desde que esteja pautada na revisão e na reescrita de textos, uma vez que essas atividades também permitem explorar as várias dimensões do ensino de escrita de textos em contextos reais de ensino, de forma dialógica, propiciando ao aluno o desenvolvimento de sua atitude responsiva ativa.

Além disso, a leitura e a discussão de temas transversais e de outros assuntos que tratem de questões sociais contribuem para que os alunos se tornem cidadãos críticos e participativos, demonstrando, quem sabe, posicionamento crítico aguçado acerca dessas questões.

Diante do exposto, concluímos, com base nos resultados, o quanto é indispensável o trabalho de produção escrita mediado pela revisão e reescrita, que, quando bem conduzido, desperta o interesse dos alunos, já que proporciona a interatividade entre o aluno e o seu próprio texto.

Os resultados nos levam a constatar positivas expectativas quando o trabalho de produção de textos se realiza de modo processual, quando se toma a escrita de textos como ponto de partida, e não como ponto de chegada de todo o processo.

Nossa intenção, nessa pesquisa, foi também a de suscitar reflexões, a partir do material analisado, aos profissionais de língua materna que trabalham com a produção escrita na escola, de que esse trabalho é importante e gera efeitos surpreendentes em relação ao desenvolvimento da escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, D. B. *Revisão e reescrita em produção de textos de alunos do nono ano: uma perspectiva dialógica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP, São Gonçalo, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.
- FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática escolar e social. *Organon*, Porto Alegre, vol. 23, n. 46, p. 147-159, 2009.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- _____. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-24.
- GEHRKE, N. A. *Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 115-154, dez.1993.
- GOULART, C. M. A. *Enunciar e argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. *Pró-Posições*. Campinas, SP, V. 18, n. 3, Set./Dez. 2007.
- _____. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S., DAMIANOVIC, M.C. (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 129-152
- JESUS, C. A. de. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S., DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2015.

AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

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

_____. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

VAL, M. da G. C. & ROCHA, G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Minas Gerais: Autêntica, 2008.

WILSON, V. O encontro com Bakhtin: a dimensão dialógica da linguagem nas práticas da escrita. In: *Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário. III Encontro de Estudos Bakhtinianos*, EEBA, 2015. São Carlos: Pedro&João editores.

Recebido em: 06/08/2017

Aprovado em: 27/08/2017