

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
COORDENADORIA GERAL DE EXTENSÃO, APERFEIÇOAMENTO E
EXTENSÃO – COGEAE
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

KARLA SZELMENCZI RAMOS

**O ALUNO DE 5º ANO COMO REVISOR DO PRÓPRIO TEXTO:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

São Paulo

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
COORDENADORIA GERAL DE EXTENSÃO, APERFEIÇOAMENTO E
EXTENSÃO – COGEAE
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

KARLA SZELMENCZI RAMOS

O ALUNO DE 5º ANO COMO REVISOR DO PRÓPRIO TEXTO:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da COGEAE – PUC-SP, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Aparecida Regina Borges Sellan.

São Paulo

2018

Agradecimentos

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.”

JEAN DE LA BRUYÈRE

Do latim *gratus*, agradecer significa render graças, reconhecer, manifestar gratidão... E porque render graças está entre seus significados, acredito que agradecer é uma forma de oração!

Por essa razão, nestas linhas, quero deixar registradas minhas orações por todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para este trabalho.

Em primeiro lugar, e sempre, a Deus! Nosso Pai Maior, inteligência suprema do Universo e causa primária de todas as coisas.

Ao Sr. Godoi, à Dr.^a Cristina Godoi, à Prof.^a Dr.^a Giselle Magnossão e ao Sr. Fernando Mello, que compõem a Direção do Colégio Albert Sabin, instituição onde tenho o prazer de trabalhar há 24 anos, minha gratidão pelo apoio irrestrito ao meu amor pela Língua Portuguesa.

À minha avó Maria José (*in memoriam*) e à minha mãe, Fatima, que despertaram em mim o gosto pelos livros. Ao Marcelo, meu marido, estudante dedicado e importante incentivador.

À amiga Prof.^a Dr.^a Denise Masson, que me incentivou a fazer a pós-graduação em Língua Portuguesa, acompanhou este trabalho e me emprestou seus preciosos livros.

Às amigas da Coordenação Pedagógica, Dionéia (minha coordenadora), Andréa, Luciana, Lucia, Adriana e Jéssica, que estenderam suas horas aos sábados, enquanto eu me deliciava com as aulas da pós.

À amiga Carla Comenale, professora do 5º ano que aplicou a metodologia apresentada nesta pesquisa e fez com que os alunos se encantassem pela Língua Portuguesa.

Aos amigos da maravilhosa turma de 2016, especialmente à Sabrina, parceira de todos os trabalhos... E que parceira!

E à Professora Regina Sellan, que me abriu as portas de sua casa e de seu coração, orientando este trabalho de forma suave e brilhante, tão linda e sabiamente!

Pessoas muito queridas, a vocês, minha gratidão, minha oração!

Sumário

Considerações Iniciais	4
1. A LINGUÍSTICA TEXTUAL	9
1.1. Linguística Textual: algumas considerações sobre sua trajetória	9
1.2. A produção de texto na perspectiva da Linguística Textual	13
1.3. Características da língua falada e da língua escrita	16
1.4. Marcas de oralidade nos textos de alunos do Ensino Fundamental I	17
1.5. A escrita: conceito e interação	18
2. CORREÇÃO E REVISÃO DE TEXTOS	23
2.1. Correção: tarefa do professor	23
2.2. Correção: tarefa do aluno	25
3. A METODOLOGIA	29
3.1. Sequência Didática – Produção e Revisão de Texto	30
3.1.1. <i>Pré-escrita (esta etapa envolve atividades que antecedem a escrita da produção textual)</i>	30
3.1.2. <i>Durante a escrita (esta etapa envolve a escrita da produção que será revisada com base na correção)</i>	36
3.1.3. <i>Pós-escrita (esta etapa envolve a revisão do texto pelos próprios alunos, sob as orientações da professora, baseando-se na grade de correção)</i>	37
3.2. Discussão dos Resultados	41
Considerações Finais	51
Referências	52

Considerações Iniciais

A pesquisa desenvolvida teve como tema o papel do aluno de 5º ano de Ensino Fundamental como revisor do próprio texto. O trabalho considerou uma proposta metodológica em que a habilidade de revisar a própria escrita pode ser desenvolvida desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e se configura como importante ferramenta para a competência escritora do aluno.

Acreditamos que, se o próprio aluno, autor do texto, for capaz de perceber os equívocos cometidos - ortográficos, gramaticais e textuais -, substituir palavras repetidas por outras que as representem adequadamente, identificar trechos confusos e corrigi-los de modo assertivo, a fim de garantir a coesão do seu texto, possivelmente chegará ao segundo ciclo do Ensino Fundamental mais seguro de sua escrita e poderá apresentar um desempenho acadêmico cada vez melhor no que se refere à produção textual.

Há onze anos desempenhando a função de Assessora de Língua Portuguesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em um colégio particular na cidade de São Paulo, percebemos que, de todos os eixos de Língua Portuguesa trabalhados com os alunos - Leitura, Produção Escrita, Análise e Reflexão sobre a Língua, Produção Oral, Padrões da Escrita, Gramática Formal e Variação Linguística -, a Produção Escrita sempre apresentou importantes lacunas.

Se, por um lado, ao realizar exercícios estruturados que implicam memorização, os alunos se mostram seguros com relação aos aspectos que envolvem os conteúdos de ortografia e gramática, e escrevem corretamente nesse sentido, por outro, o uso dos aspectos discursivos e textuais, relacionados à compreensão do funcionamento da situação comunicativa, não traduz a mesma segurança deles e, apesar de preencherem corretamente os exercícios, não escrevem bem ao produzir textos. Em outras palavras, ao transpor as regras para o texto, que considera o uso efetivo da língua, o aluno comete equívocos naquilo que já foi estudado.

Os problemas identificados nos textos dos alunos referem-se:

- à repetição de palavras, muitas vezes usadas para recuperar o referente, mas que podem ser substituídas ou até omitidas, tornando o texto mais fluido;

- a trechos confusos, em que se observa quebra de progressão nos textos dos alunos;
- à presença de marcas de oralidade, que tornam os textos muito informais.

Observamos também uma significativa presença de palavras do vocabulário ativo, ou seja, aquelas que fazem parte do dia a dia dos alunos, o que caracteriza uma simplicidade vocabular importante. Para corrigir esse problema, pode-se acionar o vocabulário passivo, ou seja, aquelas palavras que os alunos conhecem, mas que ainda são restritas nessa faixa etária e, portanto, não as utilizam cotidianamente, e que poderiam melhorar de forma considerável suas produções textuais.

Partindo dessa observação, unimo-nos à Assessora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio, a fim de traçar estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da metacognição e da competência escritora dos alunos, preparando-os para um ingresso no Ensino Fundamental II com mais segurança para escrever. Este trabalho atribui especial valor às práticas de revisão, uma vez que compreendemos um texto bem escrito como fruto de sucessivas versões.

Dentre as séries iniciais do Ensino Fundamental, optamos por apresentar a proposta de revisar textos aos alunos do 5º ano, pois entendemos que, no último ano do primeiro ciclo, vencidos os conteúdos de ortografia e gramática que competem a esse segmento, eles são capazes de revisar aspectos relacionados aos recursos estilísticos e trabalhar com a metalinguagem.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral contribuir com os estudos que versam sobre a revisão e a reescrita de textos, e, como objetivos específicos:

1. Identificar, em textos de alunos do 5º ano, problemas relacionados à ortografia, gramática, marcas de oralidade e trechos confusos.
2. Apresentar e aplicar, como proposta metodológica, uma sequência didática de revisão de textos orientada por uma grade de critérios de correção de produções textuais.
3. Analisar os resultados da proposta apresentada na competência escritora dos alunos.

A proposta apresentada nesta pesquisa e que contemplou a ideia de o aluno revisar o próprio texto pode ser considerada uma atividade de retextualização. De acordo com Marcuschi (2000),

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente nos planos dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2000, p. 46).

Marcuschi (2000, p. 48) exemplifica da seguinte forma as quatro possibilidades de retextualização:

1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (conferência oral → tradução simultânea)
3. Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)

A proposta metodológica apresentada na pesquisa contemplou a retextualização da escrita para a escrita, com o objetivo de que o aluno do 5º ano fosse capaz de melhorar o próprio texto, por meio de técnicas de revisão.

Além do conceito de retextualização, desenvolvido por Marcuschi (2000), outras teorias, propostas e ensaios sobre produção textual e correção de textos também foram estudados e orientaram a pesquisa.

A pesquisa foi realizada por um viés teórico-metodológico apoiado na Linguística Textual e teve um caráter exploratório. As etapas da pesquisa foram as seguintes:

1ª etapa – Levantamento de literaturas diversas pertinentes ao tema e que se relacionam.

2ª etapa – Leitura e fichamento da literatura encontrada.

3ª etapa – Seleção de textos dos alunos.

4ª etapa – Identificação dos problemas dos textos.

5ª etapa – Apresentação da proposta de revisão a ser feita pelos próprios alunos.

6ª etapa – Aplicação da proposta com os alunos, utilizando um código que categorize os erros e a grade de critérios de correção apresentada.

7ª etapa – Discussão dos resultados: comparação entre os primeiros e os últimos textos produzidos pelos alunos.

As atividades relacionadas à proposta metodológica objeto desta pesquisa foram aplicadas durante todo o ano letivo de 2017 para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I no colégio particular em que trabalhamos, durante as aulas de produção textual.

Esta monografia está organizada em três capítulos, conforme descrito a seguir.

O Capítulo I, intitulado ***A Linguística Textual***, apresenta uma síntese sobre o desenvolvimento da Linguística Textual ao longo de quatro décadas. Atualmente, a LT embasa os estudos sobre produção textual e as práticas de correção e revisão de textos. O Capítulo I está dividido em cinco subcapítulos.

Em ***Linguística Textual: algumas considerações sobre sua trajetória***, apresentamos um breve resumo da LT, cujos estudos foram desenvolvidos por grandes linguistas que preconizam o texto como a unidade linguística hierarquicamente superior a qualquer outra. Em ***A produção de texto na perspectiva da Linguística Textual***, conceituamos o texto à luz da LT como um evento sociocomunicativo, o próprio lugar da interação social. Para que o leitor compreenda não só a produção textual sob a ótica da Linguística Textual como a metodologia aplicada nesta pesquisa, apresentamos as diferenças entre língua falada e língua escrita no subcapítulo ***Características da língua falada e da língua escrita***. Em ***Marcas de oralidade nos textos de alunos do Ensino Fundamental I***, mostramos as principais marcas de oralidade encontradas em textos de alunos, uma vez que essas marcas se configuram um foco importante do trabalho de revisão. ***A escrita: conceito e interação*** finaliza o Capítulo I, conceituando a escrita com base na Linguística Textual e explicando a interação que ocorre entre o escritor e o leitor.

O Capítulo II, intitulado ***Correção e revisão de textos***, subdividido em duas partes, ***Correção: tarefa do professor*** e ***Revisão: tarefa do aluno***, apresenta os conceitos de correção, avaliação e revisão de textos, e enfatiza a importância da revisão na produção textual.

O Capítulo III, **A Metodologia**, apresenta a sequência didática do método utilizado nas aulas de produção de texto do 5º ano. Esse capítulo está subdividido da seguinte forma: a descrição passo a passo da sequência didática, em **Sequência Didática – Produção e Revisão de Texto**; e a comparação entre os primeiros e os últimos textos produzidos pelos alunos, à luz da teoria que norteou a pesquisa, a Linguística Textual, em **Discussão dos Resultados**.

Consideramos importante informar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa constituíram-se uma das fontes teóricas para explicar a importância que têm, na produção textual, os critérios de avaliação e revisão. Em 2017, quando preparamos a pesquisa e aplicamos a metodologia apresentada nesta pesquisa, a nova Base Nacional Comum Curricular ainda não havia sido aprovada e os estudos de Língua Portuguesa permaneciam orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

1. A Linguística Textual

“Os professores devem propiciar um encontro adequado entre as crianças e os textos. [...] É dever indubitável da escola que todos que egressem de suas aulas sejam ‘pessoas que escrevem’, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia.”

KAUFMAN & RODRÍGUEZ (1995, p. 3)

Este capítulo apresenta uma síntese sobre o desenvolvimento da Linguística Textual ao longo de quatro décadas, marcadas por mudanças importantes que se seguiram acerca desse novo ramo da linguística que, atualmente, norteia os ensinamentos sobre produção textual, considerando esses estudos também para as práticas de correção e de revisão de texto, atividades desenvolvidas pelo professor e pelo aluno, respectivamente.

1.1. Linguística Textual: algumas considerações sobre sua trajetória

A Linguística Textual (LT) surgiu na década de 1960, como um novo ramo da Linguística.

Pode-se dizer que, anteriormente a essa década, o estudo da frase – fonologia, morfologia e sintaxe frasal – se estabelecia como limite para as pesquisas linguísticas, o que significa que os aspectos semânticos e contextuais, em diferentes situações comunicativas, eram desconsiderados.

Dessa forma, muitos alunos aprenderam Língua Portuguesa sob a ótica do padrão da língua escrita. O ensino da leitura estava voltado para as categorias gramaticais e para o vocabulário, e o ensino de produção de texto, para os equívocos cometidos no campo da ortografia e da morfossintaxe. Os aspectos de coesão, coerência e progressão temática não se constituíam conteúdos trabalhados pelos professores na disciplina de Língua Portuguesa.

É essa concepção que a Linguística Textual veio contradizer. Segundo Marcuschi (2012, p. 16), a linguística de texto “dispõe de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E de uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”.

Essa certeza leva a um questionamento inicial sobre a Linguística Textual, que se refere a como e onde situar o texto nos estudos linguísticos. Ele está ao nível do sistema ou é simplesmente um fenômeno do uso? Para responder a essa questão, é necessário investigar as várias teorias que versam sobre o tema e, nesse sentido, vê-se que as posições teóricas têm variado muito.

Para Saussure (1978, *apud* MARCUSCHI, 2017, p. 17), “a frase é o tipo por excelência do sintagma, mas pertence à fala, não à língua”. Nessa concepção, conclui-se que nem mesmo a frase faria parte dos estudos linguísticos, e, dessa forma, muito menos o texto, uma vez que também se situa no campo da produção individual, acessória e accidental.

Bloomfield (1970, *apud* MARCUSCHI, 2012, p.17) já admitia a frase como pertencente ao nível da língua, mas não considerava o texto da mesma forma, pois entendia a frase como a unidade linguística hierarquicamente mais alta. Esse também era o entendimento do gerativismo americano, que excluía o texto das considerações gramaticais e que fazia valer as regras da gramática de frase para as sequências maiores.

Na década de 1940, L. Hjelmslev (1975, *apud* MARCUSCHI, 2012, p.18) dizia que o objeto da linguística é o texto, devendo ser descrito por ela de forma não contraditória e à exaustão. Porém, essa foi uma proposta pouco explorada e que não passou de um programa.

Foi na década de 60 que a Linguística Textual ganhou força. Hartman (1971, *apud* MARCUSCHI, 2012, p.18) afirma que o texto é “a única forma em que o ser humano se expressa linguisticamente” e Weinrich é mais incisivo ainda, quando diz que “linguística é necessariamente linguística de texto” (1976, *apud* MARCUSCHI, 2012, p.18).

Na fase inicial, que vai da década de 1960 até metade da década de 1970, a Linguística Textual teve, como foco central, o estudo dos mecanismos interfrásticos que, quando utilizados, garantiriam o *status* de texto a duas ou mais sequências. Foi também nessa fase, na qual a ideia de que o texto era a unidade linguística mais alta, que surgiu, entre os linguistas gerativistas, a preocupação em construir gramáticas de texto, assim como existiam as gramáticas de frases. De acordo com Koch (2015),

Passou-se a postular a existência de uma competência textual à semelhança da competência linguística chomskyana, visto que todo falante de uma determinada língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. (KOCH, 2015, p. 21)

Várias foram as gramáticas de texto construídas por renomados estudiosos, como Teun van Dijk (1972, *apud* KOCH, 2015, p. 23), que traziam uma orientação sintático-semântica. Porém, em meados da década de 1970, os linguistas sentiram necessidade de ir além desse aspecto sintático-semântico, uma vez que o texto era a unidade básica da comunicação humana.

Nesse contexto, foi desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma forma de comunicação social, oriunda da atividade verbal humana e que estaria interconectada a outras atividades, não linguísticas, do ser humano. Sobre essa fase, chamada de virada pragmática, Koch (2015) escreve:

Os impulsos decisivos para esta nova orientação vieram da Psicologia da Linguagem – especialmente da Psicologia da Atividade de origem soviética, e da Filosofia da Linguagem, em particular da Filosofia da Linguagem Ordinária da Escola de Oxford, que desenvolveu a Teoria dos Atos de Fala. Caberia, então, à Linguística Textual a tarefa de provar que os pressupostos e o instrumental metodológico dessas teorias eram transferíveis ao estudo dos textos e de sua produção/recepção, ou seja, que se poderia atribuir também aos textos a qualidade de formas de ação verbal. (KOCH, 2015, p. 28)

A década de 1980 foi marcada pela virada cognitivista, que preconizava uma nova orientação nos estudos sobre o texto: a ideia de que toda ação é, invariavelmente, acompanhada de processos de ordem cognitiva. Com esse entendimento, o texto passou a ser considerado como um produto de processos mentais. Porém, os processos mentais e as estratégias interacionais são estratégias socioculturalmente determinadas que têm por objetivo estabelecer, manter e finalizar uma interação verbal. Dessa forma, a concepção de mente desvinculada do corpo, que caracteriza o cognitivismo clássico, foi abandonada para dar lugar à perspectiva sociocognitivo-interacionista, já na década de 1990.

Em que pesem os vários e divergentes posicionamentos ao longo de quase quatro décadas, Marcuschi conclui que, atualmente, a linguística textual “é um polo de investigação teórica da linguística contemporânea” (2012, p.19).

Uma vez que a LT postula ser o texto uma unidade hierarquicamente superior no estudo da linguística, é necessário que se retome o conceito de texto. Fávero e Koch (1994, p. 95) definem texto como “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual, que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 33) conceituam texto como “o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão”.

Para Marcuschi (1983, p. 22), “o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas”.

Ainda segundo Marcuschi (2012):

Apoiados em Beaugrande e Dressler (cf. 1981, p. 34-37), poderíamos dizer que o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas. Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores *internos* como *externos*, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. Nem se pode tratar o texto simplesmente como uma unidade maior que a sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem na medida em que é uma *ocorrência na comunicação*. [...] O texto forma uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. O texto não é o resultado automático de uma série finita de passos em que se usaram algumas regras recorrentes observando a boa formação frasal de todas as relações na sequência, ao qual se aplicaria algum componente interpretativo. Em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa. (MARCUSCHI, 2012, p.30)

Nesse contexto, a Linguística Textual pode ser compreendida como o estudo das operações linguísticas e cognitivas que regulam e controlam a produção, a construção, o funcionamento e a recepção de textos escritos ou orais.

A LT considera o texto como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 33). Se, por um lado, deve preservar a organização linear, considerada como o tratamento

linguístico no campo da coesão, por outro, precisa levar em conta a organização não linear, reticulada, que se refere às intenções e aos sentidos que realizam a coerência no aspecto semântico e nas funções pragmáticas.

Marcuschi (2012) afirma, ainda, que a Linguística Textual tem importância decisiva no ensino de língua e na elaboração de manuais que buscam estudar textos, justamente pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

É nessa concepção que está baseado o trabalho desenvolvido. Considerando-se a língua como interação e os sujeitos que a utilizam como atores sociais, o texto é considerado o próprio lugar em que ocorre a interação; nele, os sujeitos se constroem, e por ele são construídos. Sob a ótica da Linguística Textual, estudar-se-á a produção textual.

1.2. A produção de texto na perspectiva da Linguística Textual

Escrever é uma atividade regida pelo princípio da interação, o que significa que necessita da mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos e a situações comunicativas. Para escrever, são várias as estratégias das quais os produtores de texto podem lançar mão no momento da escrita, estabelecendo uma ponte entre as teorias sobre texto e escrita, e as práticas de ensino. Para compreender a produção textual à luz da perspectiva sociointeracionista, faz-se necessário distinguir fala e escrita e entendê-las como duas modalidades que se complementam.

Pode-se, aqui, retomar a ideia de que, sob essa ótica da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal, e os interlocutores, como sujeitos ativos e empenhados na produção de sentido. O texto é, portanto, um evento sociocomunicativo, que passa a existir por meio de processos de interação. “Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 13).

No texto escrito, a coprodução refere-se à consideração daquele para quem se escreve e não há, da parte deste, qualquer participação ativa na produção do texto, pois existe um distanciamento entre escritor e leitor. O escritor

leva em conta a perspectiva do leitor, mas não o conhece efetivamente; suas reações e respostas, ele apenas as prevê.

Diferentemente do texto falado, em que os envolvidos se conhecem e atuam concomitantemente, no texto escrito, os contextos de produção e de recepção não coincidem, nem no tempo, nem no espaço, pois escritor e leitor não se encontram copresentes. Nesta modalidade, a do texto escrito, o produtor tem mais tempo para o planejamento, a execução e a revisão do texto.

Já o texto falado nasce no próprio momento da interação. Segundo Koch & Elias, “ele é o seu próprio rascunho” (2017, p. 14). Os interlocutores estão copresentes, o que permite a ocorrência de uma interlocução ativa em um processo de coautoria do texto, que irá trazer a materialidade linguística por meio de marcas da produção verbal em coautoria.

Pode-se concluir que o texto falado difere do escrito, em primeiro plano, pelo próprio fato de ser falado e, em segundo, devido às circunstâncias em que ocorre sua produção. Portanto, fala e escrita são duas modalidades da língua que, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma possui suas características próprias e, ao contrário do que muitas vezes encontra-se por definição de escrita, essa não se constitui uma simples transcrição da fala.

Apesar de a principal característica do texto falado ser a coprodução discursiva, deve-se considerar que também podem ocorrer situações nas quais as interações apresentem um grau menor de coprodução, quando, por exemplo, em um contato que envolva dois interlocutores, apenas um deles domine a produção textual. Dessa forma, pode-se considerar que há diferentes graus de manifestação da produção discursiva; em conversas informais, face a face, ambos os interlocutores podem atuar em coprodução na mesma intensidade, já em situações formais, como palestras, conferências ou discursos, um interlocutor atuará em grau mais intenso que os outros. Sobre essa questão, Koch & Elias (2017) fazem o seguinte alerta:

Isso não significa, porém, que fala e escrita devem ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, como acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial. (KOCH & ELIAS, 2017, p. 14)

As diversas produções textuais precisam ser situadas ao longo desse contínuo e, para tal, há de se considerar não só o critério do meio oral ou escrito, mas também o critério da proximidade física ou social, assim como o grau (maior ou menor) de envolvimento entre os interlocutores. Nesse contexto, ter-se-iam dois polos: em um deles, estaria a conversa face a face, o texto falado; no outro, o texto escrito, formal, como os artigos acadêmicos. O que se deve observar, contudo, é que há textos escritos que se aproximam da fala, como os bilhetes, as cartas e os textos publicitários, assim como há textos falados que se situam próximos ao polo do texto escrito formal, como as conferências, os discursos públicos e as palestras. Marcuschi (2000) destacou os gêneros tidos como “mistos” ao representar o contínuo dos gêneros no contexto da fala e da escrita por meio de um “balão” intermediário, como mostra a figura a seguir.

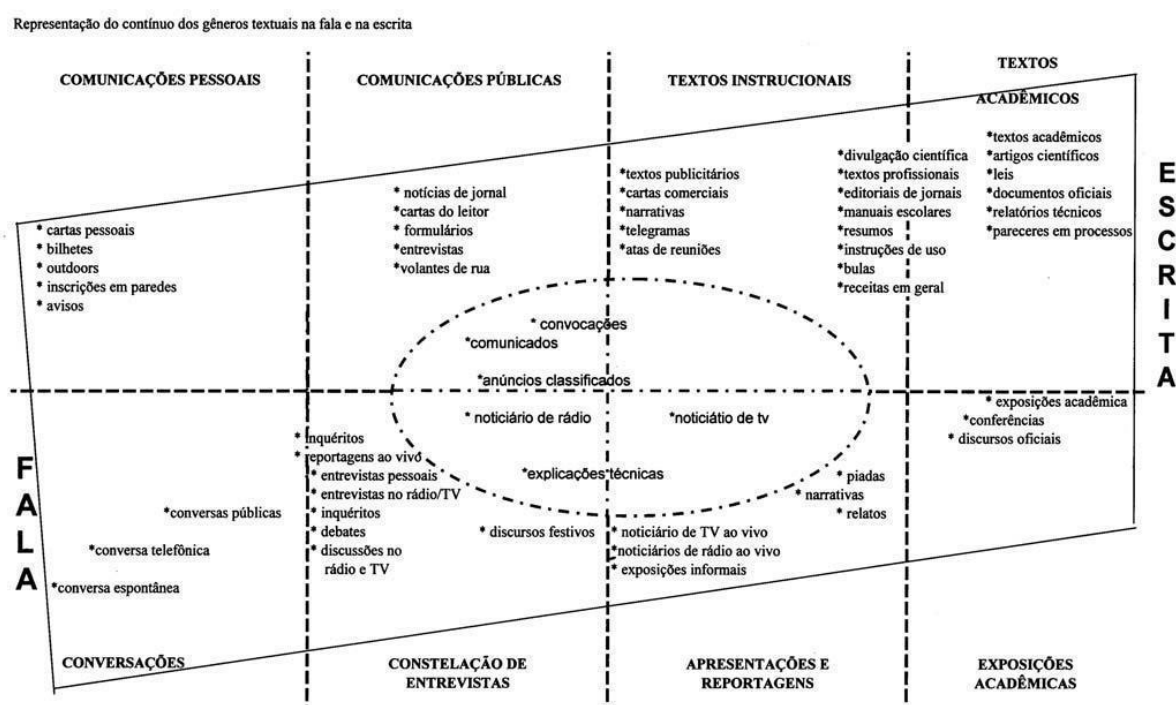


Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.

MARCUSCHI, 2000, p. 41.

A fim de que se compreenda não só a produção de textos sob a perspectiva da Linguística Textual, mas também possíveis estratégias de revisão desses textos, faz-se importante conhecer as características da língua falada e da língua escrita, entender o que são as chamadas marcas de oralidade no texto escrito e conceituar a própria escrita.

1.3. Características da língua falada e da língua escrita

Durante muito tempo, fala e escrita foram estudadas e consideradas à luz de uma visão dicotômica e, portanto, cada qual tinha suas características bem marcadas. Enquanto a fala era caracterizada como contextualizada, implícita, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta e pouco elaborada, a escrita possuía características antagônicas e, portanto, era descontextualizada, explícita, condensada, planejada, não fragmentada, completa e elaborada, conforme se pode observar na tabela a seguir, reorganizada com base nos quadros elaborados por Marcuschi (2000, p. 27) e Koch & Elias (2017, p. 16).

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada

O que realmente ocorre é que nem todas essas características são exclusivas de uma ou de outra das duas modalidades; tais características se estabeleceram a partir de um parâmetro ideal da escrita, ou seja, a língua falada era vista pela ótica de uma gramática projetada para a escrita. Esse conceito levou a uma visão equivocada, e preconceituosa, da língua falada: a de que ela é desorganizada, rudimentar, desestruturada e caótica. A respeito dessa confusão, Marcuschi (2000, p. 41) esclarece que “o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão”. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas dependendo do objetivo que se tem em vista, mas não por ser a fala organizada de forma insuficiente.

Portanto, para a Linguística Textual, fala e escrita podem ser entendidas como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e

culturais. Cada uma tem, sim, algumas peculiaridades, mas, apesar de suas características próprias, oralidade e escrita não constituem dois sistemas linguísticos, pois tais características não são suficientemente opostas para tal (MARCUSCHI, 2000).

A fala – considerada uma manifestação da prática oral – é adquirida naturalmente, como uma forma de inserção cultural e de socialização, em contextos do dia a dia, desde as primeiras interações entre a mãe e seu bebê. Já a escrita – considerada como manifestação formal do letramento – é adquirida em um contexto formal e institucional: a escola. Ainda que a escrita tenha sido criada pela humanidade posteriormente ao surgimento da oralidade, está intimamente ligada à maioria das práticas sociais e culturais de todo o mundo e é utilizada cotidianamente em variados contextos sociais, quais sejam o trabalho, a família, a escola, a igreja, entre outros.

Segundo Marcuschi (2000), decorre do modo como oralidade e escrita são adquiridas as ideias equivocadas acerca da supremacia da segunda sobre a primeira como um bem cultural desejável, e da identificação entre alfabetização e escolarização. Quando a criança ingressa na escola, ela já domina a língua falada, mas quando entra em contato com a modalidade escrita, precisa ajustar-se às suas convenções, às suas exigências e características próprias, e é por essa razão que seus textos vêm repletos de marcas de oralidade. À medida que a alfabetização se consolida e que as crianças aprendem as regras gramaticais e ortográficas, essas marcas devem ser eliminadas. É tarefa do professor apresentar aos alunos as peculiaridades das situações de produção escrita e as exigências e recursos que lhe são próprios, e é somente com o tempo e por meio de intervenções contínuas que o aluno se apropriará desses recursos e construirá seu modelo de texto escrito.

1.4. Marcas de oralidade nos textos de alunos do Ensino Fundamental I

Algumas marcas de oralidade são recorrentes nos textos das crianças de Ensino Fundamental I e, por essa razão, podem ser consideradas como as principais, sobre as quais o professor deve se debruçar em seu trabalho para ensinar estratégias aos alunos com o intuito de “limpá-las” de seus textos. Segundo Koch & Elias (2017), podem-se citar como as principais marcas de oralidade:

- a questão da referência – na oralidade, é comum serem os referentes recuperáveis na própria situação discursiva;
- as repetições, que ocorrem com extrema frequência no texto falado e aparecem com a mesma intensidade nos textos das crianças em fase de aprendizado de produção textual;
- o uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala – e, aí, daí, então etc.;
- a justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita, sem elementos de ligação ou de transição entre as ideias e, com certa frequência, sem nenhum sinal de pontuação;
- o discurso direto, em geral sem a presença de um dos verbos de dizer (*dicendi*), sucedendo-se as falas como se os interlocutores estivessem copresentes;
- os erros de segmentação gráfica.

Essas são as mais recorrentes marcas de oralidade encontradas nos textos das crianças de Ensino Fundamental I e que devem servir de base para as intervenções do professor já durante a fase de aquisição e consolidação da base alfabética. Trabalhando cada uma dessas marcas separadamente, de forma a levar o aluno a perceber que o texto escrito difere do texto que se usa habitualmente na interação face a face, ele será capaz de construir um novo modelo de texto – o do texto escrito – e, quando necessário, será capaz de utilizar, de forma adequada, os recursos que caracterizam esta modalidade de texto.

Mas se é tão importante que o aluno lance mão dos recursos próprios da língua escrita e “limpe” de suas produções textuais as marcas de oralidade, fica a pergunta: o que é escrita, afinal?

1.5 A escrita: conceito e interação

Houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, assim como a escrita era restrita ao acesso de uma comunidade de poucos privilegiados. Atualmente, porém, a escrita faz parte da vida da humanidade; as pessoas são obrigadas a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia, como embalagens, endereços, *e-mails*, e a produzi-los, como ao escrever bilhetes, listas

de compras, recados. Conforme afirma Barré-De-Miniac (2006, *apud* KOCH & ELIAS, 2017, p. 31), “[...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica”.

A atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada, quais sejam linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. Assim como seus aspectos, variadas são também as pesquisas sobre a escrita. Com o passar dos anos, e sob a ótica de diversos estudos, a escrita vem se consolidando como um produto sócio-histórico-cultural. Segundo Koch & Elias (2017),

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia a dia, nos depararmos com definições de escrita, tais como: ‘escrita é inspiração’; ‘escrita é uma atividade para poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)’; ‘escrita é expressão do pensamento no papel ou em outro suporte’; ‘escrita é domínio de regras da língua’; ‘escrita é trabalho’ que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor. (KOCH & ELIAS, 2017, p.32)

Com uma gama tão variada de “definições” de escrita, pode-se concluir que o modo pelo qual a escrita é concebida está associado ao modo pelo qual são compreendidos a linguagem, o texto e seu produtor, e é sob essa perspectiva que a escrita é entendida, praticada e ensinada nas salas de aula, ainda que esse processo não aconteça de forma consciente.

Outro conceito de escrita a compreende como a representação do pensamento, a expressão do pensamento no papel. Subjacente a esse entendimento, está a ideia de um sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. Nesse cenário, o foco da escrita é o escritor, e a escrita é concebida como uma atividade por meio da qual quem escreve expressa seu pensamento e suas intenções, desconsiderando o leitor e, conseqüentemente, a interação que envolve esse processo.

Outra forma de compreender a escrita é aquela em que o foco está na língua. Um bom exemplo dessa concepção de escrita é quando os alunos do Ensino Fundamental I entendem que, para escrever bem, é preciso conhecer as regras gramaticais, não cometer erros ortográficos e utilizar um bom vocabulário. Da mesma forma, entendem que esses serão os critérios utilizados na correção de seus textos. Por essa razão, os professores encontram, nessas produções,

palavras rebuscadas, mas que, muitas vezes, não fazem nenhum sentido no texto.

Há ainda uma terceira forma de compreender a escrita, cujo foco está na interação. Nessa concepção, a escrita é vista como produção textual, cuja realização implica que o produtor ative conhecimentos e mobilize variadas estratégias, ou seja, o escritor pensa no que vai escrever e no seu leitor, escreve, lê o que escreveu, repensa ou até reescreve o que achar necessário, em um movimento constante e guiado pelo princípio da interação. Sobre essa visão de escrita, Marcuschi assim explica:

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode-se manifestar, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2000, p. 26)

Em relação às formas anteriores de compreensão da escrita, esta é a diferença fundamental, uma vez que a escrita não é aqui compreendida apenas em relação às regras da língua, nem ao pensamento e intenções somente do escritor, mas em relação às interações entre escritor e leitor. Está claro que as intenções de quem escreve devem ser consideradas, sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos prévios é parte integrante desse processo.

Essa concepção dialógica da escrita se compreende à luz da Linguística Textual. Nela, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são entendidos como atores sociais, sujeitos ativos que, em interação, constroem e são construídos no texto, considerando esse, nas palavras de Beaugrande (1977, *apud* KOCH & ELIAS, p. 34), “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais”.

Segundo Antunes (2003), elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se atinge pela codificação das informações ou das ideias que se quer expressar por meio de simples sinais gráficos, ou seja, o simples ato de escrever não traduz o que é a tarefa de produzir um texto. A produção textual é tarefa que pressupõe várias etapas, interdependentes e complementares, quais sejam o planejamento, a escrita propriamente dita, a revisão do texto e a sua

reescrita. Cada uma dessas etapas deve cumprir uma função específica e o resultado final do texto dependerá de como cada uma dessas funções foi respeitada.

Portanto, a escrita pode ser conceituada como uma atividade de produção textual que exige do escritor conhecimentos acerca da gramática, da ortografia e do léxico de sua língua, adquiridos ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas das quais participa como sujeito social e, de forma sistematizada, na escola. É um evento comunicativo que requer, por parte do escritor, a mobilização de variados conhecimentos, entre os quais está incluso o que ele pressupõe que seja do conhecimento do leitor ou aquilo que seja compartilhado por ambos (TORRANCE & GALBRAITH, 1999, *apud* KOCH & ELIAS, 2017, p. 35). Em outras palavras, a escrita é um processo que envolve a escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização das ideias e revisão do texto para os ajustes necessários, com vistas à eficácia do propósito comunicativo que se deseja atingir. Segundo Antunes (2003, p. 45), “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”.

Antunes (2003, p. 57) traz um esquema que facilita a compreensão das três etapas da produção textual. O quadro a seguir reproduzido traz as ações que estão imbricadas nas duas primeiras fases: o planejamento e a escrita. As ações contempladas na terceira etapa - a da revisão - serão apresentadas no capítulo seguinte.

Etapla 1 - PLANEJAR	Etapla 2 - ESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser trabalhado;	realizar a tarefa motora de escrever;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;	
prever as condições dos possíveis leitores ;	
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;	
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.

É a natureza interativa da escrita que impõe ao trabalho de produção textual esses momentos distintos, uma ida e vinda de procedimentos, que se originam de diversas análises e decisões de quem é sujeito e autor, de quem escreve para outros sujeitos, também ativos, os leitores.

Antunes (2003) faz uma crítica importante ao trabalho que tem sido desenvolvido nas salas de aula atualmente, quando afirma que as escolas têm focado o trabalho de produção textual somente na segunda etapa, a da escrita propriamente dita, preocupando-se que o texto apresentado pelos alunos não apresente erros gramaticais.

A metodologia apresentada neste trabalho enfoca a terceira etapa da produção textual – a revisão – e entende que um bom texto é fruto de sucessivas versões, que passam por diversas revisões.

2. Correção e revisão de textos

*“Quanto mais consciência você tem do valor das palavras,
mais fica exigente no emprego delas.”*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Este capítulo apresenta algumas considerações sobre a correção de produções textuais, principalmente as escolares, com base em conceitos da Linguística Textual, para introduzir a metodologia aplicada na correção e na (auto) revisão dos textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.

2.1. Correção: tarefa do professor

Desenvolver a habilidade de produção textual implica um longo processo de escrita e reescrita de textos, sobre o qual se aplicam também as atividades de correção, revisão e avaliação. Corrigir significa assinalar falhas cometidas contra o que se entende por um bom texto; supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de mostrar ao aluno de que forma essas falhas cometidas por ele podem interferir na coesão e na coerência, comprometendo a clareza do texto. Revisar significa, pelo apontamento das falhas, aprimorar o texto. Avaliar é a ação de atribuir notas ou conceitos, de acordo com critérios preestabelecidos. Apesar de distintas, essas atividades devem estar inter-relacionadas, com vistas à melhoria do texto.

A fim de que produzam efeitos positivos na prática escolar, correção, revisão e avaliação precisam estar fundamentadas em critérios objetivos, que sirvam como referências estáveis para analisar as produções textuais dos alunos, possibilitando acompanhar tanto o desenvolvimento deles como o trabalho realizado pela escola, no que se refere ao aprendizado da língua escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997),

Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos

aspectos focalizados, o que, em geral, confere à sua produção melhor qualidade. (BRASIL, 1997, p. 94)

Os critérios selecionados devem ser explicados aos alunos, não só para que eles conheçam as exigências de um bom texto e aprendam a mobilizar seus conhecimentos para trabalhar com elas, mas também para que compreendam as correções realizadas e, baseando-se nelas, possam revisar suas produções. Ao aluno devem ser transmitidas todas as noções imbricadas no processo de correção, para que ele possa ir compreendendo os elementos que deverão compor a organização de seu texto. Therezo (2002) enfatiza:

Entendemos, pois, que sugerir, discutir, estudar critérios de avaliação e, depois, tê-los em vista no momento de produzir e avaliar textos é tarefa inadiável, não só para professores examinadores, mas para estudantes de todos os níveis, que pretendam fazer bom uso da palavra. (THEREZO, 2002, p. 8)

Ao elaborar os critérios de avaliação, o professor deve ter em mente que, para a Linguística Textual, a unidade fundamental é o texto. Nesse sentido, dois aspectos são consensuais entre todos os linguistas: o texto é uma unidade comunicativa e é produto de uma atividade social. Uma vez que a comunicação é produto de uma atividade social na qual acontece a interação dos interlocutores, pode-se concluir que esses dois aspectos são interdependentes em uma produção textual.

É a textualidade que faz com que uma sequência de palavras ou frases possa ser percebida pelo receptor como uma unidade significativa. A textualidade envolve a organização linear de um texto – aspecto da coesão – e a organização não linear, ou reticulada –, aspecto que trata da coerência.

Entendidos esses aspectos, é preciso considerar o da avaliação de textos na escola. Trata-se, no nosso sistema, de atribuir notas, menções, assinalar para o aluno os pontos em que sua redação está insuficiente. Ele precisa começar a entender que não é apenas um enunciador escrevendo para um destinatário, mas um autor dirigindo-se a um leitor. (THEREZO, 2002, p. 9)

Corrigir textos é uma tarefa complexa, que exige preparo e atenção. Para Antunes (2006, *apud* SANTOS & TEIXEIRA, 2016, p. 24), “os erros detectados

demonstram o que ainda falta explorar em sala de aula, ajudando o professor a tomar decisões em função das necessidades evidenciadas”.

É preciso que os professores formulem critérios que tornem mais objetiva a correção de textos. Conforme esclarecem Santos & Teixeira (2016), em que pese ser difícil eliminar totalmente a subjetividade durante a atividade de correção, é fundamental que haja um mínimo de variação nas notas atribuídas a um texto por diferentes corretores ou até pelo mesmo corretor em textos diversos.

Segundo Therezo (2002), em sala de aula, a situação da redação é “artificial”, e o fato de o professor ser o único destinatário do texto que o aluno está escrevendo, transforma-o em um “destinatário complacente”, o que altera, para o aluno escritor, a noção de que o leitor (qualquer pessoa, mesmo distante) é um indivíduo exigente. Daí a importância de deixar claro para o aluno quais são os recursos que ele terá de mobilizar para que seu texto seja eficiente. Estabelecidos os recursos que não podem faltar, é provável que se transformem nos critérios de avaliação que irão compor a grade de correção. O aluno será capaz de compreender e aplicará essa metodologia, desde que os critérios tenham sido bem explicados, que sejam realizados exercícios em classe, que tenham aulas previstas para a revisão e que as correções não tenham um caráter penalizador, mas orientador de suas redações.

2.2. Revisão: tarefa do aluno

Da mesma forma que critérios preestabelecidos orientam a correção do professor, quando os alunos entram em contato com uma grade de revisão elaborada com base em tais critérios, eles têm, de certo modo, um atendimento individualizado, que os ajudará sobremaneira na tarefa de produzir textos. Os problemas diagnosticados expõem o nível de desenvolvimento e as dificuldades dos alunos, servindo de base para que eles sejam capazes de revisar seus próprios textos.

Therezo (2002) assim explica os benefícios da revisão, que ela chama *refeitura* de textos:

Na maioria dos casos, é preciso escrever uma cartinha ao final da redação, apontando as falhas mais graves [...], cobrando maior objetividade, lembrando a falta ou insuficiência de dados.

O professor que faz tudo isso está exigindo ou esperando retorno. Esse retorno chama-se *refeitura*, única maneira de o produtor do texto perceber que pode fazê-lo melhor. Realizada a primeira experiência, que, de início, encontra alguma resistência, porque o adolescente é novidadeiro e não gosta de se debruçar sobre o já feito; recebida e devolvida a primeira reescritura, com nota, naturalmente maior, e alguns elogios, está instalado o processo. [...] Conseguindo do estudante esse espírito crítico diante do próprio texto, pode o professor estar seguro de que esse jovem levará para a sua vida profissional futura o cuidado e o respeito pelo texto que produzir. (THEREZO, 2002, p. 44)

Segundo Antunes (2003), a etapa da revisão e reescrita compreende o momento de análise para quem escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se seguiu a temática desejada, se houve clareza e coerência no desenvolvimento das ideias, se respeitou os aspectos que envolvem a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. É na etapa da revisão que o escritor irá decidir sobre o que fica, o que sai e o que deve ser reformulado em seu texto. Retomando o esquema das etapas da produção textual apresentado no capítulo anterior, a terceira etapa compreende a revisão do texto e sua reescrita, e é assim esquematizada por Antunes (2003, p. 57).

Etapa 3 - Reescrever
É a etapa para o sujeito:
rever o que foi escrito;
confirmar se os objetivos foram cumpridos;
avaliar a continuidade temática ;
observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .

Antunes (2003) conclui:

Como se vê, não basta o cumprimento da etapa de escrever. É preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita propriamente. Cada uma tem uma função de grande importância para que nossas produções linguísticas resultem adequadas e relevantes. (ANTUNES, 2003, p. 59)

Nesse mesmo trabalho, Antunes (2003) sugere que a qualidade pouco desejável dos textos escritos por nossos alunos se deve à falta de aulas especificamente planejadas para que eles se dediquem às três etapas da produção textual. A prática das redações escolares normalmente é realizada em um tempo escasso e que, normalmente, “leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma **diligente revisão** em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar”. (ANTUNES, 2003, p. 59, grifo nosso)

A proposta apresentada nesta pesquisa destaca a terceira etapa da produção textual - a da revisão -, pois acredita que um bom texto é fruto de sucessivas versões. A tarefa de revisar o próprio texto e reescrevê-lo apresentando melhorias pode ser considerada uma atividade de retextualização. De acordo com Marcuschi (2000),

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente nos planos dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2000, p. 46).

Segundo Rojo e Cordeiro (2010), nas salas de aula brasileiras, o texto tem se configurado, já há algumas décadas, como a base para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Nesse sentido, o texto falado é tão importante quanto o escrito em sala de aula: os alunos precisam refletir sobre a língua que falam e como essa língua permeia o desenvolvimento do texto escrito. Apesar da importância que tem o texto falado, é sabido que a oralidade é pouco, ou quase nada, abordada nas salas de aula, realidade que vai de encontro ao exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais que, atualmente, norteiam o planejamento curricular do Ensino Fundamental. O PCN de Língua Portuguesa (1997) trata com a mesma importância tanto a oralidade (língua oral) como a escrita (língua escrita), e coloca-as em evidência como perspectivas de ensino nas salas de aula, além de dedicar um bloco inteiro às práticas pedagógicas de uso e normas da língua oral.

A criança que se encontra em processo de alfabetização apoia-se na oralidade, uma vez que tem como referência a língua falada.

Durante seu processo de ensino-aprendizagem, espera-se que ela deixe de estabelecer uma relação absoluta entre a fala e a escrita, eliminando, em textos da modalidade escrita, por exemplo, erros por transcrição da fala e marcas de oralidade. Para que o aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental adquira a capacidade de dissociar fala e escrita em textos escritos, e, conseqüentemente, aprimore a sua competência escritora, a retextualização, cujo conceito foi desenvolvido por Marcuschi, pode ser uma importante ferramenta de trabalho pedagógico. Entende-se por retextualização a passagem de uma modalidade para outra: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita.

Marcuschi (2000, p. 48) exemplifica da seguinte forma as quatro possibilidades de retextualização:

1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (conferência oral → tradução simultânea)
3. Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)

A proposta metodológica que será apresentada no capítulo a seguir contempla a retextualização da escrita para a escrita, com o objetivo de que o aluno do 5º ano seja capaz de melhorar o próprio texto, por meio de técnicas de revisão.

3. A Metodologia

*“Reescrevi trinta vezes o último parágrafo
de Adeus às Armas antes de me sentir satisfeito”.*

ERNEST HEMINGWAY

Em 2017, ampliamos os estudos em Língua Portuguesa, especificamente na área de produção de texto, para as professoras regentes do 2º ao 5º ano no colégio em que lecionamos. Os estudos foram orientados pela assessora de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental II e Médio do Colégio, e aconteceram às quintas-feiras, das 18h30 às 20h30, de fevereiro a outubro.

Nesses encontros, trabalhamos com questões de Língua Portuguesa voltadas para a produção de textos. Todas as séries investiram em trabalhar com os alunos a estrutura de respostas completas, entendendo a resposta como um gênero exclusivo da esfera escolar, que, quando recupera o conteúdo da pergunta formulada, configura-se como base para uma boa escrita.

Paralelamente aos encontros com as professoras do 2º ao 5º ano, as professoras de Língua Portuguesa do 5º ano e as assessoras pedagógicas reuniram-se para a construção da Sequência Didática de Produção de Texto. Para esse projeto, trabalhamos com alguns textos da plataforma Guten News. Essa é uma plataforma pedagógica, que oferece aos usuários textos da esfera jornalística, como notícias, artigos de opinião e reportagens. Além dos textos, há exercícios de pré e pós-leitura que norteiam a sua compreensão. Os textos de trabalho escolhidos pelo 5º ano tiveram como temas a Lua e os astronautas. O 5º ano tem o Sistema Solar como conteúdo de estudo na disciplina de Ciências Naturais e participa da OBA - Olimpíada Brasileira de Astronomia. Esse é um assunto que desperta o interesse dos alunos dessa faixa etária e eles pesquisam bastante, a fim de se preparar para a olimpíada. Dessa forma, repertoriados, eles tiveram mais conteúdo para escrever sobre o assunto e pudemos aplicar a metodologia desenvolvida, possibilitando várias revisões do mesmo texto, até que eles chegassem a uma produção reformulada e satisfatória.

A seguir, apresentamos a Sequência Didática que foi elaborada, a grade de critérios construída para o 5º ano – com foco no plano da expressão – e a evolução do trabalho realizado com os alunos.

Durante a apresentação da Sequência Didática, retomaremos as etapas da pesquisa relacionadas à metodologia utilizada, na ordem em que foram descritas em Considerações Iniciais: seleção de textos dos alunos; identificação dos problemas dos textos; apresentação da proposta de revisão a ser feita pelos próprios alunos; aplicação da proposta junto aos alunos, utilizando um código que categorize os erros e a grade de critérios de correção apresentada.

3.1. Sequência Didática – Produção e Revisão de Texto

Para as atividades de produção de texto, utilizamos sempre duas aulas na sequência, às quartas-feiras para o período da manhã e às quintas-feiras para o período da tarde.

3.1.1. Pré-escrita (esta etapa envolve atividades que antecedem a escrita da produção textual)

1ª aula

1. Iniciar com o tema Lua ou Astronautas. “Retirar” dos alunos as informações que eles conhecem sobre o tema.
2. Registrar, na lousa, os substantivos que os alunos falarem.
3. Pedir aos alunos que escrevam, no caderno, uma história em 15 linhas usando as palavras da lousa.
4. Para sinalizar as 15 linhas, os alunos devem passar um traço.
5. Pedir aos alunos que destaquem, em seus textos, os substantivos (palavras da lousa) com marca-texto ou sublinhando-os.
6. Fotografar 6 textos e digitar 2 para projetar, mantendo a escrita exatamente da forma como o aluno fez no caderno (este item corresponde à etapa **Seleção de textos dos alunos**).

Após essa atividade, a professora recolheu os cadernos e pediu autorização aos alunos para fotografar algumas produções.

Na Figura 1, apresentamos um modelo de produção inicial, realizada na primeira aula.

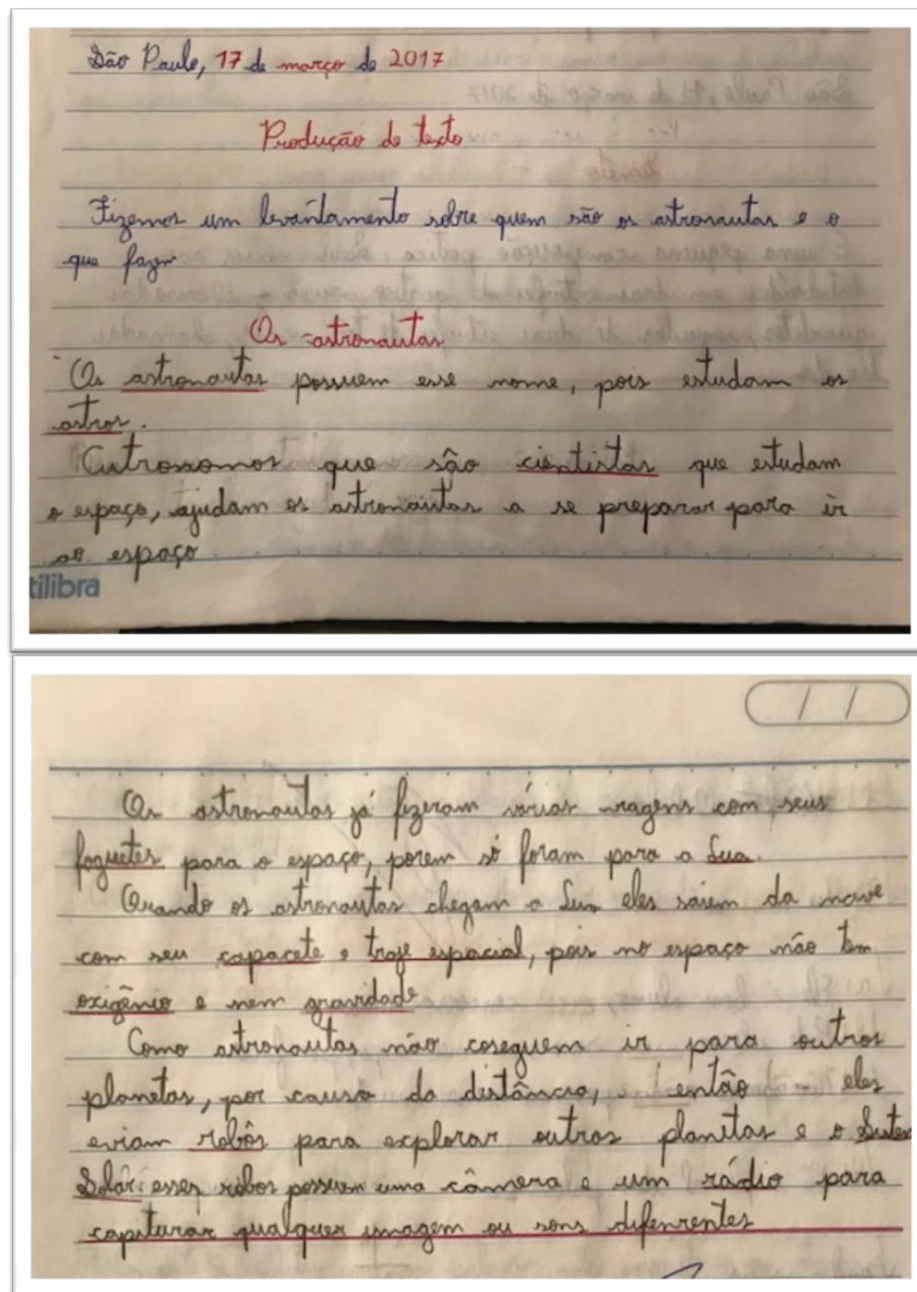


Figura 1

Cada aluno escreveu sobre o tema que preferia – Lua ou Astronautas – e a professora selecionou alguns textos, para fazer um levantamento dos equívocos cometidos (o que corresponde à etapa **Identificação dos problemas dos textos**).

Identificaram-se os seguintes desvios:

- erros ortográficos, de acentuação, de uso da letra maiúscula e de recuo de parágrafos;
- trechos confusos;
- repetição de palavras e marcas de oralidade;
- concordâncias.

Após esse levantamento, a professora selecionou, em cada turma, um texto, e o digitou exatamente como foi escrito pelo aluno. O recurso de digitar o texto foi escolhido por dois motivos: preservar a identidade do aluno que, porventura, não quisesse se expor perante o grupo, e projetar o texto, utilizando os recursos do Word[®] para revisar o texto junto com toda a turma.

2ª aula (corresponde à etapa ***Apresentação da proposta de revisão a ser feita pelos próprios alunos***)

1. Projetar os textos selecionados e digitados com os problemas destacados com marca-texto amarelo (nessa primeira experiência de revisão, os problemas foram destacados pela professora).
2. Em duplas, os alunos corrigiram os problemas.
3. Na projeção, corrigir com os alunos utilizando o Modo Revisão do Word[®].

Na Figura 2, encontramos o texto digitado pela professora exatamente como foi escrito pelo aluno, com os erros destacados em amarelo e, na sequência, a primeira revisão, realizada em duplas.

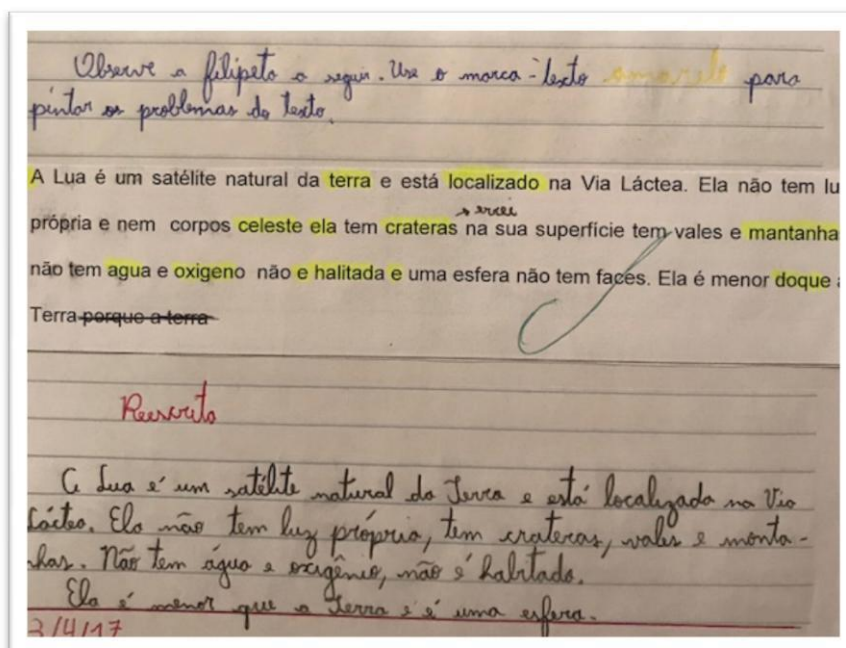


Figura 2

Na Figura 2, podemos perceber que, em uma primeira revisão realizada em duplas, os alunos já foram capazes de fazer algumas modificações no texto, que resultaram em sutis melhorias.

3ª aula

1. Projetar o texto da plataforma Guten News e fazer leitura com os alunos (selecionar, com intenção, 6 palavras que possam gerar um texto – podem ser palavras do mesmo campo semântico).
2. Anotar no caderno as 6 palavras e marcar 15 linhas.

4ª aula

1. Em 15 linhas, mais uma escrita, agora com as palavras retiradas do texto da plataforma, e outro trabalho de fotos.

5ª aula

1. Trabalho de correções sobre os novos textos, também projetados.

Os alunos anotaram, em seus cadernos (Figuras 3, 4 e 5), cada etapa da metodologia utilizada, para que, ao final do trabalho de revisão, pudessem perceber os avanços em seus textos.

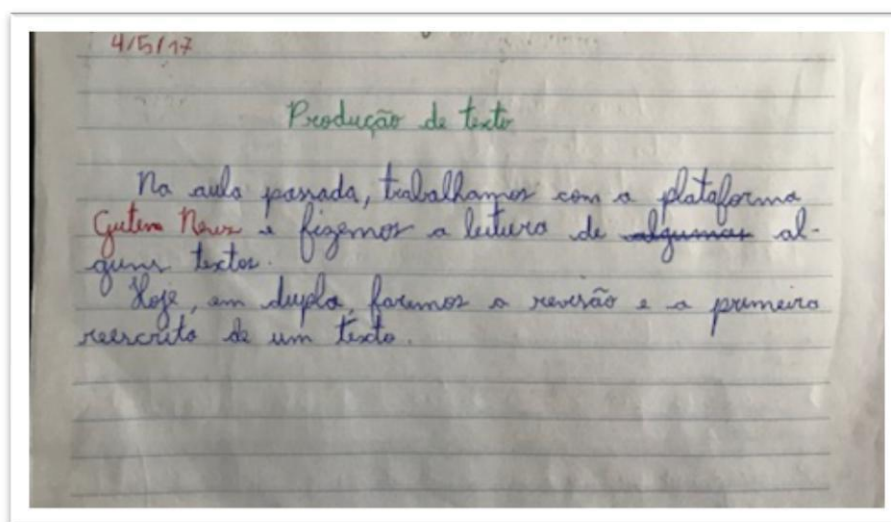


Figura 3

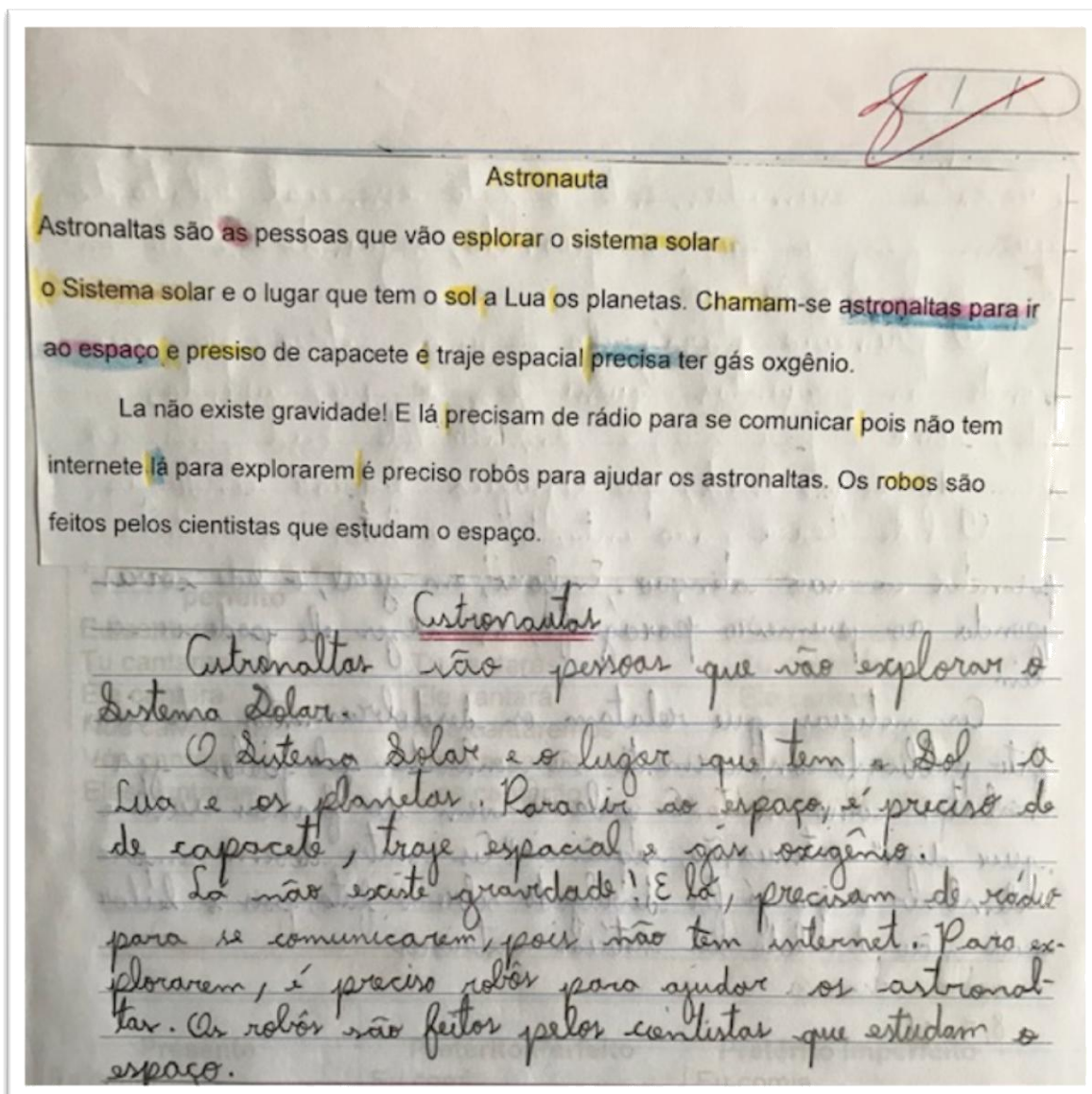


Figura 4

11/5/17

Produção de texto

Hoje faremos a projeção do texto da aula anterior e as modificações necessárias.

Versão final

Astronautas

Astronautas são aqueles que estudam e exploram o Sistema Solar.

Para ir ao espaço é preciso de capacete, traje espacial e gás oxigênio.

Fora da Terra existem ~~lugares~~ poucos lugares com uma quantidade pequena de gravidade, exceto lugares melhores.

Os astronautas precisam de rádio para se co-

tilibra

comunicar com a Terra. Para explorar o espaço é preciso de robôs para ajudá-los, além dos

Figura 5

3.1.2. Durante a escrita (esta etapa envolve a escrita da produção que será revisada com base na grade de correção)

Da 6ª aula à 8ª aula

1. Temas: **O que é preciso para ser um astronauta?** ou **Como você imagina que seja uma base lunar?**
2. Nesta aula, não repertoriar muito, pois o repertório já foi trabalhado.

A Figura 6 mostra o texto desenvolvido por um aluno após as primeiras experiências de revisão de textos, desenvolvidas em duplas. Esse texto foi escrito com base nas aulas e nos estudos já realizados sobre o tema, desenvolvidos nas aulas de Ciências Naturais e de Língua Portuguesa.

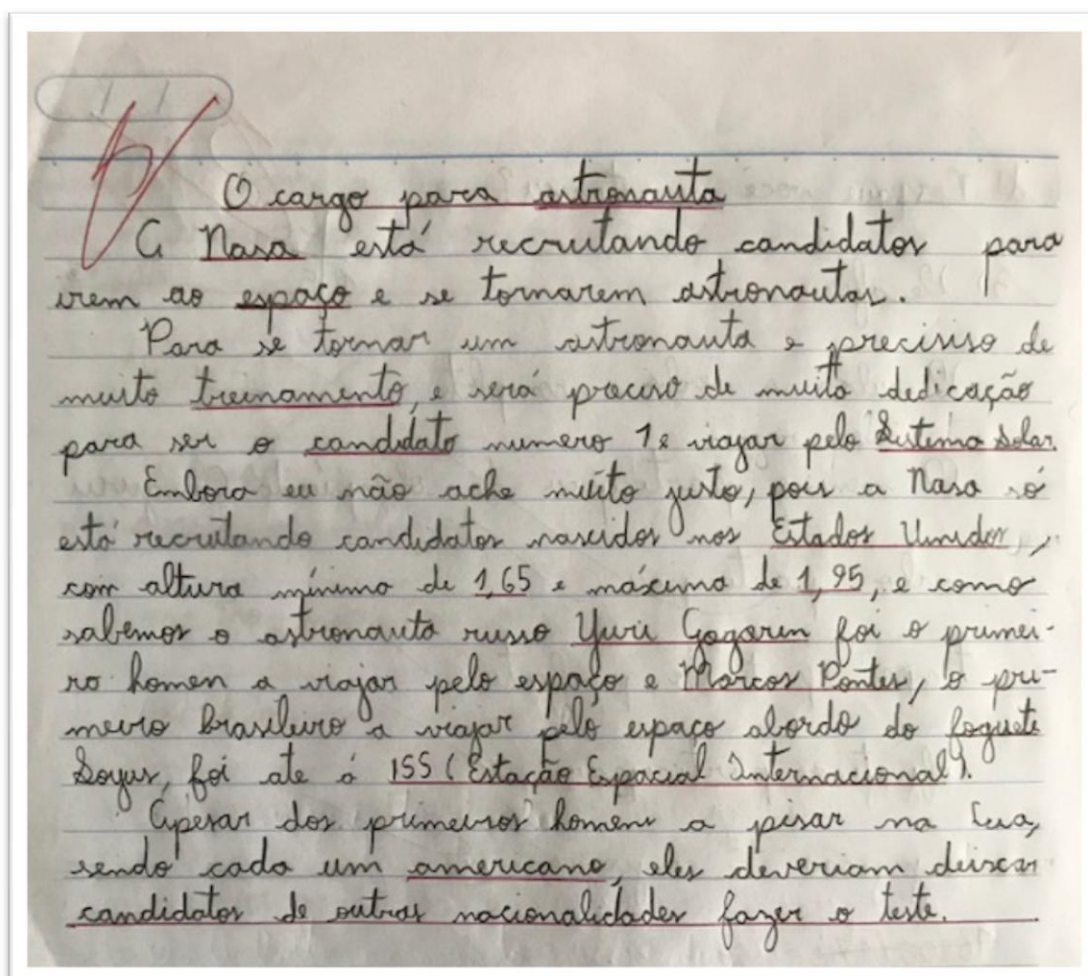


Figura 6

3.1.3. Pós-escrita (esta etapa envolve a revisão do texto pelos próprios alunos sob as orientações da professora, baseando-se na grade de correção)

A pós-escrita corresponde à etapa ***Aplicação da proposta junto aos alunos, utilizando um código que categorize os erros e a grade de critérios de correção apresentada.***

Junto aos alunos, a professora definiu um código de cores correspondentes a cada equívoco. Foram escolhidas as cores das canetas do tipo marca-texto, material que todos os alunos possuíam, para organizar e uniformizar as revisões realizadas. Esse código ficou estruturado conforme mostra a Tabela 1.

	Ortografia, acentuação, letra maiúscula, recuo de parágrafos.
	Trecho confuso.
	Repetições e marcas de oralidade.
	Concordâncias.

Tabela 1

Esses equívocos foram estudados com os alunos, que levantaram suas dúvidas e vários exemplos foram utilizados para ilustrar os itens definidos na Tabela 1 e que deveriam ser observados pelos alunos.

A primeira revisão em que os alunos utilizaram todas as cores para destacar os equívocos foi projetada no telão e realizada coletivamente (Figura 7).

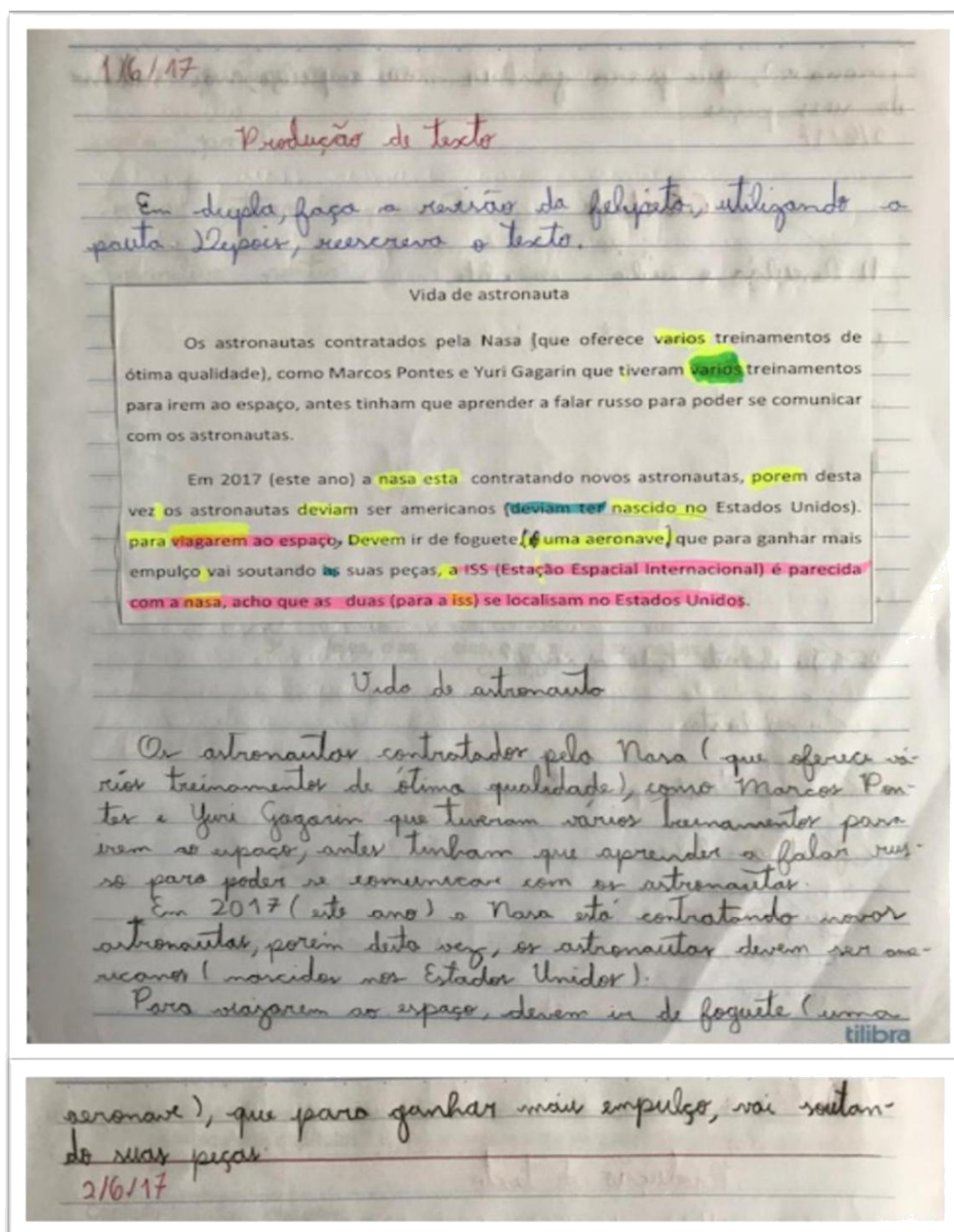


Figura 7

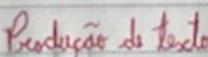
Após categorizar os equívocos em cores, uma tabela de critérios de correção, com valores mensurados de zero a três, foi desenvolvida pela assessoria de Língua Portuguesa e pelas professoras dessa disciplina do 5º ano (Tabela 2).

EXPRESSÃO LINGUÍSTICA (Apresentação, Gramática e Estilo)		
		Há excesso de problemas de ortografia básicos, descuido na apresentação do texto, excesso de rasuras, falta de título, erros na separação de sílabas. O texto apresenta muitas marcas de oralidade e repetições em excesso. A letra maiúscula não é empregada adequadamente.
	Um	Oralidade presente no texto, repetições em excesso, erros ortográficos constantes, acentuação inconstante e falha, pontuação com deslizos (falta ou excesso), concordância verbal básica com problemas. Dificuldade em empregar adequadamente letra maiúscula e em separar sílabas. Apresentação: o respeito à apresentação, em geral, mostra deslizos na configuração (margens, alinhamento dos parágrafos, linha pulada entre os parágrafos, há título no rascunho, mas não no texto final). A linguagem apresenta exageros e clichês.
	Dois	O texto apresenta desatenção com a ortografia, acentuação e pontuação. Os deslizos são menos frequentes e há características de domínio gramatical. Não há mais deslizos em separação de sílabas. O uso da pontuação é regular; a concordância dos tempos verbais é respeitada. Apresenta baixa frequência de marcas da oralidade; evita clichês. O aluno demonstra preocupação com o uso adequado do vocabulário.
	Três	Mantém todos os critérios de apresentação textual: título, parágrafos, pouca rasura, letra legível, limite de linhas, alinhamento. Mantém os seguintes critérios gramaticais: acentuação, ortografia, divisão silábica, pontuação, concordância verbal, uso adequado dos tempos verbais. Não apresenta problemas de estilo textual: expressão ou termo inadequados, marcas de oralidade, gírias, clichês, repetição de palavras.

Tabela 2

Nessa etapa do trabalho, os alunos colaram em seus cadernos a tabela de critérios de correção, sabendo que esse seria o instrumento utilizado pela professora para avaliar seus textos. A professora explicou todos os critérios (várias foram as dúvidas sobre marcas de oralidade, gírias e clichês) e o que é esperado para um texto escrito por um aluno de 5º ano.

A Figura 8 mostra a grade de critérios no caderno.



GRADE DE CORREÇÃO PARA TEXTOS DO 5º ANO		
EXPRESSÃO LINGUÍSTICA (Apresentação, Gramática e Estilo)		
		Há excesso de problemas de ortografia básicos, descuido na apresentação do texto, excesso de rasuras, falta de título, erros na separação de sílabas. O texto apresenta muitas marcas de oralidade e repetições em excesso. A letra maiúscula não é empregada adequadamente.
	Um	Oralidade presente no texto, repetições em excesso, erros ortográficos constantes, acentuação inconstante e falha, pontuação com deslizes (falta ou excesso), concordância verbal básica com problemas. Dificuldade em empregar adequadamente letra maiúscula e em separar sílabas.
	Dois	O texto apresenta desatenção com a ortografia, acentuação e pontuação. Os deslizes são menos frequentes e há características de domínio gramatical. Não há mais problemas em separação de sílabas. O uso da pontuação é regular; a concordância dos tempos verbais é respeitada. Apresenta baixa frequência de marcas da oralidade; evita clichês. O aluno demonstra preocupação com o uso adequado do vocabulário.
	Três	Mantém todos os critérios de apresentação textual: título, parágrafos, pouca rasura, letra legível, limite de linhas, alinhamento. Mantém os seguintes critérios gramaticais: acentuação, ortografia, divisão silábica, pontuação, concordância verbal, uso adequado dos tempos verbais. Não apresenta problemas de estilo textual: expressão ou termo inadequados, marcas de oralidade, gírias, clichês, repetição de palavras.

Figura 8

Orientados pelas revisões realizadas e munidos da grade de critérios de correção, os alunos escreveram a versão final e individual de seu texto sobre os temas **O que é preciso para ser um astronauta?** / **Como você imagina que seja uma base lunar?**, como mostra a Figura 9, na página seguinte.

Durante o ano letivo de 2017, essa metodologia foi aplicada em todas as aulas de produção textual, sempre em aulas duplas, a fim de que os alunos tivessem tempo adequado para desenvolver seus textos, discutir as revisões e opinar durante as projeções.

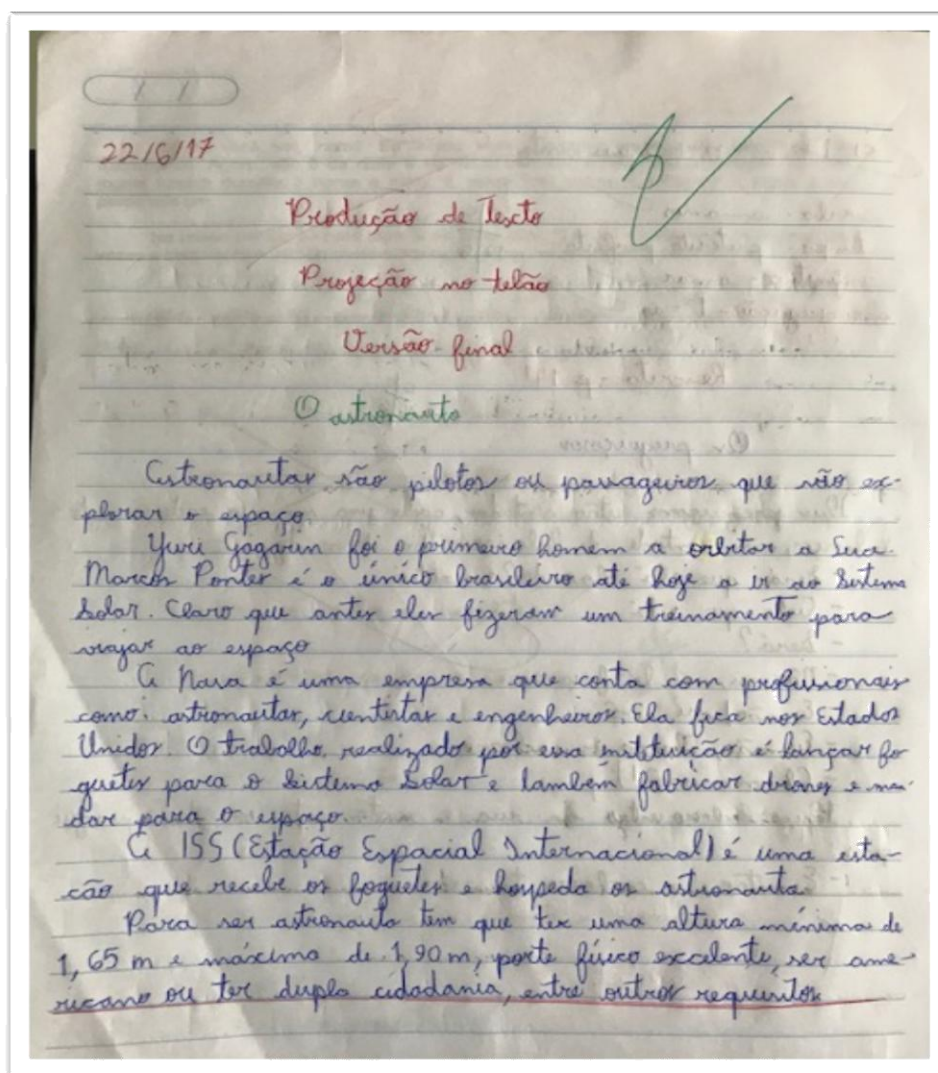


Figura 9

3.2. Discussão dos Resultados

Os resultados apresentados apontam que a metodologia aplicada foi assertiva, pois é possível perceber melhorias significativas nas produções textuais do 5º ano. Uma vez que, para a Linguística Textual, o texto é visto como o lugar da interação, como um evento sociocomunicativo, que passa a existir por meios de processos de interação, tais melhorias só foram possíveis porque os alunos se conscientizaram da importância do ato de escrever e porque compreenderam que, no texto escrito, como afirmaram Koch e Elias (2017), a coprodução refere-se à consideração daquele para quem se escreve. Uma vez entendido o texto sob

essa ótica – a da Linguística Textual – os alunos passaram a levar em conta a perspectiva do leitor, ainda que não o conhecessem efetivamente, mas, “prevendo” suas reações e respostas, empenharam-se na produção de sentido em suas escritas.

Ao longo do ano, outros temas foram selecionados para as aulas de produção textual. Em algumas, o trabalho focou a revisão apenas gramatical, em outras, os alunos tinham de localizar trechos confusos. Segundo Koch e Elias (2017), as repetições, que ocorrem com extrema frequência no texto falado e aparecem com a mesma intensidade nos textos das crianças em fase de aprendizado de produção textual, configuram-se uma das mais recorrentes marcas de oralidade, o que foi possível provar durante as aulas de produção de texto. A Figura 10 mostra uma escrita “carregada” de repetições e a proposta da aula foi a seguinte: uma atividade de revisão em que os alunos tinham de localizar as repetições e substituí-las. O tema era **A melhor viagem da minha vida**.

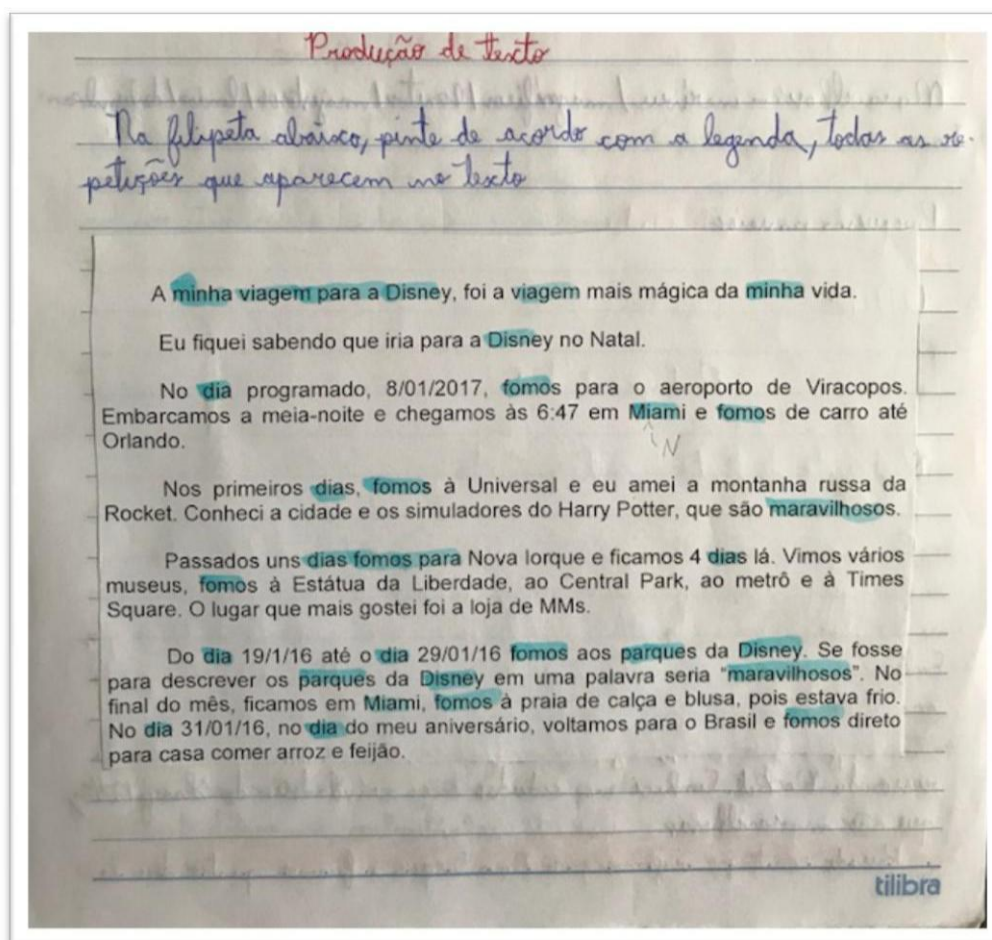


Figura 10

Orientados pela tabela de cores, os alunos utilizaram marca-texto azul para destacar as repetições. A fim de auxiliá-los com as substituições, a professora orientou a formação de um banco de palavras, como mostram as Figuras 11 e 12, acionando o vocabulário passivo, formado por palavras que os alunos conhecem, mas que não utilizam em seu dia a dia.

Apoiados no banco de palavras, eles reescreveram seus textos, substituindo as repetições que haviam destacado em azul.

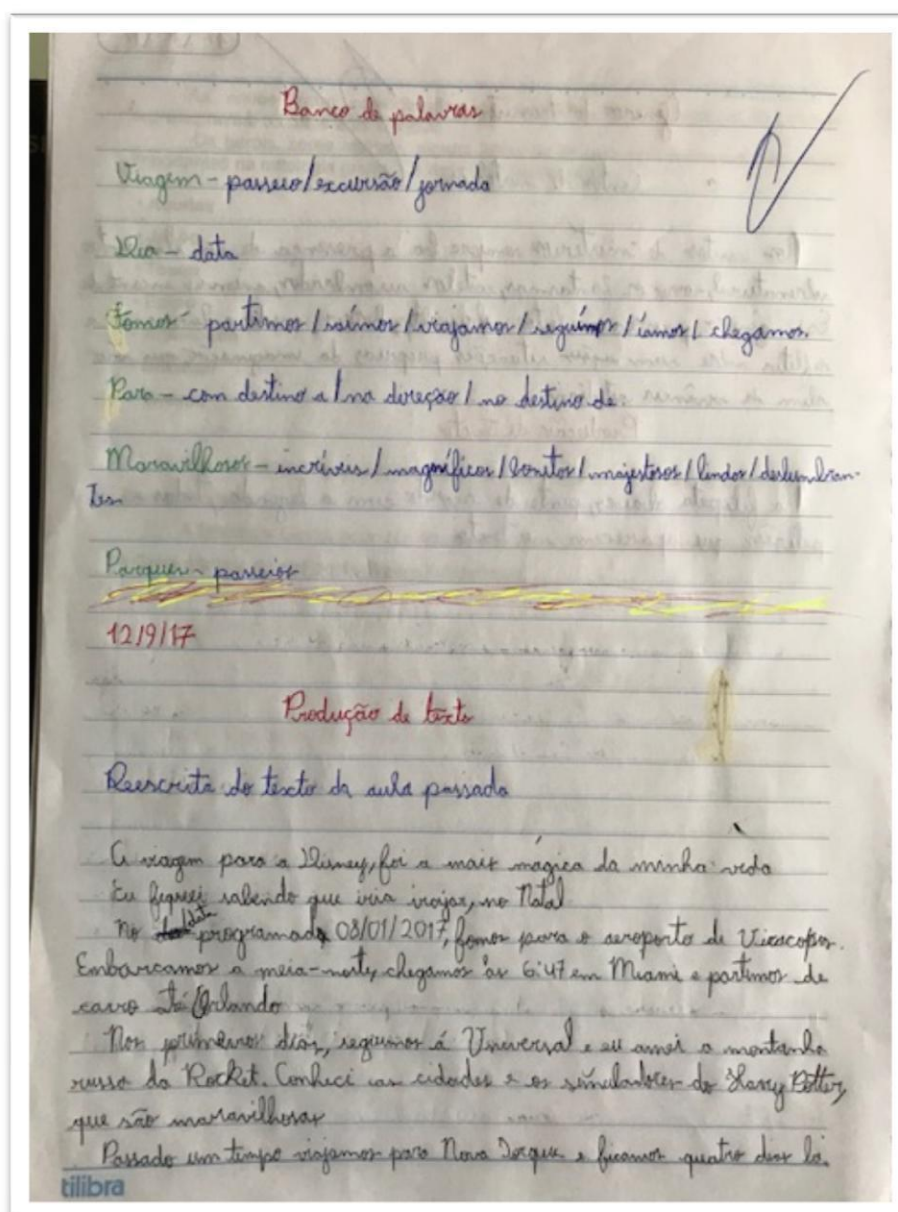


Figura 11

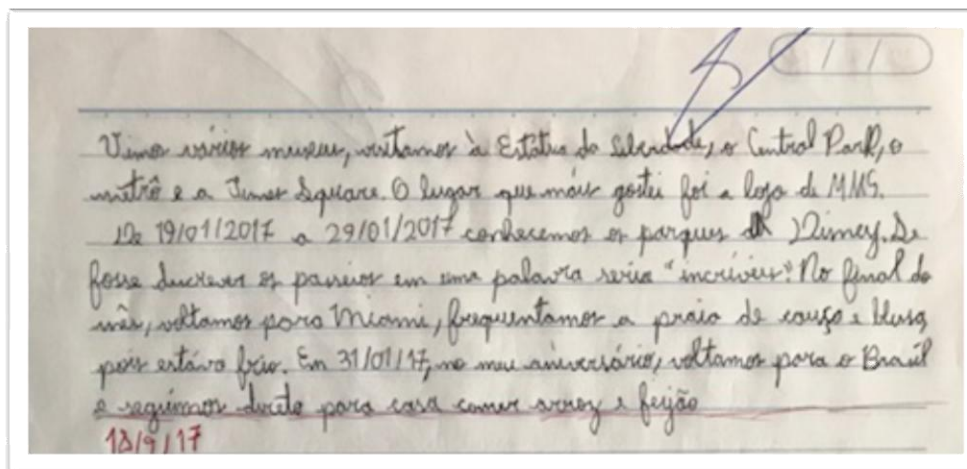


Figura 12

Na reescrita, é possível perceber as melhorias que foram realizadas no texto com relação às repetições. A escrita após a revisão apresentou-se com um tom de formalidade, mesmo tendo sido produzida por um aluno de 5º ano, que conta com dez anos de idade.

A figura seguinte mostra o trabalho de revisão de uma aluna sobre o tema **Astronautas** (Figura 13). A aluna em questão revisou e reescreveu um texto escrito por outra criança e foi capaz de perceber equívocos relacionados à gramática, trechos confusos e repetições.

É possível notar que, no trecho destacado em rosa, que era o código utilizado para “trechos confusos”, ela utilizou os conhecimentos de que dispunha para imprimir melhorias ao texto, o que vai ao encontro das palavras de Marcuschi (2012), quando afirma que a Linguística Textual tem importância decisiva no ensino de língua, justamente pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Para escrever, são várias as estratégias das quais os alunos podem lançar mão e estabelecer uma ponte entre as teorias sobre texto e escrita, e as práticas de ensino.

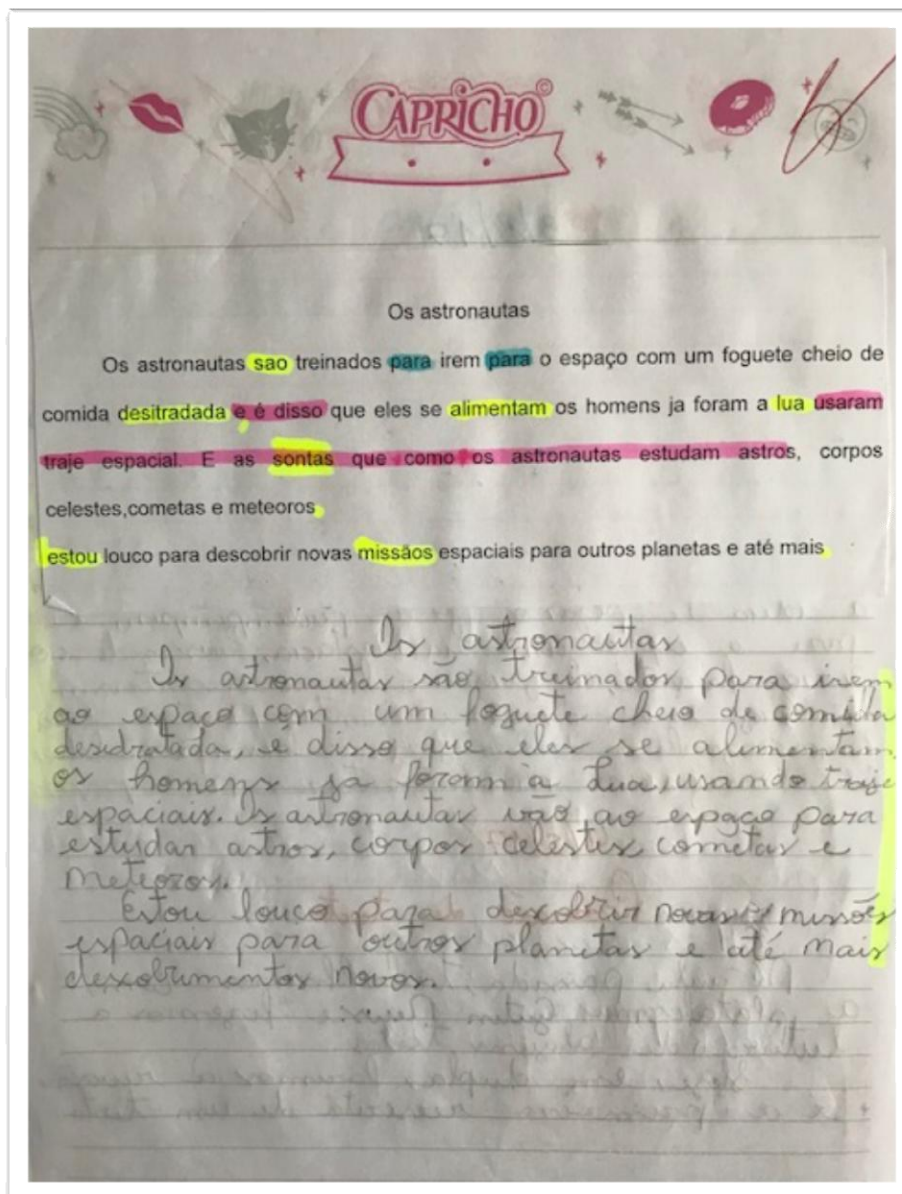


Figura 13

Outro exemplo interessante da mobilização de recursos diversos que os alunos utilizam no momento da revisão pode-se observar na Figura 14. Sobre o tema “Astronautas”, um aluno, na primeira escrita, expressa sua opinião pessoal sobre o fato de que só os nativos dos Estados Unidos da América podem se candidatar ao posto de astronauta; ele se mostra indignado e escreve: “embora eu não ache muito justo...”.

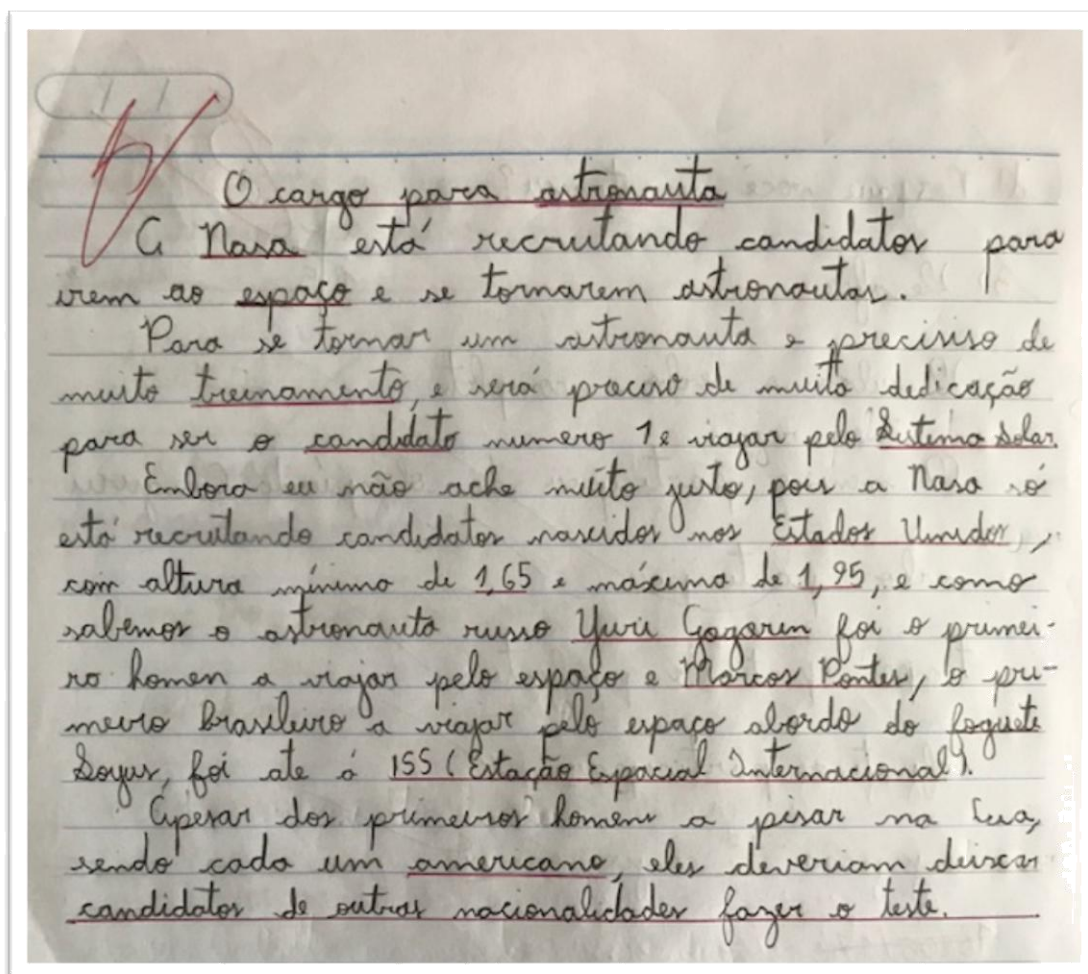


Figura 14

Após o trabalho de revisão sobre os itens apontados na Tabela 1 (tabela de cores), em sua versão final, o mesmo aluno optou por retirar a opinião pessoal e não emitiu nenhum juízo de valor em seu texto, tornando-o mais formal, como mostra a Figura 15.

Isso aconteceu porque, durante as aulas em que diversos textos foram projetados no telão, a professora orientou os alunos sobre o gênero textual que serviu de base para os textos que eles estavam produzindo - uma reportagem. Explicou que, nesse gênero, as opiniões pessoais não se configuram como parte integrante do texto, que elas seriam utilizadas no trabalho com outro gênero, o artigo de opinião.

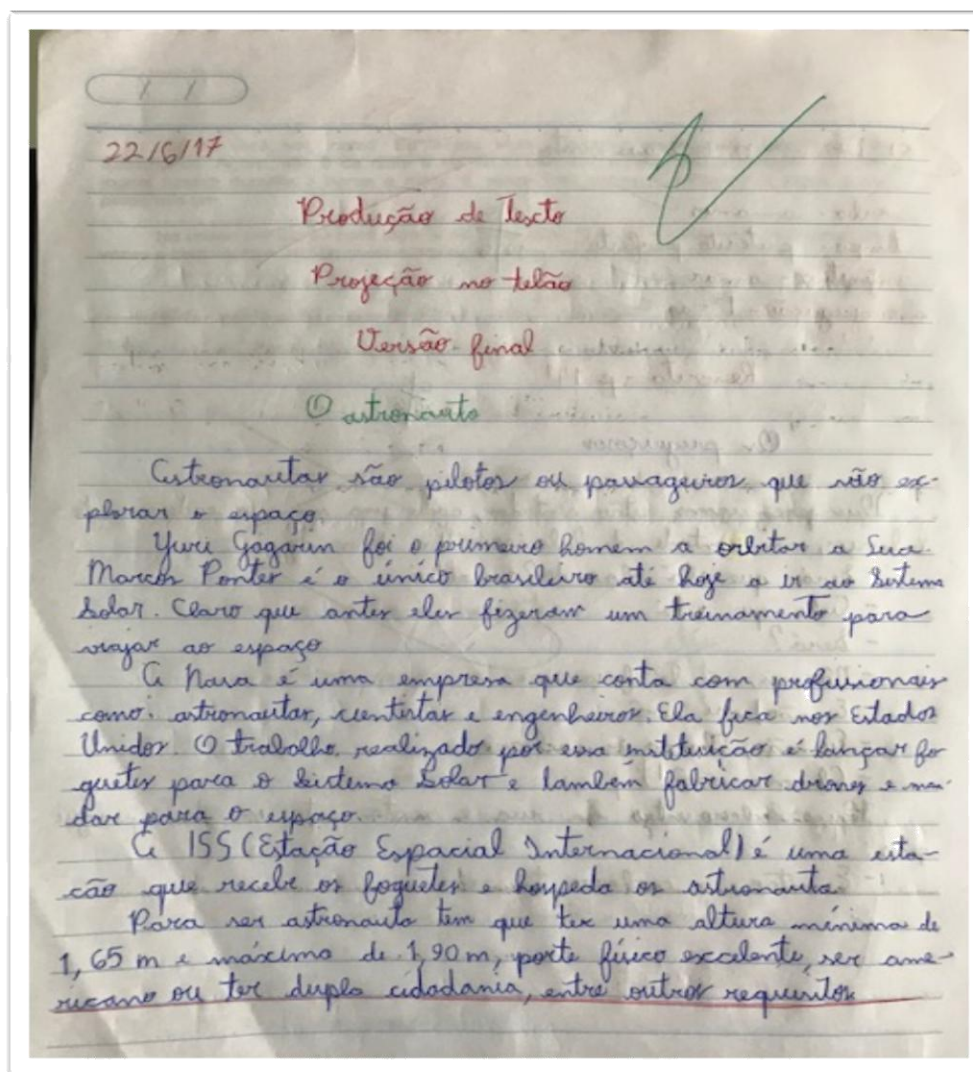


Figura 15

Segundo Antunes (2003), a produção textual é uma tarefa que envolve várias etapas, interdependentes e complementares: o planejamento, a escrita propriamente dita, a revisão e a reescrita. Cada etapa tem uma função específica e o resultado final do texto dependerá de como e do quanto cada uma dessas funções foi respeitada. Antunes também faz uma crítica ao trabalho que as escolas vêm desenvolvendo nas aulas de produção textual, quando afirma que apenas a segunda etapa – a da escrita – tem sido priorizada durante as aulas.

A metodologia aplicada, conforme mostrou a descrição da Sequência Didática da Produção de Texto (item 3.1 e seus subitens) seguiu todas as etapas de forma rigorosa. Os textos foram planejados, discutidos, escritos, revisados e

reescritos, o que garantiu que chegássemos aos resultados satisfatórios alcançados.

Em setembro de 2017, tal a satisfação com os resultados que já percebíamos, as aulas de produção de texto e a metodologia de revisão foram destaque em um dos veículos de comunicação do Colégio, conforme mostram as figuras 16, 17, 18 e 19.



Figura 16



Figura 17

Lapidando a palavra

Ao revisar o próprio texto com critérios claros e objetivos, alunos tornam-se escritores melhores.

Sentadas lado a lado, as alunas retiram os marca-textos do estojo. Escolhem os de cor amarela. Começam a ler um parágrafo sobre a Lua, marcando os erros de ortografia que conseguem identificar: o “l” que deveria ser maiúsculo em “planeta terra”, o acento agudo que faltou em “água”, o ponto final ausente entre uma frase e outra. Há outros problemas no texto, como duas frases que se contradizem ou a repetição do sujeito “A Lua” em todas as orações, mas por ora a dupla se detém apenas no que a gramática determina ser errado. As revisões de conteúdo e estilo virão depois, com marca-textos de outras cores.

O método faz parte da sequência didática que o Sabão tem adotado, desde 2016, para a produção de textos dos alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que tem gerado avanços significativos na qualidade do que eles estão escrevendo, com reflexo nas séries seguintes. Em resumo, essa abordagem reforça nos alunos o hábito de revisar os próprios textos e oferece uma metodologia objetiva e sistemática para isso, além de tomar como central o conceito de que um bom texto não nasce pronto; é fruto de várias versões. “Revisar e corrigir sucessivas vezes um mesmo texto, aprimorando-o constantemente, é mais produtivo do que produzir muitos textos e revisá-los uma vez só cada um”, diz a assessora de Língua Portuguesa Karla Ramos.

Nessa proposta de trabalho, um único parágrafo de poucas linhas ocupa uma classe por algumas aulas. O que importa, explica Karla, é a qualidade da reflexão e do trabalho com o texto, não a velocidade.

O processo todo começa com um tema. No primeiro trimestre deste ano, para as turmas do 5º ano, por exemplo, o tema foi a Lua. Como mote inicial, a professora pergunta à classe: “O que vocês sabem sobre a Lua?”

À medida que a classe responde, a professora registra na lousa termos-chave que vão sendo citados: satélite, Terra, Sistema Solar, luz própria, crateras, gravidade. A tarefa seguinte consiste em cada aluno escrever um pequeno

texto com os termos registrados. Em seguida, a professora seleciona um dos textos para trabalhar coletivamente. Sem revelar a autoria – o objetivo não é expor ninguém –, ela o projeta na lousa para que todos vejam e distribui cópias impressas. “Esse texto está bom? Será que podemos melhorá-lo? Como?”

É aí que entram os marcadores. Utilizando um sistema de cores para identificar os problemas do texto por critérios estabelecidos em uma grade de correção (*ver quadro*), os alunos começam a revisar o que deve ser corrigido ou aprimorado. É uma etapa que demanda tempo. “Na aula passada, vimos que, mesmo com as correções de ortografia, pontuação, letra maiúscula e acentuação, o texto ainda tinha problemas”, diz a professora. “Observamos que devemos nos preocupar também com palavras adequadas ou inadequadas, repetições, redundâncias”.

E assim eles avançam, orientados pela professora. Segundo Karla Ramos, uma grande vantagem desse trabalho é deixar claro tudo o que faz um bom texto. “Para os alunos, é importante a percepção de que, quando a professora corrige o seu texto, ela o faz objetivamente. Eles passam a entender o cerne dos seus problemas: o que é pedido, o que entregam e como podem melhorar”, diz a assessora. “Para a professora, isso ajuda a identificar as facilidades e dificuldades de cada aluno”.

Finalizada essa primeira etapa, a sequência didática ainda termina com a produção de um novo texto individual, dessa vez após leitura e pesquisa mais aprofundadas sobre o tema. A evolução já se nota aqui e permanece mais adiante. “Estamos no segundo ano dessa metodologia e já podemos afirmar que a qualidade da produção de textos dos alunos de 6º ano tem se mostrado superior”, diz Dionéia Menin, coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I.

Para Dionéia, essa proposta de atuação serviu, ainda, para dar mais consistência ao trabalho das professoras regentes. “A implantação dessa nova dinâmica tem sido orientada pela Denise Masson, nossa assessora de Língua

Figura 18



Bianca Arienti Guiserez e Livia Arantes Formigon, do 5º ano E: olho vivo para as imperfeições do texto.

Portuguesa para o Fundamental II e Médio, que tem conhecimento especializado na didática da Língua Portuguesa e pôde contribuir muito com a nossa equipe", diz. Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela USP, Denise realiza encontros mensais de formação com as professoras do Fundamental I desde 2015, com foco específico em produção de textos.

"O interessante é que, no geral, os alunos demonstravam conhecer as regras. Nas avaliações, eles iam bem", diz Dionéia. "Mas, ao produzir textos, nem sempre eles transpunham os conhecimentos linguísticos para a escrita". Daí por que a nova proposta do ciclo intensifica o exercício das habilidades envolvidas na produção textual, incluída aí a prática da revisão do próprio texto.

"Outra mudança que temos adotado nesse sentido, para todas as séries desde o 2º ano do Fundamental, é que passamos a incentivar os alunos a responder às avaliações com orações completas, recuperando o conteúdo das questões", diz a coordenadora. Se a questão pede para identificar os personagens de uma fábula, por exemplo, os alunos do 2º ano são orientados a escrever "Os personagens da fábula são a lebre e a tartaruga", e não apenas "lebre" e "tartaruga". Uma mudança sutil, mas importante para ensinar os alunos a sempre pensar o que registram no papel não como palavras soltas, mas como unidades de sentido.

MARCAS DE UM BOM TEXTO

Essencial para quem quer escrever bem, a revisão do próprio texto é uma habilidade que o 4º e o 5º anos vêm trabalhando bastante, munidos de marcadores e de um sistema de cores que identifica os tipos de problemas encontrados.

Amarelo: Gramática e apresentação

Ortografia, uso de maiúscula, acentuação, pontuação, concordância, recuo de parágrafos, alinhamento.

Azul: Estilo

Marcas de oralidade, repetição de palavras, termos inadequados (gírias, p. ex.).

Rosa: Trecho confuso

Ideias desconexas, imprecisões e incoerências.

A Lua é um satélite natural da terra e está localizado no Sistema Solar. A Lua não tem nada na sua superfície, tem crateras, vales e montanhas. A Lua não tem luz própria não tem água nem oxigênio. A Lua não é habitada Ela é menor do que a Terra.

Figura 19

Considerações Finais

Ao aplicar a metodologia de revisão apresentada nesta pesquisa, fez-se clara a concepção dialógica da escrita à luz da Linguística Textual. De fato, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são atores sociais. Escritor e leitor são sujeitos ativos que interagem, constroem e são construídos no texto.

Acreditamos que a pesquisa desenvolvida atingiu seu objetivo geral: contribuir com os estudos que versam sobre a revisão e a reescrita de textos realizadas por alunos do Ensino Fundamental I.

Durante o desenvolvimento do trabalho, pudemos identificar, em textos dos alunos do 5º ano, problemas relacionados à ortografia, gramática, marcas de oralidade e trechos confusos. Identificar esses equívocos era o primeiro objetivo específico da pesquisa, que conseguimos atingir.

O segundo objetivo específico, também atingido, referia-se à aplicação da sequência didática de revisão de textos orientada por uma grade de critérios. A metodologia utilizada configurou-se uma proposta interessante e adequada para auxiliar os alunos a identificarem seus erros e empenhar-se na busca de aprimorar seus textos.

Constatamos que o terceiro e último objetivo específico foi atingido ao analisar os resultados da proposta apresentada e observar que houve melhorias importantes na competência escritora dos alunos.

Diante dessas constatações, o ano de 2017 ficará marcado em minhas memórias como assessora pedagógica de Língua Portuguesa.

As aulas de produção de texto com projeção, pauta de revisão, códigos coloridos e grade de critérios passaram a ser aguardadas pelos alunos do 5º ano. Eles perguntavam à professora de Língua Portuguesa: “amanhã tem produção de texto?”, como quem pergunta ao professor de Educação Física se “amanhã tem jogo”.

Escreveram com o mesmo entusiasmo das crianças de 1º ano, quando compreendem o nosso sistema de escrita e começam a arriscar-se nas primeiras palavras.

Nessas idas e vindas, escritas, revisões e reescritas, não por acaso, encontramos “um certo Drummond” no meio do caminho...

Lutar com palavras é a luta mais vã. Entretanto lutamos mal rompe a manhã. [...] Palavra, palavra (digo exasperado), se me desafia, aceito o combate. [...] (DRUMMOND, 1942)

E vamos ao combate! Ao bom combate!

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore G.V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação – *Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In **Gêneros Orais e Escritos na Escola** (Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. *Correção e avaliação de Textos*. In **Ensino de Produção Textual** (Fábio André Coelho; Roza Palomanes). São Paulo: Contexto, 2016.

THEREZO, Graciema P. **Como corrigir redação**. Campinas: Editora Alínea, 2002.