



PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E REESCRITA

TEXT PRODUCTION IN BASIC EDUCATION: INTERACTION, DEVELOPMENT AND REWRITING

ARTIGO

**Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de
Castilhos¹**

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
E-mail: glecilucheti@hotmail.com

Fátima Aparecida de Souza Francioli

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
E-mail: fas.francioli@hotmail.com

Lilian Maia Borges Testa

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
E-mail: lilian.maia.borges@gmail.com

Editor deste número da RECS:
Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

RESUMO

O respectivo artigo consiste em apresentar a teoria que permeia o desenvolvimento da escrita em alunos da educação básica. Neste sentido, visa entender como os aspectos relacionados à produção de texto são desenvolvidos. O artigo demonstra, por meio de um estudo bibliográfico, os efeitos da interferência e da reescrita nos textos de alunos da educação básica, mostrando quais são os aspectos positivos desse trabalho no que tange o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo geral deste artigo consiste em compreender o processo de produção escrita em situação de ensino, especificamente, enfocando a revisão e a reescrita do texto, na educação básica. Portanto, o processo de produção de texto em situação de ensino, especificamente enfocando a revisão e a reescrita, o professor deve criar condições para que o diálogo não se feche, mas possibilite as devidas compreensões responsivas por parte do produtor.

Descritores: Produção de Texto, Intervenção, Reescrita.

ABSTRACT:

The respective article consists of presenting the theory that permeates the development of writing in basic education students. In this sense, it aims to understand how aspects related to text production are developed. The article demonstrates, through a bibliographic study, the effects of interference and rewriting in the texts of basic education students, showing what are the positive aspects of this work regarding the teaching and learning process. The general objective of this article is to understand the process of written production in a teaching situation, specifically, focusing on the revision and rewriting of the text, in basic education. Therefore, in the text production process in a teaching situation, specifically focusing on revision and rewriting, the teacher must create conditions so that the dialogue does not close, but allows for the appropriate responsive understanding on the part of the producer.

Descriptors: Text Production. Intervention. Rewrite.



1 INTRODUÇÃO

A produção escrita, atualmente, vem sendo muito discutida, pois vários pesquisadores como Reinaldo (2001), Leal e Melo (2007), Dos Santos (2018), entre outros que querem sanar dúvidas acerca dos textos escritos por alunos da educação básica, principalmente, quando nos referimos às inadequações quanto à Norma Padrão da Língua Portuguesa e também quanto à clareza das ideias apresentadas. Sendo assim, o respectivo artigo consiste em apresentar o significado da revisão e da reescrita desses textos como etapas necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para o tema aqui discutido, referente à abordagem da escrita, produzida por alunos que integram o ensino básico, nos pautamos em uma pesquisa bibliográfica para apresentarmos os problemas encontrados nos devidos textos e que podem ser sanados quando o professor faz uso da revisão e reescrita para a produção textual acerca de determinado assunto.

Enquanto professoras ao analisarmos a produção escrita apresentada pelos estudantes de diversas etapas, observamos que muitas inadequações são apresentadas, a começar pelo uso de uma linguagem coloquial naqueles em etapas mais avançadas como os do ensino médio. Não verificamos a preocupação com a escrita formal, de acordo com a Norma Culta da nossa língua, as ideias são apresentadas de forma segmentada, sem que haja uma ligação.

Muitas vezes, o estudante não consegue transmitir todo o seu conhecimento por meio da escrita. Neste contexto, surge o questionamento: será que, ao fazermos uso das teorias que cercam a produção textual, em especial, a reescrita dos textos, a visão do professor como leitor crítico e não como avaliador, terá algum efeito nos textos desses estudantes, principalmente, nos casos em que nos deparamos com a falta de coesão e coerência nas ideias apresentadas?

Com base nesse questionamento e na expectativa de ver a teoria caminhar ao lado da prática, no que se refere à produção escrita desses alunos, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa bibliográfica para demonstrar as características e os conceitos sobre a atual produção escrita. Também observamos como a intervenção e não apenas a avaliação do professor faz com que os textos desses estudantes se desenvolvam, sendo possível notar essa alteração até mesmo no acervo linguístico utilizado por eles, no momento das produções escritas em sala de aula.

Assim, consideramos que, a partir desse processo, poderão ser realizadas as intervenções necessárias nos textos dos alunos, conscientizando-os dos problemas que envolvem sua escrita, solucionando-os por meio das sugestões apresentadas, como a leitura e reescrita dos próprios textos, grafar e demarcar os termos ou frases a serem adequados, entre outros, as quais são abstraídas à luz das teorias que abordam a produção textual.

Por meio do respectivo artigo, analisaremos que, se o professor atuar como um leitor crítico dos textos de seus alunos e não como um avaliador, o mito retratado por Geraldini (1995) é quebrado, ou seja, possibilitaremos que os estudantes façam a expansão de suas ideias, principalmente, com argumentações criativas, coerentes e originais e, conseqüentemente, o estudante relacionará o conteúdo abordado com o seu cotidiano. Podemos afirmar que teremos escritores críticos, capazes de persuadir o leitor e não escritores querendo agradar o avaliador por meio da sua escrita. Isto comprova que a interferência do professor nos textos de seus alunos, fazendo intervenções significativas e partindo para a reescrita, é de suma importância em qualquer fase do ensino.

Observamos que cabe ao professor criar, a partir de um ensino organizado, alunos capazes de pôr no papel argumentos persuasivos, que façam com que o leitor aceite e compreenda a ideia proposta para a realização da produção textual e não apenas um texto finalizado em sua primeira versão.

No mais, podemos observar que o objetivo geral deste artigo consiste em compreender o processo de produção escrita em situação de ensino, especificamente, enfocando a revisão e a reescrita do texto, no Ensino Básico. Os objetivos específicos estão voltados para identificar os principais problemas do escritor na produção de texto; compreender os problemas detectados e saná-los por meio da reescrita.

Para a realização da pesquisa, englobaremos as teorias de vários autores, principalmente, Geraldini (1997, p.120) quando afirma: "O aluno escreve aquilo que ele acredita que o professor gostará, ou seja, seu texto será embasado na imagem que cria do gosto e da visão de língua do professor", bem como Bakhtin e Volochinov (1992); Geraldini (1995); Menegassi

(2000), entre outros. Assim, o texto está organizado em diferentes momentos distintos sobre a escrita, mas inseparáveis entre si.

2 A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

Desde os tempos mais longínquos, as pessoas fazem uso da escrita para se comunicar e para registrar coisas que tinham medo de esquecer ou para se comunicar com alguém distante. Observamos que a escrita é um sistema de regularidades, isto é, compreende um conjunto de regras, mas que existem exceções. Assim, podemos dizer que escrevemos para registrar e transmitir informações, ideias e emoções.

Notamos que as concepções de texto sofrem mudanças, resultantes dos diferentes pontos de vista dos pesquisadores. Reinaldo (2001) afirma que existem duas perspectivas de tratamento da produção de texto, são elas: o texto como produto – descrição – explicação do funcionamento da língua. Nessa perspectiva, a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica, a leitura, nesse item, serve de base importantíssima para a produção de texto; explora, também, o tópico da tipologia textual sob o argumento de que uma das diferenças básicas entre as línguas reside nas formas de textualização, na forma como os gêneros textuais atuam na produção de texto. Outra perspectiva é o texto como processo, o qual tem como objetivo explicar o que acontece durante o procedimento de produção, tudo o que antecede envolvendo o ato de escrever, a vivência do escritor, seu conhecimento prévio sobre o tema abordado para a produção. Tal perspectiva visa ao desenvolvimento da capacidade do aluno tornar-se leitor dos seus próprios textos.

Reinaldo (2001, p.131-132), ainda afirma que:

[...] o texto é entendido como produto empírico de uma ação verbal, ou seja, uma unidade linguística que se caracteriza por uma organização de elementos, segundo regras coesivas que garantem a transmissão de um conteúdo de forma coerente. O texto resulta assim de uma base de orientação, ou seja, de um conjunto das representações do produtor acerca da definição dos parâmetros da *situação comunicativa* (o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor, a instituição social onde se dá a interação, os papéis sociais do produtor e do destinatário e o objetivo da interação), do *conteúdo temático* (conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social, estocados e organizados na memória do produtor do texto) e do *gênero de texto* em foco. (REINALDO, 2001, p.131-132, grifos do autor).

Dessa forma, podemos observar que os fatos mencionados nos remetem aos aspectos abordados por Geraldini (1995), relacionados às diferenças existentes entre os termos redação e produção textual, isto é, no primeiro produzem-se textos para a escola e no segundo produzem-se textos na escola. Podemos considerar que, na produção textual, o aluno terá todo o auxílio que precisará do professor para a elaboração de seu texto, pois o aluno o fará em sala de aula e mais tarde fará as outras versões do mesmo texto juntamente com o professor. Já no que diz respeito à redação, o aluno fará apenas um texto, muitas vezes, em casa, sem nenhum auxílio.

Por isso, buscaremos nos aprofundar ainda mais nos termos “produção textual” e “redação” para termos a compreensão de suas distinções.

3 A DIFERENÇA ENTRE PRODUÇÃO TEXTUAL E REDAÇÃO

Ao nos depararmos com o termo produção textual, observamos que nos remete à uma maneira moderna de desenvolver a escrita, ou seja, engloba um arcabouço de características as quais estão sendo estudadas por vários pesquisadores. Antigamente, o que dizia ser redação, atualmente recebe o nome de produção textual acoplada a novas características, as quais são citadas no texto de Geraldini (1995), a saber: o professor não é visto como um avaliador, mas como um leitor, cabe ao professor e também ao aluno o estudo sobre um objeto a conhecer e que compartilhem, isto é, na produção de texto, o professor não é visto como o único detentor do saber.

É válido salientar, ainda, que o trabalho refletido na produção textual é mais intenso, ou seja, o tema que será desenvolvido é mais trabalhado; o professor ao ler os textos produzi-

dos por seus alunos faz interferências para que as ideias expostas sejam mais desenvolvidas, deixando claro que o professor, ao fazer tal trabalho se torna um leitor crítico do texto dos seus alunos; observamos, ainda, que, de acordo com o Geraldí (1995) na produção textual deve-se definir o interlocutor, isto é, a quem será dirigido o texto a ser produzido; quais são as razões para se produzir o texto; o que dizer no texto; e, por fim, a escolha de estratégias para se produzir. Nesse ponto, notamos a importância do professor, pois ao questionar, sugerir e testar o texto de seu aluno, ele atua como leitor, constrói-se como co-leitor, que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolher, fazendo com que o seu texto ganhe sentido no processo de aprendizagem.

Um bom exemplo sobre o termo produção textual é que este trabalha, por meio da reescrita, várias vezes o mesmo tema, ou seja, o professor faz um estudo amplo sobre o que será solicitado para a escrita do educando, juntamente com seus alunos, que será proposto para a elaboração da escrita. Após esse estudo e a produção do texto, o professor faz as interferências necessárias, submetendo-os à reescrita do mesmo, ajudando, a expandir as ideias inseridas nas argumentações desenvolvidas pelo aluno. Outro item a ser explicitado é que, na produção textual, o aluno passa a ser o seu próprio avaliador, pois ao fazer o trabalho de reescrita do texto e ao observar os questionamentos e as sugestões que o professor fez ao ler a sua produção, o aluno se depara com uma situação em que ele mesmo terá que encontrar os problemas referentes à sua escrita, sendo, portanto, o real avaliador de seu texto.

No que diz respeito ao termo redação, não observamos tais características, mencionadas no parágrafo anterior. Nesse caso, o avaliador do texto do aluno é o professor e não há um trabalho de reescrita, o aluno tem contato com o seu texto apenas uma vez, isto é, no momento de sua construção. Após isso, o professor corrige a redação, apontando os supostos erros cometidos pelo aluno ao redigir, não faz nenhum tipo de questionamento e, muito menos, sugestões para expandir as ideias expostas no texto, avalia, geralmente, apontando uma nota e o entrega ao aluno, sem solicitar que este faça uma nova versão do texto corrigido.

No caso da produção textual, o professor orienta o aluno a refazer o seu texto, procurando, por meio de questionamentos, que o aluno aumente ou complete suas ideias. Os alunos produzem na sala de aula, fazem discussões sobre os textos dos amigos e procuram expandir as ideias que estão sendo desenvolvidas na escrita. Sendo assim, observamos que existem certas diferenças entre os termos abordados, isto é, quando falamos em produção textual, estamos nos referindo à devolução da palavra ao aluno, estamos apostando no diálogo e na possibilidade de recuperar elementos do novo; é saber reconhecer o conhecimento de mundo que o aluno traz em seu texto.

Observamos que ao considerarmos o texto como sendo portador de uma mensagem, isto é, um discurso, notamos que o ato de escrever para a escola nos mostra muita escrita e pouco texto, pouca mensagem, há uma preocupação por parte do aluno em demonstrar que sabe escrever, chegando, até mesmo, a usar palavras que não fazem parte do seu discurso diário, pois o seu texto estará sendo avaliado; já no caso de se produzir o texto na escola, notamos que o aluno não se limita a demonstrar apenas que sabe escrever, mas, ao ser questionado, tenta passar uma mensagem e tem o direito de melhorar, através da reescrita, essa mensagem; notamos, também que muitas vezes não há uma preocupação em agradar o interlocutor do seu texto, pois ele será lido por vários leitores, isto é, na situação de sala de aula, por outros alunos.

Podemos dizer que, no caso da redação, o trabalho é realizado a curto prazo, isto é, o aluno não faz a reescrita do texto que redigiu e o professor trabalha, muitas vezes, um tema diferente em cada aula, fazendo com que o aluno escreva vários textos sobre vários assuntos, por isso pode ser considerado como sendo algo a curto prazo. Nesse caso, trabalham-se mais a quantidade de texto produzido pelos alunos do que a qualidade. Já na produção textual, o trabalho é concretizado a longo prazo, o mesmo tema é visto várias vezes, pois o aluno faz, juntamente com o auxílio do professor, em sala de aula, várias versões do texto que escreveu, até que não se observe mais nenhum tipo de problema referente à escrita, ou seja, para concretização desse trabalho, o professor explora o mesmo tema em várias aulas, visa-se mais a qualidade dos textos produzidos do que a quantidade, por isso é caracterizado como sendo um trabalho a longo prazo.

Geraldí (1995) afirma que, para produzir um texto, é preciso abordar os seguintes fatores:

a) “Que se tenha o que dizer”, ou seja, os alunos, ao produzirem seus textos, devem ter em mente o que escrever sobre o tema estudado, geralmente discutido antes da pro-

dução, notamos, assim, o conhecimento prévio que o aluno possui sobre o tema abordado para a realização de seu texto.

b) “Que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, nesse caso, o que se leva em consideração é a razão pela qual o aluno irá escrever, o porquê dessa produção, qual o motivo que o levou a ter que escrever sobre determinado assunto.

c) “Que se tenha para quem dizer”, isto é, elaborar o texto levando em consideração que será lido por um ou mais leitores, tendo que se preocupar em como expandir suas ideias dentro do texto, sem deixá-lo confuso para o interlocutor.

d) “Que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, o aluno deve construir argumentos concretos, os quais comprovem, de forma coerente, o que está dizendo e que consiga, por meio da organização das ideias desenvolvidas no texto, convencer o seu interlocutor, que, na maioria das vezes, é um leitor crítico.

e) “Que se escolham as estratégias para a realização dos itens citados acima”, o aluno deve escolher qual a melhor maneira de criar o seu texto, nesse caso, qual o gênero textual que ele fará uso para desenvolver sua escrita, qual a melhor forma de persuadir seu interlocutor.

Ao utilizar os fatores citados, podemos afirmar que o aluno fará uma produção textual e não uma redação, pois estará dando ênfase na qualidade do seu texto ao se preocupar com os cinco fatores retratados por Geraldi (1995). Para um melhor entendimento do assunto se faz importante termos conhecimento de documentos propostos pelo governo como os PCNs, que ainda influencia o ensino, documento abordado no próximo tópico.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao fazermos uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – de Língua Portuguesa (1997), notamos uma abordagem referente à produção textual dirigida diretamente ao professor desta disciplina, em que podemos encontrar vários fatores que devem ser desenvolvidos em sala de aula pelos professores, pela escola e, principalmente, pelos alunos e que servem de ajuda para tornar o professor um leitor dos textos de seu aluno e não um avaliador.

Dessa forma, os PCNs (1997) afirmam que o escritor competente é capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto; o aluno é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento; o que os PCNs propõem é que o aluno passe a ser o leitor/avaliador do seu próprio texto. Nesse caso, notamos que quando o aluno produz um texto, em seguida o professor, como leitor crítico, faz as mediações necessárias para haja uma melhora desse texto e o aluno faz a reescrita, considerando tudo o que foi questionado pelo professor dentro da escrita, o aluno se tornará, conseqüentemente, um escritor competente olhando para o próprio texto. O aluno perceberá, por meio dos questionamentos e apontamentos do professor, o quanto o seu texto está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Podemos comprovar tal fato ao ver que o aluno reestruturou seu texto considerando todas as observações feitas pelo professor, assim, o estudante desenvolve competências capazes de promover novas aprendizagens.

Sob a visão dos PCNs (1997), a escrita envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua, isto é, o aluno deve conhecer a língua, deve ter um conhecimento, mesmo que seja pouco, da gramática da língua na qual o texto será apresentado, os aspectos notacionais; e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever, os aspectos discursivos. Sendo assim, é possível saber produzir textos sem saber grafá-los, da mesma forma que é possível escrevê-los sem saber produzir; observamos, ainda, que o domínio da linguagem escrita se adquire mais pela leitura do que pela escrita; e que o aluno não aprende a ortografia antes de compreender o sistema alfabético de escrita, pois a escrita não é uma mera transcrição da fala. Podemos notar, dessa forma, que um aluno de pré-escola, mesmo não sabendo grafar, pode produzir um texto, pois possui um acervo linguístico para produzi-lo, seja de forma oral ou por meio do desenho, já um aluno do ensino superior ou médio pode apenas grafar, se não tiver a capacidade ou a competência para produzi-lo, ou seja, de trabalhar com o funcionamento da linguagem.

Assim, para que a prática de produção de texto na escola seja satisfatória, os professores devem oferecer textos escritos impressos de boa qualidade; solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los; propor situações de produção de textos,

em que os alunos realizarão tarefas, como: produzir, grafar e revisar; também devem fazer discussões em sala de aula sobre o tema que será abordado na produção de texto.

Encontramos nos PCNs (1997) a seguinte informação:

Um escritor competente sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão, ele planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (BRASIL, 1997, p.65).

Tais fatos remetem-nos a pensar nos itens abordados por Geraldi (1995), ou seja, o aluno deve ter o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, para quem dizer, e elaborar as estratégias para estabelecer o que vai dizer em seu texto. Os PCNs (1997) também defendem que a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. Observamos, ainda, as seguintes condições nas quais a prática de produção de textos precisa realizar-se: para que, para quem, onde e como se escreve.

O aluno deve ter em mente, antes de começar a produzir, todos esses aspectos, ou seja, ele deve levar em consideração quem vai ser o leitor de seu texto, porém sem se preocupar em agradar esse interlocutor, ao contrário deve tentar convencê-lo com argumentos concretos e, para isso, deve fazer uso do acervo linguístico que ele possui e, principalmente, do conhecimento prévio sobre o assunto que será discutido em seu texto. Por fim, o aluno deve escolher qual a melhor maneira de pôr em prática todos esses aspectos retratados por Geraldi (1995) e pelos PCNs (1997), isto é, qual o melhor gênero textual que deixará o texto coerente para a leitura do interlocutor.

Nos PCNs (1997) de Língua Portuguesa, observamos que a refacção dos textos feitos pelos alunos é caracterizada por uma profunda reestruturação deste, pois entre a primeira versão e a definitiva é realizada uma série de atividades que ajudam o aluno a tornar seu texto coerente. Notamos que os procedimentos de refacção começam pela mediação do professor, que é visto como um leitor crítico da produção do seu aluno e não mais como um avaliador, ele elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo – o texto, ir ao simples e retornar ao complexo. É por meio dessa mediação do professor que os alunos aprendem técnicas de revisão, como: rasurar, substituir, desprezar, fazendo uso das habilidades necessárias para autocorreção.

Podemos afirmar que, ao fazer uso dos fatores mencionados nos PCNs (1997), o professor tornará sua aula de produção textual bem mais interessante e atrativa aos olhos de seus alunos, pois estes demonstrarão maior interesse em desenvolver o tema discutido, ao passo que serão eles mesmos os próprios avaliadores de seus textos.

Neste sentido trataremos agora sobre a reescrita de textos, como uma metodologia que pode ser utilizada pelos professores.

4 A IMPORTÂNCIA DA REESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTO

Quando pensamos no termo produção textual, vem a nossa mente o processo de reescrita. Notamos, assim, que, sendo a reescrita parte do processo de produção da escrita, nos deparamos com muitas discussões a respeito do assunto, pois desperta a curiosidade de muitos pesquisadores e, principalmente, professores que trabalham com a produção textual.

A reescrita consiste na revisão que o escritor faz em seu texto, por meio da refacção do mesmo texto, ressaltando as considerações, ou mais precisamente, as interferências do leitor-avaliador do texto, ou seja, o professor. Assim, o aluno pode reescrever seu texto acautando ou não as observações feitas pelo professor.

Segundo Gehrke (1993, p.146), a leitura e a escrita interagem, ou melhor, caminham juntas no processo de produção textual, pois é resultado de atividades psíquicas, cognitivas e sociais. Podemos afirmar que a leitura contribui significativamente no momento da revisão e da reescrita do texto. Por meio da leitura, o aluno amplia o seu conhecimento de mundo, pode, ao ler o seu texto, encontrar os problemas existentes nele, tornando a sua escrita mais rica, fazendo uso de exemplos concretos, de palavras e expressões.

Ainda em consonância com os preceitos apontados por Gehrke (1993), a reescrita é vista como um processo reconstrutor que é desencadeado pela leitura do texto, o ato de reescrever um texto implica análise, reflexão e recriação. Sendo assim, notamos, ainda, que à medida que o aluno aumenta o desempenho em leitura, aumenta o desempenho na reescrita. Isso demonstra que a interação entre leitura e escrita faz com que a reescrita seja cada vez melhor, isto é, a reescrita é uma etapa de um processo que envolve tanto habilidades de leitura quanto de escrita. De acordo com o autor mencionado ao ler o próprio texto o escritor terá influência direta em sua reescrita, visto que terá alterações proporcionadas por eles mesmo, de inadequações percebidas durante a leitura. Portanto, a leitura que o próprio aluno faz do seu texto será apresentada na reescrita desse texto.

Nesse contexto, ao reescrever um texto o aluno deve atentar para as observações feitas pelo leitor-avaliador. Dessa maneira, Gehrke (1993, p. 128) afirma que no processo de reescrita existem dois momentos: “a análise ou avaliação do leitor e as respostas do escritor aos julgamentos do leitor/analista”. Num primeiro momento, o aluno produz o seu texto, o entrega ao professor, que faz as devidas interferências, ou seja, observações que ajudarão o aluno a deixar o texto mais claro ao leitor. Em seguida, o texto, com as devidas considerações feitas pelo leitor-avaliador, é devolvido ao aluno, que faz a reescrita desse texto, considerando os apontamentos feitos pelo professor. A tarefa do leitor-avaliador, ou seja, o professor, na situação de ensino aqui considerada, é complexa, pois ele deve fazer as interferências condizentes, sem mudar as ideias expostas pelo aluno; ele deve, por meio de suas considerações, melhorá-las, sem jamais mudar a sua opinião.

O processo de reescrita também pode ser caracterizado como sendo as versões de um texto, isto é, o primeiro texto produzido pelo aluno é considerado como a primeira versão, após a sua reestruturação ele é visto como segunda versão e assim por diante. A reestruturação ou reescrita de um texto está ligada diretamente ao desempenho do aluno no momento da produção e da reescrita, ou seja, o número de versões de um mesmo texto depende de como o aluno acatou as interferências propostas pelo leitor-avaliador. Isso ocorre quando o aluno, ao reestruturar o texto, consegue deixá-lo coerente com as necessidades expostas nas interferências do leitor-avaliador. Assim, quanto maiores forem as dificuldades apresentadas pelo aluno no momento da produção e no momento da refacção, mais versões ele terá que fazer, até que o seu texto seja apresentado ao leitor condizente com o que foi solicitado.

Segundo Geraldi (1996), a reescrita de um texto pode ser feita tanto individual como coletivamente. Sendo assim, notamos que as reescritas individuais não apresentam mudanças de posicionamento do aluno, as mudanças encontradas são, geralmente, de ordem estrutural ou de expressões, as quais não atingem o sentido do texto, apenas o deixa mais claro ao leitor. Já nos textos reestruturados coletivamente, onde seleciona-se um e reorganiza a escrita na lousa juntamente com os alunos, as mudanças ocorridas são de ordem mais global, porém, a ideia desenvolvida na primeira versão do texto continua sendo a mesma. Notamos, também, que a versão final, na reestruturação coletiva, apresenta uma elaboração maior, consequência das interferências dos interlocutores.

Em seu artigo, Geraldi (1996) retrata a atividade de reescrita, ou melhor, de “refacção de textos”, por meio de quatro tipos de trabalhos sobre os recursos expressivos expostos na literatura sobre o tema: a substituição, o apagamento, o deslocamento e o acréscimo. No momento da reescrita, o aluno pode, ao tentar acatar as observações do professor, substituir uma palavra ou, até mesmo, uma oração inteira, como também pode fazer uso do acréscimo de exemplos, de palavras ou expressões que poderão enriquecer o texto. O aluno pode, ainda, fazer o deslocamento de parágrafos, ou seja, mudá-los de posição para tornar a sua escrita mais clara, como também pode apagar aquilo que não está conseguindo reestruturar, seja devido à interferência do professor, seja devido à sua leitura.

No mais, observamos que é por meio da reescrita que o aluno pode melhorar o seu texto ou deixá-lo mais confuso, isso depende da leitura que o aluno faz das interferências que o leitor-avaliador fez em seu texto, pois nem sempre essas interferências são apresentadas de maneira clara ao aluno, não produzindo, assim, os efeitos esperados.

Menegassi (2000) afirma que os comentários, ou seja, as interferências do professor no texto do aluno nem sempre são apresentados com clareza, dessa maneira podem tanto orientar, auxiliar, como também dificultar a atividade da reescrita. A falta de clareza, imprecisão e desequilíbrio das interferências demonstram uma quebra de expectativas entre o esperado pelo aluno e o oferecido pelo professor. Portanto, cabe ao professor, quando atuar como leitor-avaliador do texto de seu aluno, ser o mais claro possível no que diz respeito aos comentários

que serão atribuídos à escrita do aluno para que, num segundo momento, essa seja apresentada com melhoras significantes. O professor deve, também, se lembrar que as interferências fazem parte da etapa de construção da produção textual e não da finalização, como se acreditava antigamente.

Podemos notar que o professor, no papel de leitor-avaliador, deve, por meio de suas interferências, demonstrar ao aluno a importância de se fazer a reestruturação do texto. Ao fazer a leitura do texto de um aluno, o professor conduz seus comentários de forma clara e que motivem o aluno a fazer a reescrita do seu texto. Dessa forma, os comentários do professor têm maior efeito sobre a reescrita quando são apresentados de maneira mais consistente.

Corroborando com os preceitos defendidos por Menegassi (2000), existem quatro componentes básicos para a produção de um comentário claro e eficaz: apresentação do problema a ser revisado; identificação da localização do problema na primeira versão escrita; apresentação do contexto em que se encontra o problema; oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado. Notamos, também, que cada aluno é único e, portanto, seus textos também são únicos, ou seja, cada aluno possui a sua maneira de escrever. Sendo assim, o professor deve levar em consideração tal fato, respeitando e fazendo os comentários de acordo com a necessidade que o texto apresenta.

Por fim, podemos considerar que a reescrita de um texto tem a função de melhorá-lo, porém, nem sempre isso acontece. É no momento da reescrita que o aluno se depara com o leitor-avaliador de seu texto, pois o papel do professor nessa etapa da produção textual é oferecer sugestões, apontar, localizar e identificar objetivamente o problema encontrado ou apenas apontar esse problema. Tal fato está ligado diretamente com a ideia que o professor tem de como é a construção da escrita do seu aluno. Assim, fica claro a importância da reescrita dentro da produção textual, e por isso buscaremos apresentar alguns aspectos acerca da atitude responsiva sobre a reescrita.

5 A ATITUDE RESPONSIVA E A REESCRITA

A “atitude responsiva” não é o mesmo que resposta, mas sim, uma continuação do diálogo iniciado. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a capacidade que os participantes de uma situação comunicativa têm de responder aos discursos manifestados é um dos aspectos que constituem o dialogismo. Isto significa que diretamente ligada à enunciação, está a compreensão do discurso e a possibilidade de respondê-lo.

A atitude responsiva é vista como uma característica do dialogismo no discurso. Portanto, pode-se afirmar que responsividade é sinônimo da continuação do diálogo, ou seja, somente através das atitudes responsivas é que se tem continuidade ao diálogo. Quando não se tem atitude responsiva a enunciação se fecha, acaba.

Quando se refere à escrita, o mesmo acontece, ou seja, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, a partir do momento em que a criança produz um texto, o seu texto passa por correções realizadas pelo professor, que faz interferências, muitas vezes, por meio de perguntas, que levam a criança a refletir. Essas interferências é o que dá origem às atitudes responsivas, ou seja, quando o aluno passa a realizar a segunda versão do seu texto, ele passará a dialogar com as questões colocadas pelo professor, respondendo ao que foi solicitado pelo professor.

Pautando-se nas palavras de Bakhtin/Volochinov (1992, p. 98): “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala”. Dessa forma, todo texto escrito é uma representação gráfica de atos e pensamentos, uma respostas ao meio que se encontra inserido.

Os autores escrevem ainda sobre a atitude responsiva que pode se manifestar como ativa, silenciosa e de efeito retardado, onde a primeira se caracteriza pela resposta imediata, a segunda quando necessita de uma reelaboração, uma compreensão mais abstrata, sendo assim não é imediata. E a terceira também não é imediata, é perceptível porém temporalmente deslocada.

No caso da escrita, o produtor é, inicialmente, seu próprio respondente. Como se pode observar nas próprias palavras de Bakhtin (1997, p.276): “O falante (ou quem escreve) coloca questões no âmbito do seu enunciado, responde a elas mesmas, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções, etc.”

A responsividade constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros. O falante aguarda a resposta do interlocutor, espera uma ativa compreensão responsiva, ou seja, o professor espera que o seu aluno, ao realizar a segunda versão de um texto, possa responder às suas interferências.

A escrita, portanto, consiste em uma resposta palpável, de como o conhecimento se estabeleceu no aluno, por isso, a importância de se propiciar outras formas do aluno dizer a sua escrita, ou seja, o professor deve propiciar outras maneiras de se propagar essas produções. Nesse caso, o professor é visto como interlocutor real, mas deve criar interlocutores virtuais. Ao realizar as devidas interferências no texto, o professor deve criar condições para que o diálogo não se feche, criando possibilidades para que haja as devidas compreensões responsivas por parte do produtor.

Diante do que foi exposto até aqui nos cabe o seguinte questionamento: qual o papel do professor em todo este processo? Como deve ser seu posicionamento? Questionamentos estes que buscamos discutir a seguir.

6 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DA ESCRITA

Há muitos anos notamos uma preocupação constante dos professores e das escolas com relação ao ato de escrever, estes afirmam que os alunos escrevem mal, muitas vezes, não conseguem passar nenhum tipo de mensagem em seus textos. Segundo Geraldi (1997), há opiniões de que o estudante não sabe escrever porque não lê. O respectivo autor comenta que o resultado dos textos escritos por estudantes mostra além da falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas, devemos descobrir os porquês de onde decorrem tais inadequações e o que elas revelam. E tais fatos só podem ser resolvidos pelos próprios estudantes, ao professor cabe fazer com que os alunos façam a expansão das ideias retratadas em seus textos, fazendo o papel de avaliadores dos seus próprios textos e ao professor o papel de leitor crítico dos textos de seus alunos.

Segundo Geraldi (1995), compete ao professor um trabalho pedagógico que ponha sob suspeita o próprio apelo ao recurso didático, tal aspecto refere-se ao que poderíamos chamar de “conteúdo a dizer” e “regras ou motivações para dizer”. O professor deve criar condições para que o aluno articule, de maneira precisa, o seu texto, ou seja, ele deve despertar em seu aluno a curiosidade, a criatividade e, sobretudo, o interesse pela escrita.

Ao fazermos um breve estudo relacionado à produção textual, tanto bibliográfico quanto o de vivenciar uma experiência no meio educacional, podemos afirmar que, ao analisar as produções feitas por alunos, nos deparamos com uma carência da linguagem escrita, e tal fato pode ser um reflexo da postura do professor diante do processo ensino/aprendizagem, ou da abordagem utilizada em sala de aula. O professor é visto, em primeiro plano, como o leitor do texto de seu aluno e só mais tarde ele o avaliará. Ainda sob a visão de Geraldi (1995), para que o professor se torne “co-autor” das produções de seus alunos é preciso que ele se torne escritor de texto competente, deve tornar a sua prática uma constante, ou seja, a prática da escrita deve ser permanente em sua vida.

Por isso, consideramos que qualquer tipo de comportamento didático do professor reflete um sistema de crenças, que fazem com que o aluno coloque em seus textos frases ou palavras que agradem o leitor, ou seja, o avaliador, mais precisamente, o professor. Assim, o aluno passa a escrever não o que pensa, mas sim o que possa vir a agradar o seu leitor/avaliador. É o que acontece nas redações, o aluno escreve preocupado em agradar o seu avaliador. Podemos verificar isso com mais clareza nas redações de vestibular que podemos acessar pela internet, nas redações das séries do ensino fundamental – de quinta à oitava série – e do ensino médio, que verificamos cotidianamente em sala de aula onde o aluno tenta, a qualquer custo, fazer um texto que agrade a pessoa que o avaliará, tornando o seu texto, muitas vezes, ambíguo.

Já nas séries iniciais do ensino fundamental isso não ocorre, pois os alunos vêem o professor como um simples leitor de seus textos e não um avaliador, não demonstrando, assim, querer agradar o avaliador, nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno também se vê como leitor do seu próprio texto e, por meio da reescrita, pode melhorá-lo, o que não ocorre com a redação. Sendo assim, de acordo com os preceitos de Bakhtin (1997), para sermos mediadores no processo de escrita de nossos alunos, devemos, antes de tudo, sermos bons escri-

tores, precisamos assumir uma atitude responsiva ativa, isto é, “sermos o outro de nós mesmos”:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante. (Bakhtin, 1997, p. 271).

O papel do professor é ser mais que um leitor colaborador, questionando, interferindo e sugerindo na expansão dos argumentos defendidos nos textos de seus alunos, pois, dessa forma, o professor ajudará o aluno a desenvolver suas ideias, argumentando de maneira clara o que quer expressar em seu texto. Cabe ressaltar, não obstante, a importância da reescrita dos textos, e principalmente, a mediação do professor enquanto leitor crítico dos textos de seus alunos.

Dessa forma, notamos, ainda, que ao professor cabe o contato do aluno com os mecanismos de uso da escrita, por meio da recepção e produção de textos. O professor é visto como interlocutor e deve possibilitar ao aluno liberdade, para que este passe para o papel aquilo que tem em mente, sem se preocupar em agradá-lo exclusivamente. No artigo intitulado “Em terra de surdo-mudos”, Britto (1997, p.120) afirma: “A linguagem que o estudante usa é diferente do seu cotidiano, ele tenta vincular a linguagem a uma determinada imagem que faz de seu eventual interlocutor”. O aluno escreverá a partir do que acredita que o professor gostará, fará o seu texto com base na imagem que cria do gosto e da visão de língua do professor.

Ao analisarmos as relações que os professores têm com a escrita, nos baseamos na pesquisa realizada por Kramer (2001, p.59) e verificamos que muitos relatam o medo, a frustração de escrever:

Terá sido vergonha, timidez, medo de mostrar para o outro e ser criticado? Ou terá sido a própria escola que ensinou a temer a folha em branco e a tremer diante dela? (...) na escola, há lugar de escrever para ler e ser lido ou tão-somente para ser corrigido? Será que temos tido a possibilidade de ler e de escrever e de aprender com essas práticas? (Kramer, 2001, p. 59).

No mais, se o professor tem medo ou vergonha de apresentar o seu texto, podemos dizer que ele não considerou seu locutor, ou melhor explicitando, como reflete Bakhtin (1997), não foi o outro de si próprio. Para Kramer (2001), o outro de si próprio refere-se em constituir-se sujeito, pois a escrita, para a respectiva autora, remete à história de vida do escritor, entretanto, muitos de nós nem mesmo lemos o que escrevemos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos referimos a textos dissertativos observamos que os alunos possuem muitas dificuldades no desenvolvimento da escrita, não conseguem se tornar o outro de si próprio, de acordo com os preceitos defendidos por Bakhtin (1997), como o da responsividade na produção de textos, uma vez que a escrita é uma representação ativa da realidade.

O respectivo artigo teve como intuito fazer uma abordagem da escrita, no que diz respeito à produção textual envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, apresentando as diferenças existentes entre uma produção escrita significativa e a produção da escrita que explora a quantidade e não a qualidade.

Sendo assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, foi possível compreender o processo de produção de texto em situação de ensino, especificamente enfocando a revisão e a reescrita do texto. Ao analisarmos os processos de escrita, chegamos à conclusão sobre a importância de se fazer a reescrita, pois, a cada versão apresentada, o aluno passará a revisar o seu texto e o conteúdo explorado nas aulas, fazendo uma leitura crítica do seu próprio texto, o que fará com que ele reflita sobre o assunto estudado.

Assim, por meio desta pesquisa, podemos observar que a produção textual deve ser devidamente trabalhada, não somente na educação básica, mas em todas as etapas do ensino, pois, no decorrer dos anos em que o aluno passa na escola ele terá cada vez mais capacidade de analisar os seus textos com criticidade, visto que se desenvolverá com os conhecimentos adquiridos. Nessa perspectiva, notamos que muitos estudantes não conseguem expor

seus pensamentos por meio da escrita, isto é, não conseguem expandir suas ideias, dessa forma, caberá ao leitor avaliador, isto é, o professor, ajudá-los, fazendo intervenções que os levem a pensar de forma crítica sobre os assuntos desenvolvidos em suas produções escritas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 1º e 2º ciclos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRITTO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- DOS SANTOS, Fernanda Maria Almeida. **A produção de textos em ambientes digitais: possíveis caminhos para o ensino da escrita**. *Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura*, v. 20, n. 3, 2018.
- GEHRKE, Nara Augustin. **Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto**. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 28, nº 4, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas; SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, J. W.; CITTELI, B. (orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Volume I. São Paulo: Cortez, 1997.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. *In*: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- LEAL, Telma Ferraz; MELO, KLR de. Produção de textos: introdução ao tema. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. 2007, p. 11-27.
- MENEGASSI, Renilson José. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, nº 35, 2000.
- REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.127-148.

i Sobre as autoras:

Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de Castilhos (<https://orcid.org/0000-0001-9894-164X>)
Especialista em Neuropedagogia na Educação; Mestranda em Ensino, Bolsista da CAPES, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí, Paranavaí – PR, Brasil

Fátima Aparecida de Souza Francioli (<http://orcid.org/0000-0001-8373-7056>)

Doutora em Educação Escolar (UNESP), Professora do Programa de Pós-graduação PPIFOR, Professora do Colegiado de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí – PR – Brasil. Líder do grupo de pesquisa GTPEC (cadastrado e certificado no CNPq) - Estudos das teorias e práticas pedagógicas na perspectiva crítica da educação escolar - que busca investigar as teorias da educação para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental e sob as perspectivas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Lilian Maia Borges Testa (<https://orcid.org/0000-0001-5560-5064>)

Especialista em Psicopedagogia, Docência no Ensino Superior, Educação a Distância e Tecnologia Educacionais, e Gestão Educacional; Mestranda em Ensino. Professora conteudista na modalidade de ensino a distância, professora de Língua Portuguesa e Pedagoga da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí – PR, Brasil

Como citar este artigo:

CASTILHOS, Gleicieli Thaine Lucheti dos Santos de; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza; TESTA, Lilian Maia Borges. Produção de texto na educação básica: interação, desenvolvimento e reescrita. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 13, n. 2, p. 135-146, 28ª Edição, 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR