

# Encaminhamentos para a Reescrita na Educação Básica

## Procedures to Rewriting in Basic Education

Adair Vieira Gonçalves\*  
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa\*\*  
Aliny Sousa Mendes Margarida\*\*\*

### RESUMO

A realização de atividades com professores em formação inicial que tenham o intuito de prepará-los para sua prática profissional é um dos objetivos da pesquisa cuja primeira fase é descrita nesse trabalho. Acompanhamos o primeiro estágio de uma turma de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína e, para isso, realizaremos algumas etapas, baseadas no estudo de Menegassi (2013). São elas: (i) *diagnóstico inicial*, (ii) *encaminhamentos teórico-metodológicos*, (iii) *reflexão sobre o processo* e (iv) *diagnóstico final*. Com esse trabalho, temos o objetivo de apresentar a realização dessas quatro etapas. Baseadas nas concepções bakhtiniana de gênero do discurso, as análises mostraram a apropriação pelos alunos-mestre do conhecimento teórico sobre reescrita que adquiriram com as leituras dos textos disponibilizados, bem como da importância do dialogismo no momento da correção de um texto, além da preocupação com a compreensão do aluno sobre sua intervenção.

**Palavras-chave:** Letramento. Formação inicial. Encaminhamentos para a reescrita.

Recebido em 3 de agosto de 2021.

Aceito em 12 de outubro de 2021.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2022n63.526>

\* Universidade Federal da Grande Dourados, [adairconcalves@uol.com.br](mailto:adairconcalves@uol.com.br)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4998-9692>

\*\* Universidade Federal do Tocantins, [selmaabdalla@uft.edu.br](mailto:selmaabdalla@uft.edu.br)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>

\*\*\* Secretaria Municipal de Educação de Marabá, [alinymentes.uft@gmail.com](mailto:alinymentes.uft@gmail.com)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6278-9292>

## ABSTRACT

Developing activities with teachers in initial formation in order to help them in their vocational skills is one of the aims of this research, whose first phase is described on this paper. We monitored the first stage of a Letters course class (enabling Portuguese Language) of Federal University of Tocantins, Araguaína *campus* and so, we will perform and show in this research, some stages, based on the study of Menegassi (2013): (i) *initial diagnosis*, (ii) *theoretical-methodological referrals*, (iii) *process reflection* and (iv) *final diagnosis*. Based on bakhtin's concepts about discourse genre and the texts read by teachers trainee, this analysis exposes how they appropriated themselves of theoretical knowledge, as well as how important is the dialogism during a text revision, besides concerning about student's comprehension of teacher's intervention.

**Keywords:** Literacy. Initial Formation. Guidance for rewriting.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento da primeira fase de um projeto de pesquisa que envolve a prática de produção escrita na escola de educação básica com foco na reescrita mediada pelo estagiário (aqui denominado aluno-mestre) na condição de professor de língua materna.

O projeto visa analisar o desenvolvimento de atividades de produção textual realizadas pelos alunos-mestre de uma turma do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins nas escolas-campo em que realizarão o estágio, abordando, assim, o letramento do professor em formação inicial. Nosso foco é o processo de reescrita de textos na sala de aula do ensino básico (portanto, é sobre o letramento do aluno do ensino básico) como estratégia de aprimoramento da prática de escrita.

Adotamos a concepção de escrita como trabalho, na qual, segundo Menegassi (2013, p. 109), o agente-produtor precisa passar por etapas (planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita) para se chegar ao texto final. Para que os alunos-mestre orientem seus alunos no momento da produção escrita na escola básica, procuraremos, juntamente com o professor da disciplina de estágio na universidade (o qual será aqui chamado

de professor-formador), promover momentos de preparação para tal tarefa.

Assim, pretendemos desenvolver este trabalho em dois momentos específicos: nos dois primeiros estágios de língua materna do referido curso. No primeiro estágio, que acontece no quinto semestre do curso e no qual há apenas a observação de aulas na escola, será realizada a preparação dos alunos-mestre em relação à compreensão da importância (e das formas possíveis) de se realizar a reescrita na sala de aula.

A partir do segundo estágio, no sexto semestre do curso, os alunos-mestre, já familiarizados com a prática da reescrita, ministrarão aulas na educação básica, as quais acompanharemos para compreender seu desenvolvimento na condição de mediadores do processo e dos alunos da escola enquanto escritores desafiados a refletir sobre o próprio texto.

No presente trabalho, descrevemos as atividades desenvolvidas na primeira fase da pesquisa: a preparação dos alunos-mestre quanto ao referencial sobre a prática da reescrita. No tópico a seguir, será exposto o que estamos compreendendo por escrita e reescrita.

## **ESCRITA: UM TRABALHO DE REESCRITA**

O projeto de pesquisa, do qual esta pesquisa é um recorte, justifica-se por termos percebido, durante o desenvolvimento das pesquisas de Iniciação Científica (IC) e Mestrado<sup>1</sup>, a dificuldade inicial que os alunos-mestre tinham em aceitar e em realizar a reescrita em seus textos. Isso aconteceu, talvez, pelo fato de, durante sua formação escolar, não terem vivenciado tal prática. Nessa perspectiva, Antunes (2003) destaca a importância do trabalho com a reescrita nas séries iniciais da vida escolar, pois se o estudante tivesse o hábito de planejar seu texto, escrever e revisá-lo naturalmente – sem achar

---

1 Nessas pesquisas, investigamos a prática da reescrita de alunos-mestre do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins. A análise foi feita a partir das versões escritas e reescritas de relatórios de estágio supervisionado sob a orientação de um professor-formador. Para mais detalhes, ver Mendes, (2014).

que se trata de uma afirmação de seus erros – compreenderia que a primeira versão nada mais é que um texto provisório e que as revisões do professor e, conseqüentemente, a reescrita, têm papel fundamental no aprimoramento de seu trabalho.

Podemos associar tal visão a um conceito importante do qual nos apropriaremos para a análise dos dados nesta pesquisa. É o que Bourdieu (2001) denomina capital cultural. O conceito indica as condições de vida dos indivíduos sob reflexo ou atuação da cultura. A acumulação dessa forma de capital ocorre ao longo da vida do indivíduo por meio de investimentos de um agente e do provimento de capital econômico.

Ao chegar à escola, o estudante traz consigo experiências diversas no que se refere à aquisição de capital cultural. Não é raro percebermos, em uma única turma, alunos que já visitaram museus, teatros, bibliotecas, que já viajaram e compraram livros, em detrimento de outros que nunca saíram da cidade em que moram, nunca foram ao cinema assistir a um filme ou jamais viram uma peça teatral, etc. Os reflexos dessa diferença estão em toda parte. Sabendo como ocorre o funcionamento da reescrita na formação inicial de professores, pretendemos partir para a efetivação da prática de reescrita também com os alunos da escola básica com o intuito de compreender a realização dessa prática em situações interacionais distintas.

Segundo Bork-Gödke (2016), “a escrita é um componente fundamental para a formação da pessoa; é um meio de comunicação entre os homens, uma forma de socialização, de difusão de ideias e de perpetuação de informações.” (p. 19). Para esse trabalho, compartilhamos da premissa de que a escrita é dialógica.

Tendo já mencionado como compreendemos a escrita (MENEGASSI, 2013), torna-se importante apresentar o que entendemos por reescrita. Compartilhamos da visão de Leite e Pereira (2013, p. 41) que a definem como uma “etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir a sua função comunicativa”.

Os apontamentos efetuados pelo professor no texto do estudante são de extrema importância, uma vez que o direcionamento para a reescrita. Ou seja, as escolhas feitas pelo autor do texto no momento da reescrita são suas, porém estão intimamente ligadas às escolhas feitas pelo professor em seus apontamentos. Há aqui o destaque da relação dialógica entre escritor e leitor, “sendo a reescrita a atitude responsiva do autor diante da revisão do outro-leitor.” (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2013, p. 31). Ou seja, a prática da reescrita “vai exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero.” (GONÇALVES, 2003, p. 23).

A reescrita encontra-se, portanto, atrelada à concepção dialógica da escrita (BAKHTIN, 2003), pois, no processo de produção textual, há a necessidade de uma relação entre professor-revisor e aluno-autor. Nas palavras de Gasparotto e Menegassi (2013),

Para que um texto seja bem elaborado, ele deve, necessariamente, passar por essas três etapas [planejamento, escrita e revisão], considerando-se ainda que, a partir da revisão daquilo que foi escrito, surge a necessidade de reescrita do texto, a fim de adequá-lo conforme os apontamentos apresentados na revisão. (p. 30).

É importante destacar aqui que o professor passa a ser visto pelo estudante não apenas como um avaliador de seu texto, mas como um leitor interessado em auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem, já que a aprendizagem da escrita não se trata de um produto, mas um processo que vai além da primeira versão de um texto e no qual há interlocução e mediação por outra pessoa.

Espera-se que o professor em formação inicial, no exercício da profissão docente, incentive seus alunos a revisar e reescrever seus textos, ou seja, almeja-se contribuir para a formação de professores de língua materna que desempenhem a função de agentes de letramento na sala de aula.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta a preparação de graduandos do curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa (em parceria com o professor-formador da disciplina) para efetivar a prática de reescrita em suas aulas de língua materna no estágio supervisionado.

Na seção seguinte, apresentamos o que estamos compreendendo por letramento, bem como as noções do mesmo que estamos utilizando para definir as práticas de uso da língua focalizadas nesse trabalho.

## LETRAMENTOS EM FOCO

Outro conceito que estamos utilizando é o de *letramento*, por estarmos tratando de usos específicos da leitura e da escrita. De acordo com Tfouni e Monte-Serrat (2013), na teoria do letramento, a compreensão do sujeito está no nível da posição discursiva assumida, a qual, por sua vez, está imbricada por ideologias podendo uma pessoa adotar vários papéis sociais. Dessa forma, por letramento estamos compreendendo os usos sociais da leitura e da escrita em uma perspectiva sociocultural consoante, portanto, aos Novos Estudos do Letramento (cf. TERRA, 2013).

Essa corrente teórica traz princípios importantes para a discussão do fenômeno do letramento. Trata-se da oposição entre os modelos *autônomo* e *ideológico* de letramento bem como dois componentes basilares deste: os *eventos* e as *práticas* de letramento.

Sobre os dois modelos, o letramento autônomo aborda o letramento independentemente do contexto social; já o ideológico, proposto por Street, em obra publicada no ano de 1984, tem a preocupação de relacionar as práticas letradas e as estruturas culturais e de poder de uma sociedade sem, porém, negar os aspectos “técnicos” do letramento mas “entende-os como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder.” A autonomia do letramento, portanto, se torna ideológica uma vez que “mascara essa dimensão de poder” (STREET, 2014, p. 172).

O autor defende o uso do termo ideológico no sentido de a ideologia ser

o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro (...). Essa tensão opera por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo particularmente a língua e, é claro, o letramento. (STREET, 2014, p. 173).

Em se tratando dos componentes do letramento, o evento de letramento está ligado às práticas diárias das pessoas já que se trata de qualquer situação em que o sujeito, levando-se em conta uma comunidade e um ponto específico da História, está inserido. As práticas de letramento, por sua vez, referem-se às formas de usar a leitura e a escrita produzidas pelas pessoas em eventos de letramento. (cf. BARTON, 2007; TERRA, 2013). Terra (2013) assim distingue esses dois componentes:

Vale destacar que a distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que são conceitos interligados (duas faces de uma só realidade). (...) o conceito de ‘evento de letramento’, considerado de forma isolada, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações, não permite revelar como são construídos, em determinado ‘evento de letramento’, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções de natureza cultural e social que as ultrapassam. Em uma palavra, é o uso do conceito de ‘práticas de letramento’ como instrumento de análise que permite a interpretação do ‘evento de letramento’, para além de sua simples descrição. (p. 48-49)

Por serem sociais, as práticas de letramento nos permitem, de acordo com Fiad (2011), considerar a possibilidade da existência de “múltiplos letramentos”, que dependem das esferas e grupos sociais nas quais se realizam (ex.: escolar, religioso, familiar, etc.). Então, não há apenas um tipo de letramento.

No caso da pesquisa em questão, focalizaremos o letramento do professor em formação inicial uma vez que, segundo Kleiman (2008, p. 492), “o processo de letramento na formação do professor de língua inclui a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola”. Estaremos propondo que o aluno-mestre, mais do que vivenciar a prática da reescrita com seus próprios textos, como analisamos na Iniciação Científica e no Mestrado, tenha a oportunidade de ser o mediador de tal prática no texto dos alunos da escola. Logo, estarão trabalhando com questões específicas de sua disciplina.

Assim, será facultado a esse professor em formação, a oportunidade de ser um agente de letramento. De acordo com Kleiman (2007a, p. 411), “vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita”. Tal agente, segundo a autora, é formado pela realização de práticas que articulem saberes acadêmicos com

a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais (KLEIMAN, 2007b, p. 21)

Nesse sentido, temos o que afirmam Silva, Santos e Farah (2016) sobre os alunos, os quais “precisam ser familiarizados com diversos letramentos, não apenas com as práticas necessárias para o sucesso na própria escola” (p. 92). Tal tarefa, acreditamos, será desenvolvida pelo uso da prática da reescrita de gêneros textuais, sobre os quais falaremos detalhadamente mais adiante.

Recentemente, não é suficiente ao professor de língua materna ser agente de letramento, há a necessidade de se tornar um agente de letramento do mundo contemporâneo levando-se em conta a inserção de novas semioses da língua no contexto escolar. Segundo Kleiman (2014),

O impacto do letramento, nessa época de mudanças e de transformações, toma grande proporção na vida das pessoas, pois se torna imprescindível à sobrevivência do cidadão na sociedade da tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. (p. 88)

Ainda segundo a autora, na sociedade contemporânea, a todo momento são desenvolvidos “novos e múltiplos letramentos”, pois a cultura está demandando cada vez mais “rápidas e sucessivas mudanças” já que é dominada pela imagem, pela escrita e, acrescentamos, pelo som (KLEIMAN, 2014, p. 88). Relacionada ao ensino de práticas de letramento, a contemporaneidade, além de estar ligada ao uso de tecnologias modernas, ou do que seja mais funcional e conseqüentemente mais proveitoso ao aluno fora da escola, ela

diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar para propiciar as condições para que o aluno satisfaça seu desejo. (KLEIMAN, 2014, p. 82).

Compreendemos que expor os alunos-mestre a práticas que se utilizem das novas formas de apresentação da escrita na sociedade contemporânea pode auxiliá-los na apropriação desses recursos quando do exercício da profissão docente. Na seção a seguir, apresentaremos a metodologia utilizada para geração e análise dos dados.

## **METODOLOGIA**

Para a realização da pesquisa, utilizaremos referenciais teórico-metodológicos provenientes de várias áreas do conhecimento para analisar os textos dos estudantes da educação básica. Portanto, a pesquisa ora delineada insere-se no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA). Tal

abordagem recebe esse nome pelo fato de a teoria preocupar-se com o social e com o humano. Por essa razão, afirma a autora, a LA tem “vocação” para ser transdisciplinar (CELANI, 1992).

A partir de Moita Lopes (2006), compreendemos a LA não como uma disciplina, mas como uma área de estudos “híbrida/mestiça”, ou seja, composta por várias áreas do conhecimento. Afinal, para compreender a linguagem como uma prática social, é necessário ir além e ampliar os horizontes para a sociologia, a antropologia, a psicologia cultural e social etc. (cf. MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Na perspectiva de mesclagem de áreas diversas do conhecimento, tentamos inserir a pesquisa no paradigma educacional emergente: o paradigma complexo da ciência que se baseia no desenvolvimento integral do ser humano. Ou seja, todo objeto de estudo merece o olhar de mais que um único ângulo (cf. MORIN, 1999).

Analisaremos comparativamente textos produzidos pelos alunos da escola-campo de estágio nas aulas de Língua Portuguesa ministradas por alunos de uma turma de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. Temos o intuito de acompanhar os dois primeiros estágios da referida turma e, para isso, algumas etapas, baseadas no estudo de Menegassi (2013), farão parte de tal atividade. São elas: (i) *diagnóstico inicial*, (ii) *encaminhamentos teórico-metodológicos*, (iii) *reflexão sobre o processo* e (iv) *diagnóstico final*. Com esse trabalho, temos o objetivo de apresentar a realização dessas quatro etapas.

Por estarmos compreendendo a escrita como uma prática cultural, para a análise dos textos, utilizaremos pressupostos teóricos de Bakhtin, sobre os quais fazemos uma breve reflexão no tópico a seguir.

## **Concepções bakhtiniana dos gêneros do discurso**

Nesta pesquisa, serão analisadas aulas de língua materna ministradas pelos alunos-mestre no período de regência do seu estágio. Acredita-se que a

orientação para a escrita de gêneros discursivos seja uma boa oportunidade para análise da apropriação pelos alunos-mestre da prática da reescrita em sala de aula.

Segundo Sobral (2009), “o gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal”, o que pode ser reconhecido pelos tipos, também estáveis, de textualização a que recorrem. É certo que pode haver, ao longo do tempo, “certa cristalização dos gêneros” no que se refere à sua textualidade, mas isso não é fixo, os gêneros se encontram em mudança constante. Daí a definição do Círculo de Bakhtin de que é mutável, ou seja, “está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado.” (SOBRAL, 2009, p. 115).

De acordo com Bakhtin (1979), “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*” (p. 301; grifos do autor).

Os gêneros discursivos estão também intimamente ligados a um espaço social no qual se estabelecem. Esse espaço é denominado pelo Círculo de esfera de atividades, que pode ser definida como “‘regiões’ de recorte socioistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos” (SOBRAL, 2009, p. 121). Cada esfera apresenta sua própria forma de produção, circulação e recepção dos discursos, o que confere aos gêneros sua dinâmica.

## Descrição das aulas observadas

A geração dos dados para a pesquisa se iniciou no primeiro semestre de 2016, período em que, em decorrência da greve dos professores universitários, o calendário acadêmico encontrava-se no segundo semestre de 2015. Acompanhamos as aulas da disciplina de *Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I* de uma turma do curso de Letras/Português ministrada em regime regular no 5º período do curso. O curso

é uma licenciatura plena<sup>2</sup> e a turma era composta por 14 alunos, número relativamente pequeno, que optaram pela Língua Portuguesa.

O horário das aulas era das 20h50 às 22h30 (segundo horário da noite), às segundas-feiras. Por vezes, aconteceram imprevistos em relação à troca do segundo para o primeiro horário, impedindo o acompanhamento de duas (2) aulas. Adiante, trazemos breve descrição do que foi observado durante todo o semestre.

As primeiras 8 aulas aconteceram como mostra a tabela a seguir, com discussões de textos e atividades relacionadas ao estágio bem como ao relatório que os alunos deveriam produzir ao final da disciplina.

**Quadro 1:** Atividades realizadas nas primeiras aulas acompanhadas

AULA	ATIVIDADE REALIZADA
1ª	Apresentação da professora, da pesquisadora e do plano de disciplina.
2ª	Preenchimento dos documentos de estágio no laboratório.
3ª	Discussão do texto: <i>Estágio – do labirinto aos frágeis fios de Ariadne</i> , de Roseli Fontana.
4ª	Continuação da discussão e atividade sobre o texto da aula anterior.
5ª	Devolução da atividade feita na aula anterior. Leitura e discussão do texto: <i>A Muleta da Vovó</i> , de Ezequiel Teodoro da Silva.
6ª	Discussão do texto: <i>Estágio Curricular na formação de professores: propostas e possibilidades no espaço escolar</i> .
7ª	Discussão e atividade sobre o conceito de professor pesquisador.
8ª	Explicações sobre o Relatório de Estágio.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

As quatro aulas seguintes foram destinadas à apresentação da proposta dessa pesquisa e início da geração de dados, portanto, serão descritas separadamente na seção a seguir.

2 A universidade em que o estudo foi realizado oferece Licenciatura plena tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. Cabe ao graduando escolher o curso de sua preferência ao final do 5º semestre do curso.

## Orientações para a reescrita

Baseados na pesquisa feita por Menegassi (2013), apresentaremos agora a descrição das quatro etapas mencionadas anteriormente, a saber: (i) *diagnóstico inicial*, (ii) *encaminhamentos teórico-metodológicos*, (iii) *reflexão sobre o processo* e (iv) *diagnóstico final*. Destacamos que a terceira etapa aconteceu de forma diferenciada da apresentada pelo autor. Nela, as intervenções dos alunos-mestre foram analisadas apenas pela pesquisadora e não pelos próprios alunos, como fez Menegassi (2013).

### Diagnóstico inicial

Para iniciar, foi apresentado o projeto de pesquisa à turma, destacando-se a importância da participação dos acadêmicos em cada processo da investigação. Em seguida, foi entregue um texto (Anexo I) para que os alunos-mestre corrigissem na condição de professores em formação visando à reescrita posterior do aluno escritor. Nesta aula, estavam presentes 10 alunos.

Enquanto faziam tal atividade, observamos que os alunos ficaram empolgados: apesar de a atividade ser individual, duas alunas chegaram a discutir entre si aspectos do texto que mereciam destaque na correção. Uma delas fez o seguinte comentário: “estou com medo de ofender o aluno”.

O comentário desta aluna demonstra quão engajada ela estava com a atividade, de forma que preocupou-se com a recepção de suas correções pelo produtor do texto. Quando mencionado que a atividade seria discutida apenas na aula posterior, a mesma aluna afirmou que esperaria ansiosa a chegada da próxima aula.

### Encaminhamentos teórico-metodológicos

Para realizarmos os encaminhamentos teórico-metodológicos acerca da reescrita, foram discutidos três textos com os alunos-mestre, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 2:** textos para encaminhamentos teórico-metodológicos

TEXTO	AUTOR
Considerações sobre as práticas da produção e da Reestruturação textual	Maria Beatriz Ferreira
Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem	Evandro Gonçalves Leite e Regina Celi Mendes Pereira
Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência	Cecília Eller Nascimento

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A recepção dos textos pelos alunos-mestre foi bastante positiva, uma vez que participaram efetivamente da discussão apresentando seu ponto de vista e experiências pessoais durante a vida escolar e as aulas observadas na escola-campo de estágio. Tal participação deve-se ao fato de que já haviam lido os textos antes das aulas.

## Reflexão sobre o processo

Durante a discussão dos textos supramencionados, as intervenções dos alunos apareciam como forma de exemplificar o que estava sendo afirmado, principalmente no texto de Leite e Pereira (2013) no qual são apresentados os tipos de correção. Tais intervenções foram exibidas em projeção.

Serafini (1998) foi quem primeiro estabeleceu três tipos de correção, a saber: *resolutiva*, *indicativa* e *classificatória*. A esses três, Ruiz (2001) acrescentou a *textual-interativa*.

Na correção resolutiva,

O professor detecta e ele mesmo reescreve os erros cometidos na produção escrita. Ela se detém prioritariamente no corpo do texto e, por sua natureza extremamente localizada (muito próxima ao erro que aponta), focaliza principalmente os aspectos superficiais – convenções da escrita e norma padrão. (LEITE e PEREIRA, 2013, p. 42).



No exemplo, é possível perceber duas práticas enraizadas na e pela escola: o uso da caneta vermelha para correção de atividades, sejam quais forem, e a tendência de, no momento da correção de textos, conforme Jesus (2001), o professor ater-se apenas a aspectos superficiais, ou seja, aos desvios relacionados à Gramática Tradicional como, ortografia, pontuação, concordância etc. Essa última foi definida como “higienização” ou “operação limpeza” que ocorre quando “os problemas de ordem fonológica, morfológica, lexical e sintática são solucionados, mas o texto continua apresentando inadequações do ponto de vista textual e discursivo, por exemplo” (JESUS, 2001 *apud* LEITE E PEREIRA, 2013, p. 41); além disso, ao realizar uma correção de tal natureza, a questão interacional da língua é desconsiderada. (MENEGASSI, 2013, p. 117).

O segundo tipo de intervenção é a correção indicativa na qual

o professor apenas detecta os erros, cuja resolução fica a cargo dos alunos. Os critérios focalizados vão do nível fonológico até questões mais globais, como organização de parágrafos. Como nesta correção apenas se indica o erro, sem qualquer comentário sobre sua natureza, a segunda versão resultante da atividade de reescrita pode ou não conter modificações e, quando contiver, pode ser uma modificação bem-sucedida ou não: o aluno pode não saber revisar corretamente o texto (não encontrar a solução adequada) ou, principalmente, não compreender a correção do professor quanto ao tipo de erro que está sendo indicado. (LEITE e PEREIRA, 2013, p. 43).

Na correção indicativa, há o problema, por exemplo, da ambiguidade na interpretação do aluno, pois, como afirma Menegassi (2013, p. 114), “a indicação, por si só, não deixa claro para o aluno o que deve ser revisto, podendo acarretar no descaso com o apontamento.”. Na primeira intervenção realizada pelos alunos, não houve incidência de correções apenas indicativas. Como apresentaremos mais adiante, esse tipo se mesclou a outros.

A correção classificatória refere-se a intervenções sinalizadas com o uso de símbolos ou códigos que podem classificar problemas existentes no

texto. Assim como a correção indicativa, esta pode acontecer no corpo e nas margens do texto (LEITE e PEREIRA, 2013). Aqui também pode acontecer que o aluno ignore o pedido do professor, uma vez que algum símbolo usado não seja de seu conhecimento. Essa classificação de correção não foi encontrada nas intervenções dos alunos-mestre.

Por fim, a correção textual-interativa acontece por meio de comentários no texto, seja à sua margem, no pós-texto ou através de “bilhetes”. O uso desse recurso, segundo Ruiz (1998), pode ser justificado pela “*busca de maior competência comunicativa por parte do professor*”. (p. 165; grifos da autora).

A esse tipo de correção há a crítica de que, muitas vezes, os comentários feitos podem ser “vagos e genéricos”, não contendo especificidades do gênero que está sendo trabalhado (BUIN, 2006, *apud* LEITE e PEREIRA, 2013). Para Menegassi (2013), a correção textual-interativa tem a vantagem de possibilitar a aproximação entre escritor e revisor, entre aluno e professor, pois, ao usar esse “recurso interativo, o professor pode elogiar aquilo que o aluno fez de melhor e incentivá-lo ao crescimento textual; levando-o a refletir sobre seu texto por meio de um diálogo escrito” (p. 115). No movimento dialógico que acontece no momento da reescrita de um texto, acredita-se que é deixada de lado a relação da escrita (por parte do aluno) e da correção (por parte do professor) com a atribuição de nota, prática também enraizada ao ambiente escolar.

Foram encontradas no nosso *corpus*, intervenções que mesclavam dois tipos de correção, o que, como será apresentado mais adiante, foi o que prevaleceu. O exemplo abaixo mostra uma intervenção onde aparecem as correções textual-interativa e resolutive:



referente à expectativa do professor em formação. Apesar dos problemas já referidos acerca da utilização da correção resolutive, ao realizar o último comentário, o professor em formação faz o papel mencionado por Menegassi (2013): o de se aproximar do aluno atribuindo-lhe a certeza de que, com alguns ajustes, o texto pode melhorar.

Encontramos, ainda, a mesclagem entre as correções indicativa e resolutive, o que pode ser considerado como um hibridismo de correções, como se observa na figura abaixo:

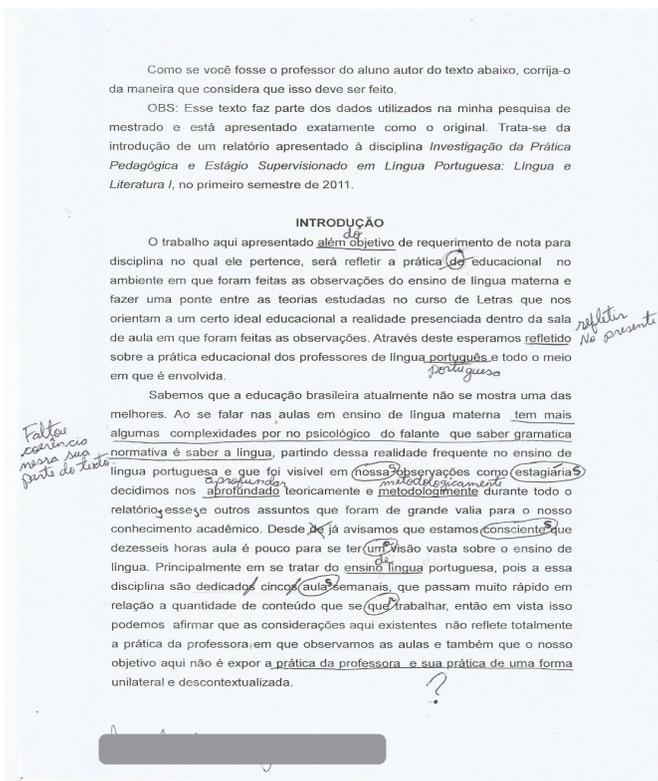


Figura 3: Mesclagem entre as correções indicativa e resolutive

Fonte: Dados da pesquisadora

Aqui, em alguns casos, o professor em formação dá a resposta ao erro do aluno, em outros, apenas sinaliza que algo precisa ser mudado.

## **Diagnóstico final**

Para o diagnóstico final, foi entregue o mesmo texto da primeira aula para que os alunos-mestre corrigissem novamente, agora imbuídos de conhecimentos a respeito da prática da reescrita e as formas pelas quais ela pode acontecer. Foram exibidas, em sala de aula, as considerações acerca das duas intervenções realizadas pelos professores em formação para que os mesmos pudessem visualizar uma comparação do seu desempenho entre as duas versões. Ressaltamos que, para as análises quantitativa e comparativa, verificamos apenas os textos de alunos-mestre que realizaram as duas intervenções, portanto, 16 textos.

A partir das comparações feitas entre as duas intervenções de cada texto, notamos que, em alguns, houve pouca ou nenhuma mudança no que se refere à forma de corrigir. Vejamos as figuras abaixo que serão apresentadas em dupla mostrando, do lado esquerdo, a primeira correção e, do lado direito, a segunda:

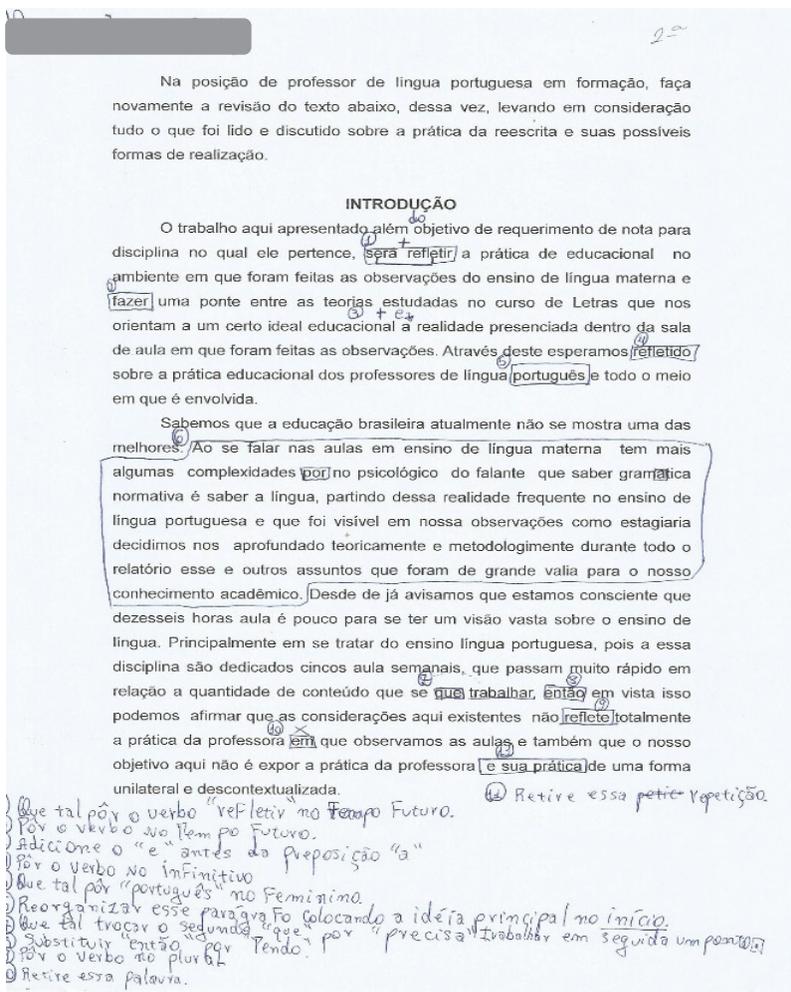


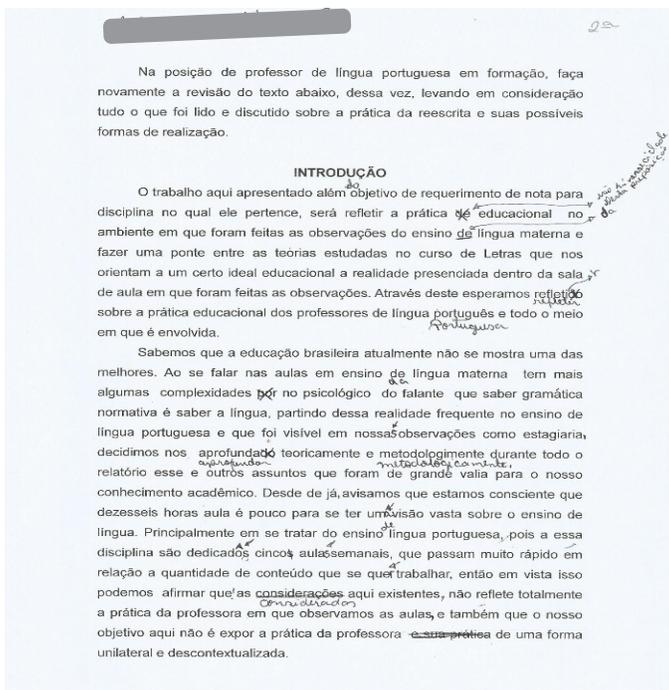
Figura 4: Intervenções com poucas mudanças

Fonte: Dados da pesquisadora

Na figura acima, podemos observar a diferença no aspecto visual da correção. A primeira pode ser classificada como correção resolutive, uma vez que o professor em formação destacou os erros do aluno e escreveu, perto do erro, o acerto. Já a segunda apresenta modificações

na forma de intervir no texto: há uma classificação numérica nos desvios encontrados, porém, os comentários presentes na legenda, logo abaixo do texto, se referem aos mesmos aspectos da correção resolutive encontrada na primeira intervenção, ou seja, a aspectos ligados à Gramática Tradicional como conjugação verbal, concordância e pontuação, além da repetição de palavras.

Algo importante a ser destacado nas intervenções do exemplo acima, é que, quando aparecem comentários na legenda da classificação numérica na segunda correção, o aluno-mestre pode ter tido a intenção de se aproximar do aluno escritor utilizando perguntas que o deixariam livre para escolher realizar ou não a correção. Esse ponto positivo que a intervenção em um texto visando à reescrita apresenta, foi bastante mencionado nas discussões a respeito da prática da reescrita. Um exemplo da tentativa de apropriação disso pelo aluno-mestre é a pergunta “*Que tal trocar o segundo ‘que’ por ‘precisa’ em seguida um ponto.*”. Porém, há momentos em que o professor em formação faz uso de perguntas para tratar de partes do texto onde não há escolha: contêm algum desvio linguístico e precisa ser reformulado. Por exemplo: “*Que tal pôr o verbo ‘refletir’ no tempo futuro*”. Acreditamos ser possível que tal questão não tenha sido bem desenvolvida nos momentos de discussão.



**Figura 5:** Intervenções sem mudanças

Fonte: Dados da pesquisadora

Na figura 5, temos um exemplo em que não aconteceram mudanças. Foram indicadas correções resolutivas para exatamente os mesmos erros. A única diferença é que, na primeira correção, o professor formador faz um comentário referente a uma repetição no final do texto; na segunda, o comentário refere-se a uma preposição que não há necessidade de aparecer no início do texto.

No exemplo a seguir, o professor em formação, na primeira intervenção, não utilizou o texto do aluno para fazer as indicações de correção, mas utilizou uma folha à parte, sem fazer nenhuma marcação no texto inicial. Esse é o único exemplo em que aparece uma intervenção que pode ser caracterizada exclusivamente como textual-interativa.

Vejamos os textos que, devido à sua configuração, se apresentam um abaixo do outro:

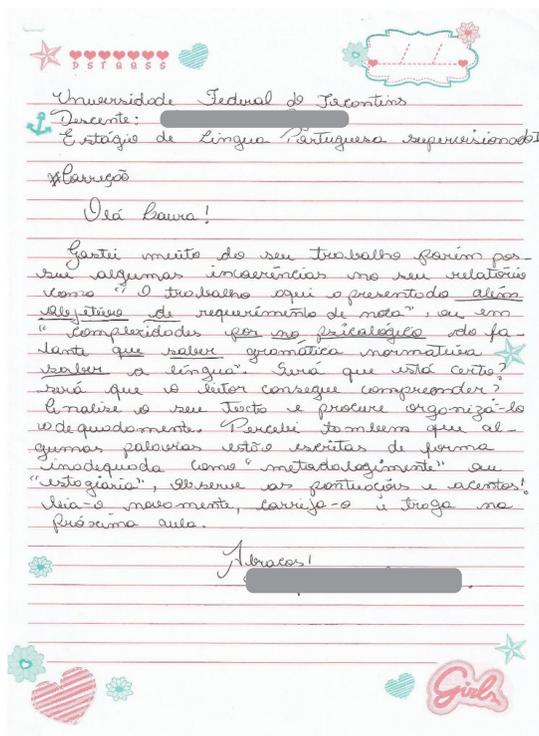


Figura 6: Intervenções com mudanças positivas

Fonte: Dados da pesquisadora

Para realizar a intervenção, o professor em formação não utilizou o texto do aluno. Dessa forma, o método utilizado foi o do *bilhete orientador* que, segundo Nascimento (2013),

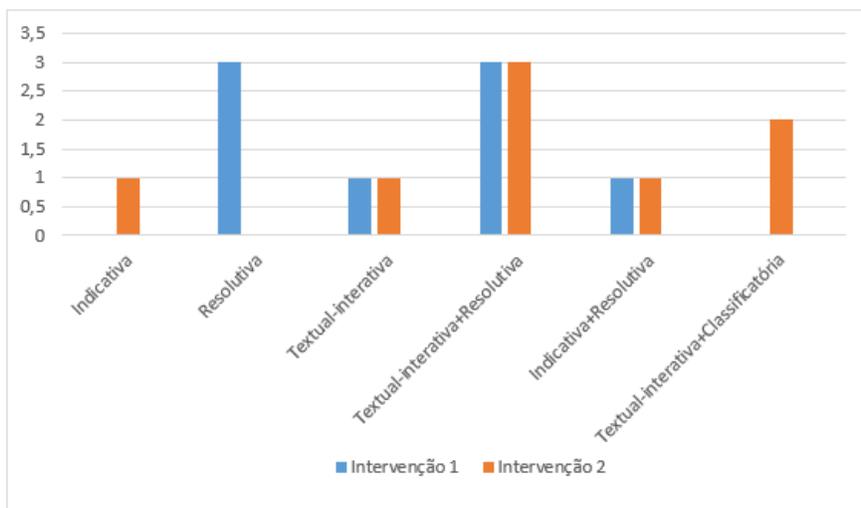
pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e

a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros (...). (p. 78-79).

Ainda segundo a autora, tal estratégia permite mais interação entre aluno e professor do que outras formas de intervir em um texto. Pelo bilhete, o professor pode abordar questões que vão além dos aspectos superficiais do texto e alcançam, no caso ora analisado, a recepção pelo leitor, por exemplo, (*Será que o leitor consegue compreender?*)

A segunda intervenção, utilizando as margens e o pós-texto, aparece de forma organizada e sinalizada através de números, o que pode caracterizá-la como uma correção classificatória mesclada com a correção textual-interativa em forma de bilhetes que, ainda que com outra configuração, permaneceu. Os comentários referem-se a questões de desvios linguísticos e a questões mais específicas relacionadas, por exemplo, à compreensão do leitor. Além disso, em momento algum é feita a correção resolutive. Mesmo quando se referem aos desvios linguísticos, os comentários apenas sinalizam aspectos que precisam ser revistos de forma mais geral, o que compete ao aluno a responsabilidade de procurar, em seu texto, o que precisa ser melhorado em relação ao que foi destacado. Por outro lado, a falta de especificidade pode causar ambiguidade na interpretação do aluno.

Com o intuito de reforçar a diferença entre a primeira e a segunda correções realizadas pelos professores em formação inicial, apresentamos um gráfico para a comparação quantitativa dos dados obtidos:

**Gráfico 1:** Comparação entre os tipos de correções nas intervenções realizadas pelos alunos-mestre

Fonte: elaborado pelos autores

Como pode ser observado no gráfico 1, na primeira intervenção dos professores em formação inicial, não foram encontradas intervenções com correção *classificatória*, tampouco intervenções que pudessem ser classificadas somente como *indicativa*. Esse dado pode demonstrar que, em parte, os alunos-mestre já haviam se apropriado do pouco conhecimento teórico sobre reescrita que adquiriram com as leituras dos textos disponibilizados.

Já na segunda intervenção, há a correção *indicativa*. De acordo com as anotações da pesquisadora, a primeira intervenção desse texto apareceu em forma de correção *resolutiva*, o que demonstra reflexão sobre a intervenção realizada por parte do aluno-mestre, pois, apesar dos problemas que a correção *indicativa* apresenta, ela pode dar mais voz ao aluno do que simplesmente resolver os problemas do texto. Na segunda intervenção, surgiu também a mesclagem entre a *textual-interativa* e a *classificatória* (*textual-interativa+classificatória*) que não apareceu na primeira. Ela refere-se ao

exemplo apresentado na Figura 1. O uso da classificação pelos números na segunda intervenção demonstra a tentativa do aluno-mestre em organizar os comentários ao mesmo tempo em que situa as partes do texto que está enfatizando. Essa tentativa pode significar a preocupação do professor em formação inicial com a compreensão de sua intervenção por parte do aluno.

Outro ponto a se destacar é que, na segunda intervenção, não houve incidência de correção *resolutiva*, o que pode demonstrar a apropriação, por parte dos professores em formação inicial, da importância do dialogismo no momento da correção de um texto.

## Considerações

O presente estudo teve como objetivo realizar encaminhamentos para a reescrita na educação básica a partir de intervenções feitas nas aulas de *Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I*, em uma turma do curso de licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal do Tocantins.

As intervenções aconteceram na seguinte ordem: primeira correção de um texto pelos alunos-mestre; leitura e discussão de textos teóricos a respeito da prática da reescrita; segunda correção do texto e comparação das correções realizadas pelos professores em formação inicial. Nesse movimento, pudemos perceber a apropriação, ainda que tímida, pelos alunos-mestre do que vem a ser a tarefa da correção no processo de produção textual que visa a reescrita.

Além disso, a pedido da professora formadora, durante o semestre letivo, os textos produzidos pelos alunos-mestre (resenhas e relatório de estágio), também passaram por correção e encaminhamentos para reescrita realizados pela pesquisadora, o que possibilitou contato prático com o que estava sendo discutido.

Com esse trabalho, tentamos apresentar aos professores em formação inicial uma prática que pode contribuir de maneira significativa para o letramento do aluno da educação básica uma vez que a reescrita mediada

pelo professor pode proporcionar um olhar mais crítico sobre o texto. Houve também a tentativa de demonstrar, na prática, como tal ferramenta pode ser proveitosa ao processo de aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, ao letramento do professor em formação inicial.

Para dar continuidade à pesquisa, no próximo estágio da turma, ocasião em que alunos-mestre ministrarão aulas na escola-campo, os acompanharemos desde o planejamento das aulas, nas quais deverá ser inserida a prática da reescrita quando da produção textual, até a prática pedagógica na escola. Este momento será útil para compreendermos como os professores em formação apreenderam o que foi trabalhado referente a revisão e reescrita de textos. A análise será feita, portanto, nas versões dos textos dos alunos da escola-campo que tiveram os alunos-mestre como mediadores de suas produções.

## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORK-GÖDKKE, A. V. B. *Produção Escrita de Gêneros Profissionais em Língua Inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. 509f.
- BOURDIEU, P. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4. ed. Vozes: Petrópolis, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

CELANI, M. A. A. (1992) 'Afinal, o que é Lingüística Aplicada?'. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M. A. A. CELANI (orgs.) (1992) *Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ. 15-23.

CHIAPINOTTO, D. O Interacionismo Sociodiscursivo em Texto Didático de Leitura e Produção de Textos para a Educação Superior a Distância. In: *Anais do Congresso Internacional de Filosofia e Educação*, 2010. p. 1-15.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 81-108.

\_\_\_\_\_.; SCHNEWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: 35-60.

FIAD, R. S. A Escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN*. v. Eletrônico, n. Especial. 2011. p. 357-369

- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, J. R. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. In: *Revista Calidoscópico*. v. 11, n. 1, jan/abr 2013, p. 29-43.
- GONÇALVES, A. V. As Listas de Controle/Constatações como Ferramentas para a Reescrita de Gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. (orgs.) *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 21-36.
- KLEIMAN, A. B. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. In: *Linguagem em (Dis)curso*. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- \_\_\_\_\_. Professores e Agentes de Letramento: identidade e posicionamento social. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*. 2007a. p. 409-424
- \_\_\_\_\_. Letramento na Contemporaneidade/Literacy in the contemporary scene. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M.; GONÇALVES, A. V. (orgs.) *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 37-64.
- MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 105-131.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea – problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-106.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5. ed. Stória Editores: Lisboa, 2008.

- NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 65-81.
- RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. 1998. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 1998.
- SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; FARAH, B. de F. Sustentabilidade e Letramento do Professor em Formação Inicial: demandas para atividades de ensino e de pesquisa. In: GONÇALVES, A.V; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Orgs.). *Ensino de Língua para a Contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 85-112.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- STREET, B. V.; STREET, J. A Escolarização do Letramento. In: STREET, B. *Letramentos Sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144
- TERRA. M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. In: DELTA. V. 29, n. 1, 2013. p. 29-58.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 121-144.
- \_\_\_\_\_; MONTE-SERRAT, D. M. Letramento: isso se aprende na escola? In: *Caminhos em Linguística Aplicada*. v. 9, n. 2, 2013. p. 169-187.
- ZAVALA, V. La Literacidad o lo que la Gente *Hace* com La Lectura y La Escritura. In: CASSANY, D. (Org.). *Para ser Letrados – voces y miradas sobre La lectura*. Barcelona: PaidósEducador, 2009. p. 23-36.

## ANEXOS

### Anexo I

#### TEXTO DISPONIBILIZADO PARA CORREÇÃO NAS ETAPAS I E III

##### INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado além objetivo de requerimento de nota para disciplina no qual ele pertence, será refletir a prática de educacional no ambiente em que foram feitas as observações do ensino de língua materna e fazer uma ponte entre as teorias estudadas no curso de Letras que nos orientam a um certo ideal educacional a realidade presenciada dentro da sala de aula em que foram feitas as observações. Através deste esperamos refletido sobre a prática educacional dos professores de língua português e todo o meio em que é envolvida.

Sabemos que a educação brasileira atualmente não se mostra uma das melhores. Ao se falar nas aulas em ensino de língua materna tem mais algumas complexidades por no psicológico do falante que saber gramática normativa é saber a língua, partindo dessa realidade frequente no ensino de língua portuguesa e que foi visível em nossas observações como estagiária decidimos nos aprofundado teoricamente e metodologicamente durante todo o relatório esse e outros assuntos que foram de grande valia para o nosso conhecimento acadêmico. Desde de já avisamos que estamos consciente que dezesseis horas aula é pouco para se ter um visão vasta sobre o ensino de língua. Principalmente em se tratar do ensino língua portuguesa, pois a essa disciplina são dedicados cinco aulas semanais, que passam muito rápido em relação a quantidade de conteúdo que se que trabalhar, então em vista isso podemos afirmar que as considerações aqui existentes não reflete totalmente a prática da professora em que observamos as aulas e também que o nosso objetivo aqui não é expor a prática da professora e sua prática de uma forma unilateral e descontextualizada.