

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

FERNANDA DORNELLES MACIEL

**ESCRITA E REESCRITA:** caminhos para a autoria e para o aprendizado

Porto Alegre

2014

FERNANDA DORNELLES MACIEL

**ESCRITA E REESCRITA:** caminhos para a autoria e para o aprendizado

**Trabalho de conclusão de curso apresentado junto ao curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de concentração Linguística Aplicada, como requisito parcial à obtenção do título de licencianda.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Naujorks**

Porto Alegre

2014

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo sustento que a fê n'Ele me trouxe nos momentos em que pensei que não conseguiria mais.

À minha mãe, Elisabete, pelo apoio a todas as minhas decisões, mesmo quando nossas opiniões divergiam, pelos conselhos, pelos braços sempre prontos para me abraçar quando eu desabei, pelos sorrisos e palavras de incentivo e por nunca deixar de acreditar em mim.

Ao meu pai, João Batista, por me levar de manhã cedo até a parada do ônibus todos os dias sem reclamar e não deixar nunca que eu passasse por dificuldades. Obrigada por, mesmo em silêncio, nunca ter deixado de dizer que me ama. Obrigada por me fazer rir e por saber o quão longe eu posso chegar.

À minha irmã, Letícia, por ser minha cobaia educacional, sendo minha primeira aluna ainda nos tempos de colégio. Obrigada por ser tão diferente de mim e por me provar isso todos os dias. Com certeza, a vida seria bem vazia se eu não tivesse alguém de quem discordar e com quem aprender.

À minha família (avós, padrinhos, tios, primas), por estarem sempre unidos, por estarem sempre ali uns pelos outros, por nunca se abaterem por nada, por serem aqueles com quem eu sempre pude contar. Vocês me ensinam muito todos os dias, não sou nada sem vocês!

Ao Tiago, meu namorado, pela paciência e pelo apoio para com a realização deste trabalho. Obrigada pelos olhares sempre atentos, pelas palavras sinceras, pelas ligações inesperadas e pelas risadas incontroláveis em momentos nem sempre oportunos. Além de tudo isso, obrigada por fazer meus dias tão mais leves, despreocupados e divertidos.

À minha orientadora, professora Jane Naujorks, por ter me acolhido de forma tão leve e tranquila no meu desespero, por ser referência e exemplo e, graças a isso, fazer com que eu me apaixonasse ainda mais pelo ensino de Língua Portuguesa, no contato com o Estágio de Docência e também com o PIBID.

À Camila, que, nos seus silêncios, me disse sempre muito. Obrigada por entender e se divertir com meu jeito “farfalhante” de ser. Obrigada por dividir comigo tanta poesia, tanto riso e tantas inquietações. Obrigada por me permitir fazer parte de uma das experiências docentes mais bonitas da vida e por dividir a sala de aula e a vida comigo.

À Caroline, por estar comigo desde o primeiro semestre, nos ônibus, nas salas de aula e nos chats do *Facebook*, por fazer o possível e o impossível pela realização do meu TCC e por não deixar que eu me sentisse sozinha durante esses quatro anos de graduação.

À Isadora, pelas coisas simples que compartilhou comigo, como caronas, sushis e conversas sem sentido via Skype, mas também pela amizade inusitada e divertida que construímos ao longo do curso. Obrigada por me surpreender com o teu jeito espontâneo e pelos abraços tão necessários!

À Sara, Cassia, Diego, Charlies e Willian, por crescerem ao meu lado e serem aqueles melhores amigos que todo mundo sonha ter um dia.

Aos amigos que conheci na graduação, Pietra, Victoria, Murilo, Khristofer, Rosana, dentre outros, por todos os momentos que vivemos dentro e fora da Letras.

Às formandas das quais tive a oportunidade de me aproximar nesse semestre: Luana Talasca, Alessandra Garcia e Laura Borba e, principalmente, à Eliane Berra, por dividir as angústias e ansiedades comigo e ser quase como um espelho, frente às nossas semelhanças!

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID – Língua Portuguesa, por me proporcionar experiências tão bonitas e tão ricas durante o tempo que permaneci no programa.

Aos meus amados alunos, tanto os dos estágios quanto os das minhas aulas particulares, por serem a razão de tudo que eu fiz e faço. Quando decidi ser professora, não imaginei que conheceria pessoas tão lindas, incríveis e geniais quanto cada um de vocês! Obrigada por todo o amor recebido, por tudo que eu tive a oportunidade de ensinar e aprender com cada um. Essa conquista é de todos nós!

Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.  
(Rubem Alves)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir de que forma a reescrita de textos dos alunos pode configurar-se como um processo real de ensino e aprendizagem. Entende-se que, através dela, o aluno pode tornar-se sujeito e autor, enquanto o professor pode abandonar o lugar de corretor para assumir-se leitor e interlocutor autêntico daquilo que é produzido em sala de aula. Para que essa discussão fosse possível, buscou-se através deste trabalho entender o papel histórico da escrita, analisando quando e por que ela adquiriu importância para a humanidade ao longo dos séculos e, posteriormente, identificar quando e por que razões, hoje, escreve-se fora do contexto escolar, bem como analisar de que forma a escrita é tratada nas aulas de Língua Portuguesa e com que finalidade é utilizada dentro da escola. A partir disso, percebeu-se que a escrita que ocorre na escola tem como único objetivo a avaliação por parte do professor e que a mesma é baseada em critérios como a adequação dos textos à gramática normativa/prescritiva, que não valorizam a produção autoral dos alunos. Sendo assim, buscou-se, também, com este trabalho, apresentar como alternativa o uso dos bilhetes orientadores, para que haja maior interação entre professor e aluno, como leitor e autor.

**Palavras-chave:** autoria; reescrita; ensino

## **ABSTRACT**

This paper aims on discussing in which way rewriting students texts can become a real process of teaching and learning. It is understood that by rewriting students will become subjects and authors, while the teacher can cease to be a corrector in order to assume the role of the reader and authentic interlocutor of what is produced in the classroom. In order to make this discussion possible, we sought through this work to understand the historical role of writing, analyzing when and why it became important for humanity over the centuries and identify when and for what reasons, today, people write outside the school context and analyze in which way writing is treated in Portuguese classes and for what purpose it is used within the school. Through this work, it was possible to perceive that the writing which occurs in the school has as only purpose evaluation by the teacher and this evaluation is based on criteria such as the adequacy of the texts to normative/prescriptive grammar, which does not value authorial production of students. Therefore, we seek with this work to introduce as an alternative the use of the guiding notes that will promote greater interaction between teacher and student, as a reader and author.

**Keywords:** Authorship; rewriting; teaching.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 O QUE SIGNIFICA ESCREVER .....	11
1.1 A ESCRITA NOS CONSTITUI .....	12
1.2 A ESCRITA NA ESCOLA .....	13
1.3 SÓ ESCREVER NÃO BASTA: PRECISAMOS FALAR SOBRE O LEITOR .....	15
2 O REESCREVER COMO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM .....	18
2.1 A CONCEPÇÃO FRAGMENTÁRIA DO TEXTO E SEU REFLEXO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR .....	19
2.2 A REESCRITA E O ALUNO QUE SE ASSUME AUTOR .....	21
3 O QUE É ENSINAR A ESCREVER ENTÃO? .....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	29



## INTRODUÇÃO

A motivação inicial para a realização deste trabalho partiu, dentre outras razões, das inquietações geradas enquanto aluna da disciplina obrigatória Estágio de Docência em Português I, em que fui orientada pela professora Jane Naujorks. Realizei meu estágio em duas turmas de sétima série do Ensino Fundamental da rede pública de Porto Alegre e, durante as semanas da prática, trabalhei com a produção de narrativas acerca da temática “Super-heróis”. Após a produção dos textos, enquanto eu fazia a leitura deles, questionava-me sobre qual seria a melhor forma de respondê-los e também de avaliá-los. Assim, tendo como base os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), que dizem que “[...] no procedimento de reescrita, ao longo da escolaridade, cabe ao professor de língua ler os textos dos alunos e propor tarefas concretas e específicas de reescrita” (p. 66), passei a escrever bilhetes, elogiando aquilo que tinha gostado e questionando o que não havia ficado claro para que, através do contato com estes bilhetes, os alunos tivessem a oportunidade de reescrever seu texto, não porque um professor mandou, mas porque poderiam querer sanar as dúvidas de um leitor.

A partir dessa experiência, pude perceber que a escrita realiza-se como um processo, a primeira versão não é, ou melhor, não deve ser o fim. Também com a vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tive a oportunidade de entrar em maior contato com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, que trazem uma proposta que condiz com a concepção de linguagem e de escrita que queremos para o ensino de língua materna, e também com outros autores que trabalham acerca da produção textual na escola.

Dessa forma, este trabalho surge como resultado de questionamentos encontrados como aluna do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literatura, mas principalmente como professora de Língua Portuguesa e Literatura.

Assim, no primeiro capítulo, parto da escrita como ponto inicial para compreender o papel que ela desempenhou na história, quais foram as funções assumidas por ela, quais eram os sujeitos que tinham acesso e, assim, conhecimento da escrita e de que forma, com a sua universalização, o ensino de Língua Portuguesa apropriou-se dela. Dessa maneira, o capítulo subdivide-se em três partes: a primeira, após relatar brevemente sua origem, as transformações que sofreu e os contextos históricos de sua utilização, traz uma reflexão sobre os usos da escrita hoje – para que ela serve, quando seus conhecimentos são mobilizados no

dia a dia e que efeitos queremos causar ao usá-la –; a segunda, por sua vez, trata da concepção de escrita por parte da instituição escolar, lançando um olhar sobre a maneira de avaliar a produção de textos, a valorização que a cultura escrita adquire dentro da sala de aula, além da posição que professor e aluno assumem neste processo; a terceira traz a percepção assumida de que a escrita por si mesma não tem sentido, visto que é apenas no contato com o outro que ela se realiza e assume a sua competência comunicativa e dialógica.

No segundo capítulo trabalho diretamente com a questão da reescrita: quando ela torna-se necessária, como sua realização pode ser orientada, de que forma ela lança um novo olhar para a escrita escolar. Desse modo, a partir da ideia de que o texto escrito na escola deve ter um leitor, trago como alternativa o uso dos bilhetes orientadores como atitude responsiva ao texto e como forma de desenvolvimento de uma interlocução autêntica em que, além do caráter avaliativo, trabalha-se esta relação autor-leitor, visto que ao abandonar a noção de correção indicativa assume-se um novo propósito para o ensino de Língua Portuguesa: a formação do sujeito através do desenvolvimento da autoria.

Já no terceiro capítulo parto da premissa de que, apenas quando o processo de reescrita ocorre e o aluno tem a oportunidade de trabalhar sobre seu texto, é que realmente acontece uma situação de ensino-aprendizagem de escrita e o aluno pode, finalmente, apropriar-se dela.

## 1 O QUE SIGNIFICA ESCREVER

*[...] a escrita não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na base da nossa civilização. Por isso a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano.*

(Charles Higounet)

Desde seu surgimento, por volta de 5500 A.C, a escrita passou por muitas alterações (cf. Gnerre, 1985), dentre as quais a transição da escrita cuneiforme para a pictográfica e, mais tarde, a escrita alfabética. Também adquiriu diversas funções, conforme a necessidade do ser humano: logo que este passou de nômade a sedentário, começou a ser usada para registrar números de seus animais e quantidades de alimentos. Em seguida, passou a ser utilizada para contar os dias do ano para, mais tarde, narrar as batalhas, tratados e orações. Assim, é possível afirmar que seu objetivo era o registro dos grandes feitos realizados pelos homens, e, portanto, era uma escrita com cunho utilitário.

Dessa forma, não fazia sentido que pessoas comuns estudassem e tivessem o conhecimento da escrita, já que o trabalho manual que faziam não exigia esse saber. Mesmo os reis, por muitas vezes, eram iletrados, não tinham o conhecimento da escrita. Para ocupar essa função no reino, existia o cargo dos escribas, que redigiam as normas, faziam serviços administrativos e também religiosos. No Egito, por exemplo, os escribas tinha sua função valorizada: ocupavam altos cargos e, frequentemente, eram isentos da cobrança de impostos. Ficava a cargo dos escribas a cópia de obras literárias e textos de cunho religioso. A partir do surgimento e da reprodução destas obras, a classe alta da sociedade passou a ter acesso à leitura e à escrita, tendo como objetivo, em sua maioria, conferir uma imagem de status e riqueza e não de aquisição de conhecimento.

A escrita passa a ser relevante, também, em relação às questões da oratória e da retórica. Na Grécia, ambas eram estudadas e desenvolvidas para que o indivíduo dominasse a “arte do bem falar”, convencendo seus interlocutores daquilo que diziam através de seus argumentos. A propagação dessas teorias iniciou-se com os sofistas, que cobravam para ensinar seus alunos a fortalecerem a argumentação, e, mais tarde, com a instituição das ideias de Aristóteles e Platão, o ensino da arte de falar em público expandiu-se, entrando em contato com a cultura dos romanos. Estes fizeram modificações nas técnicas gregas, inserindo a

escrita como fator importante para uma boa desenvoltura retórica, através da preparação dos discursos e do estudo da literatura. Dessa forma, o modelo romano de oratória destacou-se, trazendo riqueza e prestígio àqueles que o dominavam.

É possível, historicamente, perceber que um bom domínio da palavra significa um status de poder ocupando, então, a linguagem, um lugar de grande destaque na história. A escrita, por fim, encontra-se com sua finalidade: passa a ser um “bem desejável” (GNERRE, 1987, p. 32).

### 1.1 A ESCRITA NOS CONSTITUI

Falar em escrever, de modo geral, significa questionar-se a respeito do papel da escrita na vida das pessoas, ou seja, entender as necessidades que nos levam a escrever, em que lugares e para quem precisamos produzir um texto, seja escrito, seja oral. Na verdade, precisamos dissociar a escrita do dia a dia da escrita na escola, reconhecendo um abismo entre elas. O que nos leva a escrever no nosso cotidiano, quando passamos a escrever? Qual é a necessidade que nos faz escrever? Qual é o propósito que a escrita assume fora das paredes da escola? Guedes e Souza (2011) dizem que

Na vida real da linguagem, ninguém produz uma frase, um parágrafo, uma introdução; ninguém faz uma comparação, uma análise, uma descrição, uma crônica do cotidiano, ninguém usa a linguagem para contar uma história, provar uma tese. Na vida real da linguagem, falamos e escrevemos para produzir bem determinados efeitos sobre os nossos interlocutores, até mesmo quando não queremos produzir efeito nenhum, como é o caso da redação escolar. (p. 150)

Usamos a escrita para provocar efeitos em nossos interlocutores, ou seja, escrevemos para que alguém nos leia. Através da escrita estabelecemos comunicação com outros e produzimos efeitos naquele que lê, produzimos uma atitude responsiva. Não há escrita – fora da escola – sem que haja um leitor. Assim, quando a carta ainda era o meio mais rápido de comunicação à distância, aquele que escrevia esperava que seu destinatário recebesse a carta que continha acontecimentos importantes que precisavam ser narrados e que a respondesse para, dessa forma, continuarem o diálogo estabelecido. Hoje, com o surgimento e a expansão das mídias digitais, o propósito comunicacional da escrita parece continuar a atingir seu objetivo. Os jovens, principais usuários das redes sociais, utilizam o *Facebook*, dentre outras

mídias, para a troca de mensagens com amigos, familiares e conhecidos. Além disso, a rede é o meio encontrado para a defesa de suas ideias e posicionamentos políticos, religiosos ou de outros âmbitos. Tem como vantagem sobre outros meios o fato da resposta dos leitores ser imediata: a partir de “curtidas” e de comentários, quem escreve sabe se o propósito do que escreveu foi cumprido.

Então, podemos nos perguntar: por que as pessoas insistem que não sabem escrever? Por que ouvimos dos alunos o discurso de que escrever na escola é muito difícil? Se a linguagem é utilizada para produzir efeitos sobre um interlocutor, por que razão a tarefa de produção de texto que o professor dá ao aluno raramente tem um interlocutor definido? Com a produção de textos focada, normalmente, no contexto “vestibular”, a proposta escolar não contempla um leitor, não tem uma finalidade definida. Na escola, a escrita não tem um propósito real. Escreve-se na escola uma escrita específica, mas ainda não se descobriu para quem se escreve.

## 1.2 A ESCRITA NA ESCOLA

É possível afirmar que o processo de desvalorização da escrita dentro da escola<sup>1</sup> tem estreita ligação com as mudanças que a concepção de ensino de língua portuguesa sofreu ao longo dos anos. O discurso de que “aprender Português” significava “falar corretamente” trouxe com ele o entendimento de que a escrita seria um sinal secundário (cf. Luft, 1985), visto que “a escola deveria cuidar primeiramente da fala dos alunos, único meio de comunicação que a imensa maioria deles terá pela vida toda” (op. cit., p. 72) e que “uma adequada terapia da fala (e do pensamento nela expresso), quem sabe, encaminharia uma natural terapia da escrita” (op. cit). Logo, se a fala fosse rigidamente controlada, o aluno saberia escrever de forma correta. Não importavam, assim, as ideias expressas em um texto, mas a expressão de uma linguagem que seguisse à risca o que pregava a gramática.

A ideia, hoje, é vista como ultrapassada pelos estudiosos da língua, mas sua prática ainda ocorre dentro das salas de aula. O professor segue olhando para os textos que recebe em

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que entendemos, neste trabalho, o termo “escola” como a instituição em que se dá o aprendizado da escrita.

busca de uma forma perfeitamente adequada a regras gramaticais e estilísticas, o aluno continua escrevendo sem saber por que o faz e a escola segue sem entender por que os alunos “não sabem escrever”. Parece que faltam respostas para as perguntas: “para que escrever?”, “para quem escrever?” e “por que escrever?”, uma vez que o texto produzido na sala de aula parece não ter um propósito, visto que aquilo que é solicitado ao aluno raramente contempla um interlocutor que não seja o professor de língua portuguesa e, normalmente, tem apenas um caráter avaliativo, que serve de constatação acerca do que foi aprendido. Dessa forma, o aluno aprende que deve escrever o texto dizendo apenas aquilo que o professor espera que seja dito, afinal “escrever bem significa escrever conforme as regras norteadoras desse texto ideal” (ENDRUWEIT, 2006, p. 92).

Em resposta a isso, espera-se que ele receba de volta um texto “limpo”, sem nenhum rabisco sinalizador de erros feito pelo professor. Espera-se um texto “perfeito”; afinal, tem-se instituído por método de correção há muito tempo o “canetaço vermelho”, que consiste em demarcar tudo aquilo que está errado no texto, sem dar qualquer explicação acerca do que o aluno pode fazer a partir daquilo. Depois que o professor entrega esse texto não há mudança ou, se por acaso houver, ela não serve para nada além de “passar a limpo”, ou seja, fazer com que aquilo que estava errado seja apagado ou “consertado”. Esse método, porém, não contempla a totalidade do texto, porque o enxerga de forma fragmentada. A própria noção de correção já dá a entender que o propósito de ler o texto é apenas o de vasculhá-lo à procura de erros ortográficos e que o professor não passa de um “solitário catador de erros” (GUEDES, 2009), que sabe de tudo e que pode tudo.

Sendo assim, é possível perguntar por que não ler o texto do aluno com olhos atentos de um interlocutor? De que vale um texto que não foi escrito para ser lido, mas apenas corrigido? Se o que realmente queremos é modificar a qualidade dessa relação professor-aluno-texto, ao “educar para o exercício da liberdade, da cidadania, da autonomia, da consciência crítica, da autoria” (GUEDES, 2009, p. 14), é necessário dar a voz e a autoria para o aluno. Porém, como é possível constituir o aluno-autor se o professor não sair da posição de professor-corretor? Enquanto este ainda enxergar o texto do aluno com um olhar estático e não como um processo, tirando do aluno o direito de (re)pensar sobre aquilo que escreve, não será possível que este desenvolva o seu papel de autor de forma plena.

Dentro da sala de aula, confunde-se “subjetividade” com “qualidade estilística superior” (ENDRUWEIT, 2006), fazendo com que a escola decida que deve ensinar o aluno a escrever sempre para determinadas finalidades, como o vestibular, por exemplo. A partir dessa postura da escola, chega ao aluno a noção de que é necessário escrever dentro de um

modelo pronto, geralmente formado por introdução, desenvolvimento e conclusão, dando a ele a tarefa de apenas preenchê-lo com ideias que ele acredita que o professor quer ler e não com aquilo que ele realmente tem para dizer. Assim, é possível, ao solicitar a uma turma uma produção textual, ouvir de muitos alunos que “não sabem escrever”, não por não terem o que dizer, mas por não terem seu texto enquadrado no molde pré-estabelecido pela escola.

A suposta organização dos moldes e a finalidade repetitiva do vestibular dizem nas entrelinhas que a escrita não passa de uma formalidade, um ato utilitário e que nela não importam os conflitos, fracassos e abandonos de quem escreve (ENDRUWEIT, 2006). É necessário, assim, repensar de que forma a escola pode devolver à escrita o propósito para qual é destinada. Só escrever por escrever não se concretiza como um ensino efetivo de Língua Portuguesa, que deve ter como objeto o texto e, com ele, desenvolver no aluno o potencial crítico, a percepção das mais diversas possibilidades de expressão linguística, tornando-o capaz de se fazer leitor efetivo dos textos representativos de nossa cultura.

O ensino de Língua Portuguesa, portanto, deve pautar-se nas competências interativa, textual e gramatical, mobilizadas para que o aluno tenha condições de, diante de uma proposta de produção textual, considerar o que tem a dizer, o lugar social em que se encontra, para quem escreve e de que mecanismos irá lançar mão para a construção de seu texto, tendo em vista que este deverá se tornar público.

### 1.3 SÓ ESCREVER NÃO BASTA: PRECISAMOS FALAR SOBRE O LEITOR

*Pus-me a ler os textos deles com a obrigação de apontar erros, destacar virtudes e propor modificações, procurando entender o que me fazia gostar de uns, não gostar de outros, irritar-me com uns, querer dialogar com outros, não conseguir nem prestar atenção em outros, ter tanto a dizer a respeito de uns e nada sobre outros.  
(Paulo Guedes)*

Para formar alunos sujeitos de seus dizeres, apenas escrever por escrever não basta. Uma produção genuína de texto exige que haja um autor e um leitor, pois não há possibilidade de se ponderar a produção de um texto isolada da leitura e da estrutura da língua. O leitor tem em sua essência a inquietação como característica: um verdadeiro leitor questiona, gosta ou desgosta, tem perguntas e quer respostas para as mesmas; na escola, esse “papel” é desempenhado apenas pelo professor (quando há um real leitor). De acordo com os

Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, “a função dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura é enriquecer o diálogo, mas, frente a muito do que se conhece da tradição escolar, é preciso lembrar que, sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo nem leitura” (p. 56).

Para Barthes (2004), há muito nos preocupamos demasiadamente "pelo autor e nada pelo leitor", isso, porém, não ocorre quando se trata do processo de aprendizagem, pois em momento algum tratamos nosso aluno como autor e, muito menos, como leitor. Tratá-lo como autor significaria reconhecer seu papel de sujeito inserido em sua produção, reconhecer a importância de seu texto; tratá-lo como leitor significaria dar voz ao que ele está lendo, sem preocupação com o que o autor "quis dizer".

A finalidade do texto escrito, então, é que ele seja lido. Não por apenas uma pessoa, mas por quantos mais leitores possíveis. Um texto produzido para ser guardado em uma gaveta e nunca mais ser lido após receber uma nota não é uma produção real, apesar de ser o modelo usado insistente e incessantemente pela escola. Cabe ao professor, mas não só a ele, a incumbência de ler os textos de seus alunos e, a partir deles, fazer considerações e perguntas típicas de um leitor interessado, que tem inquietações, dúvidas e, até mesmo, sugestões ao entrar em contato com um texto. De acordo com Guedes (2009), no instante em que o professor se constitui como interlocutor dos alunos ele devolve a eles – e também a si mesmo – a palavra que lhes foi cassada, visto que, ao realmente fazer a leitura dos textos, a voz dos alunos é ouvida através de sua autoria e a do professor faz-se presente a partir de seu gosto, seu desassossego e, também, de seu olhar atento para o que o aluno tem a dizer.

Afinal,

o professor que manda escrever o texto será apenas a imagem que o aluno construiu do professor que manda escrever o texto até que o professor se concretize como o leitor do texto que foi escrito, e só a qualidade dessa leitura poderá alterar a qualidade dessa relação que o aluno produtor de texto vai estabelecer com o professor leitor de seu texto (GUEDES, 2009, p. 37).

Além do professor, o próprio aluno precisa ser leitor, precisa do contato com a leitura, para que sua escrita se desenvolva. Quando falamos sobre leitura, entramos em uma proposta além da decifração de códigos. Foucambert (1994, p. 5) diz que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo”, ou seja, a leitura desacomoda, faz pensar, muda a forma de enxergar e isso é fundamental, também, para o processo de escrita, tendo em vista que, ao ler e reler mais tarde o seu próprio texto, o aluno se depara com uma série de questionamentos acerca do que lê: por que aquilo não foi dito de outra forma? O que eu quis dizer, mas não



disse? De que forma eu poderia ser mais claro? E, assim, motivado pela sua própria leitura, além daquela do professor, o aluno passa a ver seu texto com outros olhos e esse pode ser o ponto inicial para o início de uma reescrita, já que, através dela, o aluno pode deixar mais coerente o que quis dizer, pode fazer as modificações que achar necessárias. A reescrita não serve, assim, para corrigir erros, mas para esclarecer o texto. O papel do professor nesse processo torna-se fazer a ponte entre o que o aluno quer dizer e a realização disso, já que

Sendo o leitor referencial do aluno, porque vai orientar o texto na direção de uma melhor qualidade, o professor deve constituir-se como um interlocutor que imponha resistência, que esteja sempre em um lugar diferente daquele que o aluno o coloca (GUEDES, 2009, p. 80).

Segundo Fuzer apud Tribble (1996), enquanto ocorre o processo de reescrita, o professor desempenha papéis diferentes, sendo alguns deles o de leitor, avaliador e assistente. Ele torna-se leitor quando demonstra interesse por aquilo que o aluno escreveu, fazendo comentários acerca do seu gosto em relação ao texto. Já o papel de avaliador ocorre quando o professor dá um retorno ao aluno do que está bom e do que ainda está deficiente no texto; enquanto, como assistente, ele o ajuda a alcançar o que foi proposto naquele contexto, dando apoio no contato com o gênero ou com o assunto que foi indicado.

Dessa forma, perde-se o caráter de correção e, de certa forma, o estigma de que o aluno cometeu erros e adquire-se a ideia de instauração de um processo, em que o texto pode ser sempre modificado e melhorado, a partir da visão do aluno e também do professor.

## 2 O REESCREVER COMO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Quando afirmamos que ensinar Língua Portuguesa é priorizar a linguagem posta em uso na escrita, significa que o processo de escrever por escrever não basta para dar conta da constituição do aluno como sujeito do processo de aprendizagem. O aluno precisa estar ciente de que a função primeira da linguagem é a interação, e que essa só ocorre nas atividades de leitura e produção textual que visem a necessidade de desenvolver o potencial crítico dos alunos, mostrando que o conhecimento da língua pode ajudá-lo a distinguir a realidade que o cerca e a agir sobre ela.

O processo de ensino-aprendizagem, portanto, só pode ocorrer de forma intrínseca à realidade, visto que se não há interação não há motivo para haver ensino de língua. O papel do texto nesse processo é a formação segura de autorias, mas também de leitores, afinal, fora do contexto escolar, não há texto sem que haja um leitor para o mesmo e, na escola, não deveria ser diferente. Ensinar o aluno a ler não se resume a juntar sílabas, ensinar que “Eva viu a uva”, exemplo tão criticado por Freire (1991), não basta. Precisamos olhar para a realidade do aluno e, a partir dela, expandir os horizontes e as possibilidades de acesso.

Segundo o Caderno do Professor, dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, “para favorecer o exercício da cidadania, é preciso dar acesso às diferentes práticas de leitura e de escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, estabelecendo relações significativas entre essas práticas e a vida cotidiana do aluno” (p. 9).

Como queremos que o aluno aprenda a reescrita, nas salas de aula, se essa é frequentemente confundida com refacção ou correção de erros ortográficos e gramaticais. As concepções de texto e de linguagem que as guiam, entretanto, diferenciam-nas: enquanto a primeira caracteriza-se por enxergar a linguagem como processo discursivo e dialógico, que se desenvolve no âmbito de relação com um interlocutor, e o texto como um processo em que aquilo que é dito sempre pode ser feito de outra forma e melhorado, a segunda vê a linguagem como um sistema fechado de formas abstratas e imutáveis (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992) e o texto como uma forma estática, sem outra finalidade, além da avaliativa.

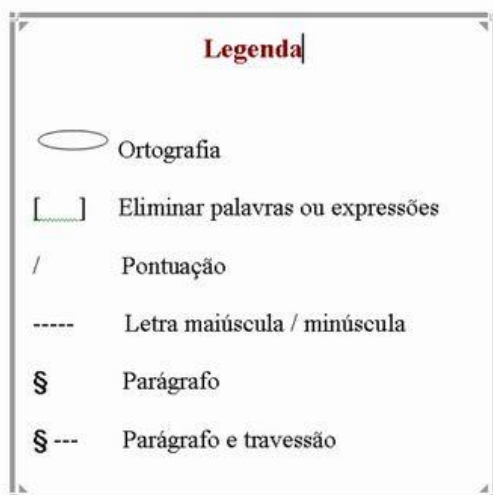
O ensino de Língua Portuguesa implantado atualmente exclui da produção textual sua verdadeira função: faz com que os alunos sigam escrevendo sobre suas férias, sem querer saber, na verdade, sobre o que aconteceu nas férias. O objetivo de escrever na escola nada mais é do que a nota marcada no cabeçalho da folha.

## 2.1 A CONCEPÇÃO FRAGMENTÁRIA DO TEXTO E SEU REFLEXO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Sabemos que a escrita tem um papel importante no mundo – que é o de usar a linguagem para causar efeitos em um interlocutor – e que essa finalidade é ignorada pela escola, transformando aquilo que é escrito na sala de aula em algo sem sentido, sem leitores e sem objetivos além das paredes da instituição escolar. Sabemos também que o texto escrito no âmbito escolar não tem a intenção de ser lido por ninguém além do professor. Seu único propósito realiza-se em contato com a caneta vermelha.

O que nem sempre sabemos é como essa concepção de escrita escolar reflete na forma que o professor encontra para corrigir, ou melhor, avaliar os textos que seus alunos lhe entregam. Afinal, é apenas para isso que ele é escrito: para ser submetido a uma avaliação rigorosa do professor. O que importa não são as ideias, não é o que o aluno quer dizer, já que o que se escreve na escola não passa de “exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que os alunos abdicam de qualquer autoria” (GUEDES, 2009, p. 152); o que importa para o texto escolar e para o professor que o lê é a adequação gramatical e, também, a estrutural. Se o aluno “não sabe escrever” conforme essas regras, seu texto é rabiscado e recebe uma nota ruim.

De acordo com Coste et al (1988), os professores têm maneiras diversas de intervir nos chamados “enunciados malformados” trazidos nas frases e nos textos. É possível encontrar, lendo textos pós-correção, palavras soltas jogadas ao redor destes, como “construção”, “concordância”, ou, ainda, pareceres sobre a qualidade das orações, como “mal escrito”. Estas marcações têm por objetivo sinalizar ao aluno que suas frases não estão bem estruturadas; esse processo também pode ocorrer por meio de grifos e símbolos (conforme imagem 1), que deveriam dizer alguma coisa referente àquilo que está “errado” na redação. Na correção geral do texto, também, é comum encontrar anotações curtas feitas pelo professor, como “refazer”.



**Imagem 1: Exemplo de sinalizações usadas na correção de textos<sup>2</sup>**

Todas estas sinalizações, porém, não dizem nada. Pelo contrário, enchem-nos de perguntas e não nos encaminham para uma reflexão que leve a uma solução para escrever um texto melhor. Como refazer? Por que refazer? O que precisa ser feito? O que é considerado um texto “mal escrito”? De que forma ele pode melhorar? O que significa “escrever bem” para a escola?

Ao afirmar que escrever por escrever não basta nos damos conta de que, ao enxergar o ensino de produção de texto como um processo que demanda leitura, questionamento e empenho, não é possível pensá-lo como uma tarefa escolar que tem fim em si mesma. Sabemos que o método da escola baseia-se com frequência na progressão curricular, ou seja, iniciando pelo “ensino” de como escrever uma descrição, passando pela forma da narração para, enfim, chegar ao “modelo” do ensino da escrita na escola, que é a dissertação. Dessa forma, damos-nos conta de que a finalidade do escrever é limitada ao contexto do vestibular, em que o aluno exercita uma escrita que não tem necessidade de diálogo com outros leitores além do professor, que corrige as questões de estrutura, de ortografia e de adequação ao molde prévio “introdução-desenvolvimento-conclusão”, nem com outros textos. É possível, então, comprovar o que é dito por Geraldi (1986, p. 24): “Aprende-se a escrever na escola para a própria escola”. Sendo assim, é possível afirmar que aquilo que ocorre nas chamadas “aulas de redação” não pode ser considerado como um efetivo processo de ensino, visto que “para aprender a escrever é preciso ler, pensar, escrever, reler, repensar e reescrever, acompanhado de orientações que apontem alternativas pertinentes para a reescrita” (OLIVEIRA, 2008, p. 61) e isso, infelizmente, passa longe do que é realizado na escola.

<sup>2</sup> Imagem retirada de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19624>, em 05/12/2014.

Em diálogo com isso, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul apontam para o verdadeiro propósito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura que deve ser a formação de leitores e o desenvolvimento da autoria. O texto deve, então, ser o centro de toda a atividade pedagógica, tendo como ponto de partida e de chegada o uso da língua. Desse modo, não faz sentido que o aluno continue escrevendo algo que não serve para ser lido, que não é repensado ou reescrito e que não estimula a capacidade do aluno de ser autor.

A autoria leva em consideração o lugar em que o sujeito se encontra e também os seus saberes e vivências. Ainda, segundo os Referenciais, “a autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, envolve responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo” (p. 39), logo, é papel do professor, ao abandonar o comportamento de corretor e adotar o de interlocutor, interagir, apontar caminhos, propondo atividades e situações que estimulem o aluno a assumir-se como autor daquilo que escreve. Cabe a ele, como “leitor referencial” (GUEDES, 2009), orientar seus alunos, após a leitura dos textos, para a ação de reescrita, estimulando o desenvolvimento de sua autoria e visando a uma interlocução concreta. Ao assumir essa postura, instaura-se uma via de mão dupla: o professor demonstra que a escrita tem sentido e desenvolve-se como um processo que trabalha com e sobre a linguagem; o aluno, por sua vez, sai do lugar de “preenchedor de lacunas” e de modelos prévios para assumir a posição de sujeito e autor daquilo que escreve, fazendo com que a escrita perca o caráter de “ajuste de contas entre aluno e professor” (ILARI, 1976).

## 2.2 A REESCRITA E O ALUNO QUE SE ASSUME AUTOR

Para que a relação, há muito construída, entre o professor que apenas corrige e o aluno “que devolve a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2001, p. 127) seja genuinamente transformada, o olhar para o texto precisa ser, da mesma forma, diferenciado. A ideia de demarcar erros ortográficos com caneta vermelha precisa ficar para trás, dando espaço a uma nova proposta, que contemple as necessidades que a concepção dialógica e processual da linguagem apresenta, afinal

um texto é um universo complexo, que envolve muitas decisões. Ao ensinar, não basta dizer ao aluno que reescreva, pois isso exigirá que ele descubra sozinho em que pontos alterar o texto. A intervenção do professor deverá ser maior ou menor, a

depender da autonomia que seu aluno já tem para perceber as necessidades de reformulação do seu texto.

(REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 66)

A produção textual, na escola, oportuniza a reflexão sobre o papel da linguagem, pois, para escrever o aluno precisa organizar, por meio de palavras, o que dizer e como dizer a outro o que precisa ser dito por meio da escrita. É a linguagem que estabelece, entre as pessoas, um vínculo com o mundo. Uma proposta bastante coerente com essa concepção de linguagem realiza-se por meio dos chamados “bilhetes orientadores”, um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006) que permite ao professor o estabelecimento de um canal para um diálogo mais individualizado e mais pontual com o aluno e que também dá espaço para que este lhe responda através de novas versões do texto apresentado, em que tem a possibilidade de deixar mais claro aquilo que realmente quis dizer, dando um retorno aos questionamentos que forem pertinentes para a modificação, além de adequar sua produção a uma interlocução e a uma finalidade especificada pelo professor.

Através deste gênero, institui-se uma nova relação entre professor e aluno, formada a partir de um espaço de interlocução entre ambos em que a prioridade, inicialmente, passa a ser *aquilo que se tem a dizer e não a forma pela qual se diz*. Por meio desta prática, ainda, é possível elogiar o trabalho do aluno, fazer perguntas e dar sugestões dos caminhos que este pode seguir quando for realizar a reescrita do seu texto. A comunicação desenvolvida através dos bilhetes dá espaço ao professor para atender às dificuldades de cada aluno de modo mais específico e menos automatizado, como faria se apenas corrigisse o texto assinalando o local das vírgulas ou marcando com símbolos que o aluno nem sempre entende, por exemplo. Ao dispensar tempo para a escrita direcionada a cada um, o professor pode realizar uma leitura crítica e pontual da produção do aluno, tendo em vista que, através das perguntas e também dos elogios acerca desta, acaba por gerar um envolvimento interpessoal, que vai além do caráter avaliativo diferenciado também trazido pela perspectiva textual-interativa.

Já o aluno, ao receber a orientação individual passada pelo professor, sente-se mais valorizado e motivado a respondê-la, afinal as inquietações do leitor, quando bem indicadas no bilhete, acabam por desassossegá-lo também o autor, visto que este, ao escrever a primeira versão, frequentemente, não se dá conta de que nem sempre é tão claro e objetivo quanto gostaria.

Conforme a prática dos bilhetes vai se estabelecendo no contexto da sala de aula, o próprio aluno torna-se capaz de ver seu texto com olhos também de leitor, fazendo com que amplie sua percepção acerca do que está claro e do que não está. Assim, além de caber ao

professor o papel de orientar e pedir para a reescrita ao aluno, também há a função de torná-lo “[...] capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja, [...] capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (SOUKI, 2012, p. 31).

Diferentemente de quando ocorre a correção indicativa, em que essa capacidade acaba por não ser contemplada pela escola, já que o texto uma vez entregue não volta às mãos do aluno para que ele releia, mas já com as marcações feitas e a nota aplicada, a partir da perspectiva textual-interativa o aluno tem o direito de buscar melhorar sua produção porque quer ser mais coerente, quer que quem leia seu texto possa compreendê-lo. E é quando desperta em si a capacidade de refletir sobre seu texto e sobre os efeitos que quer obter a partir dele, que o aluno que “não sabia escrever” tem a possibilidade de, enfim, assumir a sua voz e transformar-se em sujeito e autor da sua escrita.

Para que esse processo desenvolva-se de forma que gere resultados positivos, porém, é necessário que o professor não apenas escreva um bilhete qualquer anexado ao texto do aluno. De maneira prévia a isso, é preciso que o professor queira realmente saber o que o aluno tem a dizer e, além disso, “para acreditar que o aluno tem algo a dizer é preciso que o professor acredite-se como alguém que tem algo a dizer, isto é, o texto escrito pelo professor é pré-requisito para que o aluno escreva o seu texto” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 153), ou seja, é através do retorno do professor como leitor autêntico que o aluno recebe o estímulo necessário para o desenvolvimento de sua autoria.

Do mesmo modo, ser autor está estritamente ligado ao processo de voltar ao texto sempre com novas percepções. Pressupõe estar sempre em um novo lugar ao olhar para a sua produção, para desse lugar – que pode ser explorado pelo professor – repensar sobre aquilo que escreveu e perceber que o texto nunca estará perfeito, mas que ele sempre poderá ser modificado conforme as necessidades e as percepções daquele que lê.

É possível considerar a utilização dos bilhetes como um método também de avaliação, visto que, ao invés de deterem-se “[...] a uma contagem de deslizes gramaticais” (SUASSUNA, 1999, p. 194), eles permitem ao professor acompanhar o crescimento e as mudanças feitas pelo aluno durante suas novas versões, perceber se ele incorporou ao texto e lançou mão das sugestões trazidas nas observações. Dessa forma, o processo avaliativo abandona o caráter, há muito adquirido e assumido, de servir apenas para vasculhar o texto do aluno à procura de erros gramaticais e ortográficos. A partir da escrita, pelo professor, dos bilhetes, ressaltando as boas práticas e dialogando para construir uma produção que contemple a voz do aluno, um ensino genuíno de língua portuguesa se configura.

### 3 O QUE É ENSINAR A ESCREVER ENTÃO?

Entendendo a escrita como um processo dialógico, damos-nos conta de que é apenas incentivando e orientando a reescrita que ensinamos realmente a escrever, afinal o texto tem a chance de sempre ser aperfeiçoado, seja para uma melhor compreensão daquele que lê ou para afirmar de forma mais clara aquilo que se pretendeu dizer. A escrita não deve ser trabalhada como uma ação burocrática, mas sim de forma significativa, que engaje o aluno e dê voz a ele, já que um dos propósitos do ensino de Língua Portuguesa é a formação de sujeitos através da autoria.

Ao disponibilizar a oportunidade para que a reescrita ocorra, o professor dá ao aluno a chance de assumir-se não apenas autor do seu texto, mas igualmente leitor daquilo que escreve. Reescrita pressupõe mudança e, também, desacomodação. Pressupõe olhar para o seu próprio texto não apenas como quem o escreveu, mas também como quem o lê de forma atenta e de olhos abertos para a possibilidade do texto ser sempre melhorado, sempre poder ser mais claro para atingir o objetivo para o qual foi destinado. Pressupõe levar em conta que o que se escreve na escola não deve ser escrito para a instituição escolar, mas para leitores reais, que poderão ter uma atitude responsiva frente ao texto e, para que, ao invés de serem produzidas apenas “redações escolares” de caráter desconectado da realidade, criem-se textos que visem o caráter dialógico e discursivo da linguagem. O professor, nesse processo, é apenas um dos possíveis interlocutores e pode incentivar o discente a escrever para que outros também o sejam e acolham o aluno como autor. Para que isso ocorra, é preciso que o professor introduza-se como leitor autêntico do que é escrito pelos alunos e, mais do que isso, faça com que os textos deles circulem dentro ou fora das salas de aula, para que novas leituras sejam realizadas e, dessa forma, novas percepções acerca da escrita se criem. A produção de textos deve ter um objetivo especificado desde o momento de sua proposta: tem que ser destinada a um público específico e ter uma finalidade definida. Sendo assim, é tarefa docente inserir seus alunos em situações comunicativas, para que essa proposta se caracterize como um processo autêntico de ensino de língua portuguesa.

Essa atitude em relação ao aluno e ao que ele escreve, entretanto, não deve partir apenas do professor de português, visto que o método da produção sem leitor não é um fato específico das aulas de Língua Portuguesa: já se tornou prática institucionalizada pela comunidade escolar. Segundo Guedes e Souza (2011),



Esse nenhum lugar, onde o professor não é verdadeiramente um leitor, não é apenas a aula de português: a prática antidialógica, que leva o professor a não mais do que apenas *avaliar* – quase sempre a partir de critérios alheios – o texto do aluno e a jamais comportar-se como leitor que gosta ou não gosta do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto, que quer mesmo saber o que o aluno teria a dizer a respeito do assunto sobre o qual pediu que ele escrevesse, essa é a prática antidialógica do trabalho de história, da pesquisa de ciências, da prova de geografia, do problema de matemática: é a prática da escola. (p. 152)

A instituição escolar como um todo reproduz a concepção de língua como sistema de formas imutáveis, assim, a ação de escrever textos, que já não é muito utilizada de forma externa às aulas de português, acaba por tornar-se um método pautado por correções “gramatiquentas” e sem preocupações com um ambiente de interlocução, diálogo e produção de conhecimentos.

O papel de inserir a escrita – e também a reescrita – como prática cotidiana e imbuída de sentidos é de toda a escola. É necessário abandonar o perfil tecnicista ultrapassado da instituição escolar. Para poder ensinar a escrever é necessário, primeiramente, entender para que ensinamos. Ensinamos para estimular os alunos a desenvolverem seu senso crítico ou para que eles aprendam a repetir o senso comum em prol do preenchimento de um modelo prévio de redação escolar?

Ensinamos para que os alunos saibam apenas como escrever para passarem em qualquer concurso ou ensinamos para que a escrita também seja mais um meio de comunicação e de formação do sujeito? Ensinamos que o aluno precisa refazer o texto porque acreditamos que ele “não sabe escrever” ou porque aquilo que ele disse ainda pode ser melhor desenvolvido e explorado? Ensinamos e estimulamos a reescrita dos textos ou demonstramos aos nossos alunos que o texto, depois de escrito, não pode ser modificado? Qual é a concepção de linguagem que ensinamos aos nossos alunos através de nossas práticas?

De acordo com Guedes e Souza (2011),

A desconstrução da atitude diante da língua escrita consolidada pela história escolar desses alunos, para que passe da produção de *redações escolares* para a produção de ‘discursos, isto é, textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores’, começa, portanto com a introdução do leitor no processo de produção de texto. Assim como na leitura o sentido produzido individualmente por cada leitor torna-se mais rico no confronto com os sentidos produzidos pelos demais leitores, do mesmo modo, o sentido do texto produzido na escola precisa dos sentidos que a partir dele os seus leitores vão produzir. (p. 152-153)

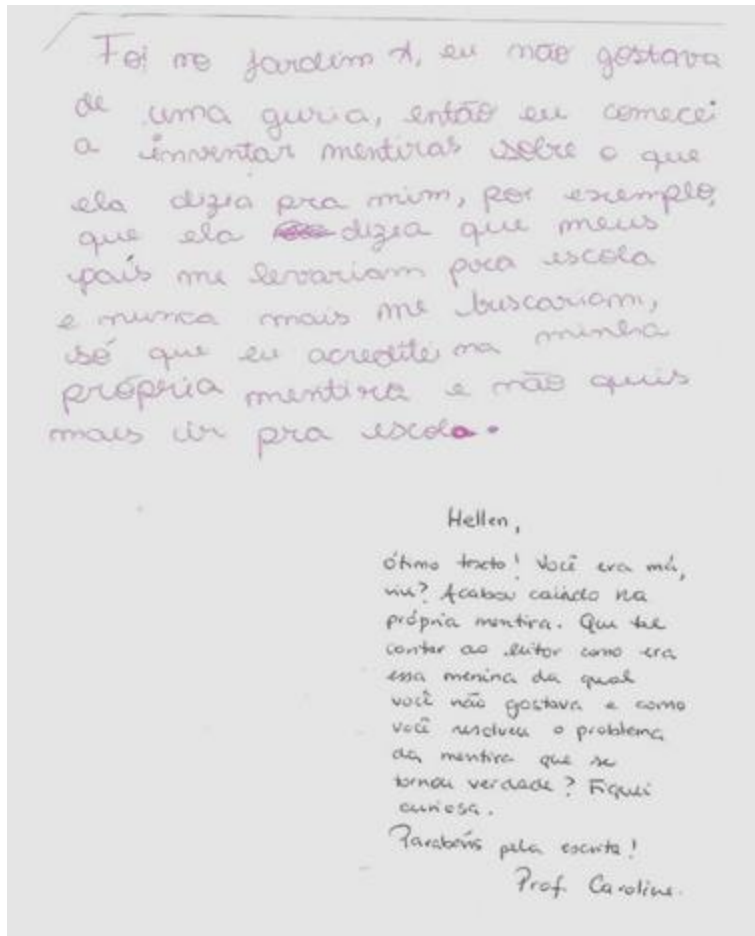
Ou seja, o ensino, hoje, deve pautar-se na interlocução no processo de produção de textos. Para que isso possa ocorrer, percebemos que cabe ao professor fazer a ponte entre o

aluno-autor de seu texto e seus possíveis leitores. Para desenvolver a competência comunicativa da escrita, ele pode solicitar tarefas que façam o aluno pensar sobre para quem está escrevendo e por que o faz. Assim, vale a pena seguir a proposta dos Referenciais Curriculares, que estimulam o trabalho com a realização de projetos. Além de contemplar o propósito da formação de leitores, visto que para escrever um bom texto é preciso ler outros textos também, o trabalho com projetos dá espaço para que haja desenvolvimento de autoria e de interlocuções autênticas.

Para que a formação de um aluno-leitor ocorra, é necessário dar acesso aos discursos que se organizam a partir da escrita (cf. Britto, 2004), ou seja

É um direito de cidadania do aluno ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da língua portuguesa para se tornar capaz de ler e compreender todo e qualquer texto já escrito nessa língua. Ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letreiro do ônibus e os nomes das ruas, dos bancos, das casas comerciais, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita [...] (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 142)

Assim, para que um aluno possa escrever, por exemplo, uma crônica, ele deve ter lido previamente, além de outros gêneros que trabalhem sobre a temática da qual vai tratar, crônicas, para entender seu funcionamento, em que contexto são utilizadas, qual sua finalidade. Só aprende-se a escrever a partir da leitura e também da reescrita. Seguindo o exemplo, após a escrita da crônica, o professor – e também os colegas – devem ler e apontar sugestões e modificações que sejam interessantes para que o propósito comunicativo estipulado seja atingido. Através do bilhete orientador, o professor pode também levar o aluno a perceber de que forma ele pode adequar o seu texto ao gênero que lhe foi solicitado, já que, escrevendo o bilhete, pode destacar os pontos fortes daquilo que o aluno produziu, apontar em que lugar seu caráter autoral aparece no texto, pedir mais informações sobre aquilo que foi escrito, fazer perguntas que levem o aluno a ser leitor do que escreve (conforme o exemplo na imagem 2).



**Imagem 2: Exemplo de bilhete orientador<sup>3</sup>**

Quando o aluno é motivado a escrever desta forma, ele pode perceber que o texto não está sendo escrito para ser corrigido – até porque a palavra *correção* leva a entender que o texto contém *erros* –, mas para ser lido, pensado, repensado e reescrito se for preciso. O texto, assim, atinge sua finalidade autoral e dialógica e é a partir disso que o ensino de Língua Portuguesa ocorre de forma genuína.

<sup>3</sup> Bilhete escrito por bolsista do PIBID – Língua Portuguesa em retorno ao texto de uma aluna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial deste trabalho era responder algumas inquietações suscitadas ao longo do curso de Licenciatura em Letras e entender de que maneira, a partir da orientação para a reescrita e do processo que parte dela, o aluno aprenderia a escrever, desenvolvendo a sua capacidade autoral de forma segura. Após a realização desta pesquisa, porém, novas inquietações surgem, afinal este é um assunto que não se esgota com tanta facilidade, visto que a ideia de que o texto, na sala de aula, é feito para ser corrigido ainda é uma realidade em nossas escolas.

Como conclusão, é possível afirmar que a produção de texto na escola ainda é deficiente, porque não contempla a finalidade que a escrita exerce fora da instituição escolar, que é gerar efeitos em um interlocutor para atingir determinados objetivos. Dentro da escola, segue-se escrevendo sem saber por que se faz. O professor segue mais preocupado em corrigir as “redações” dos alunos e aplicar-lhes uma nota do que em lê-los e ajudar a torná-los mais claros. A escola continua vivendo em angústia porque não entende por que seus alunos “não sabem escrever”.

Assim, percebe-se que ainda há muito a ser desenvolvido e pensado sobre o assunto, através de propostas que entendam o caráter comunicacional e dialógico da escrita e que contemplem a visão do aluno acerca do seu processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Acredita-se que este trabalho cumpre com o propósito para o qual foi destinado, mas sabe-se que o tema não se encerra aqui. Sobre o tema da reescrita, podem ainda ser feitas análises de textos que utilizem bilhetes orientadores como forma de avaliação e de estabelecimento de interlocução entre professor-aluno. Podem ser realizadas também pesquisas de campo nas escolas para comprovar a efetividade do processo de reescrita como método eficaz de ensino-aprendizagem de produção de textos em Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTE, Daniel et al. **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

ENDRUWEIT, Magali. **A escrita enunciativa e os rastros de singularidade**. 206 p. Tese de doutorado. Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FUZER, Cristiane. **Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual**. (p. 214-245). Santa Maria, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Da sala de aula à construção externa da aula**. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, P.; SOUZA, J. in NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (Org.). **Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2011.

ILARI, Rodolfo. **Uma nota sobre redação escolar**. Estudos Lingüísticos (São Paulo), Campinas, v. 2, p. 82-101, 1976.

\_\_\_\_\_. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUFT, Celso P. **Língua e liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

OLIVEIRA, Avani. **Redação e ensino: um espaço para a autoria**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

SIGNORINI, Inês et al (Org.). **Gêneros catalisadores: Letramento & formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIMÕES, L. J et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.

SOUKI, Jaqueline. **A tradição e a novidade no ensino de produção textual: a contribuição da pedagogia retórica.** 421 p. Tese de doutorado. Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

SUASSUNA, L. in VALENTE, André. **Aulas de português: perspectivas inovadoras.** Petrópolis: Vozes, 2008.