

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALUNO- ESCRITOR E PROFESSOR-LEITOR

**Mirian Führ (Autora)
Ingrid Sturm¹ (Orientadora)**

Resumo: Ainda são poucos os trabalhos voltados ao estudo de textos produzidos em situação escolar que focalizem a autoria. Neste artigo, atividade de conclusão do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trataremos desse tema. Abordaremos a forma como textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental são avaliados pelo professor. Visamos, igualmente, refletir acerca das dificuldades inerentes à avaliação de textos dos alunos, já que não são poucos os professores que se sentem inseguros diante da tarefa de correção de textos, uma vez que não há clareza quanto ao que avaliar em uma produção textual. A tendência é corrigir o texto conforme a gramática tradicional, lendo-o com o objetivo principal de encontrar erros. Porém, o texto vai muito além de seus equívocos gramaticais. Nesse sentido, um olhar voltado à autoria presente nos textos poderia ser mais produtivo. Em suma, o objetivo desta reflexão é, com base em conteúdos abordados nas aulas e em leituras mais específicas sobre o tema em análise, averiguar o valor dado aos textos e a forma como eles foram avaliados. Além disso, apresentaremos sugestões para o trabalho com a produção textual, a correção e a reescrita, entendendo o aluno como autor e o professor como leitor.

Palavras-chave: Língua portuguesa; ensino; autoria.

Introdução

A reflexão proposta neste texto pode ser de grande valia para professores que visam aprimorar suas práticas no que diz respeito ao trabalho de produção e de avaliação dos textos de seus alunos. É importante ressaltar, contudo, que não se objetiva criticar os métodos da professora-regente que, cordialmente, disponibilizou as produções textuais dos alunos, possibilitando o desenvolvimento deste estudo. Entretanto, a partir de sua prática,

¹ Professora da 6ª. Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS, 2012.

queremos pensar criticamente na maneira como, no Ensino Fundamental, grande parte dos professores de Língua Portuguesa organiza o trabalho de produção textual dos alunos. Em acréscimo, sugerimos outras possibilidades de trabalho que estejam de acordo com teorias linguísticas e metodologias de ensino de Língua Portuguesa, produzidas no contexto acadêmico e que, por razões diversas, ainda não são correntes na prática da sala de aula².

Assim, este artigo aborda o tema da autoria a partir de elementos observados na correção e avaliação de textos, analisando produções textuais de alunos de uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental público municipal³. Discutiremos a respeito de como os alunos são instruídos para a produção escrita e de como os textos são recebidos e avaliados pela professora de Português.

Em relação à autoria, esperamos que o aluno seja um escritor, capaz de se expressar através da escrita, como autor de seu texto. O papel do professor deveria ser o de um leitor legítimo, capaz de atuar como leitor interessado no texto do aluno e não como um *caçador de erros*, prática normalmente efetuada e que, muitas vezes, não proporciona crescimento do aluno nem melhoria efetiva de seu texto. Evidentemente, a função do professor de Língua Portuguesa não exclui o cuidado com a gramática da língua, que deve servir de guia para a produção dos alunos, entretanto os aspectos gramaticais não podem ser considerados como um valor em si, mesmo na avaliação.

Nessa direção, optamos por refletir sobre esse tema, trazendo aspectos teóricos que pudessem nos ajudar a pensar e a aprimorar práticas docentes, a partir da análise das correções e observações feitas pela professora nos textos dos alunos. Para tanto, além de leituras teóricas e da coleta dos dados com a professora-regente, tivemos várias conversas informais sobre tópicos relacionados ao ensino da leitura e da escrita em aulas de Português, ocasiões em que pudemos apreender seu posicionamento a respeito do ensino de língua, leitura e avaliação da escrita. O artigo constitui-se de quatro seções, conforme descrevemos a seguir. O primeiro tópico discute alguns conceitos importantes para este

² Estamos nos referindo aos conteúdos abordados ao longo do 6º Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa, realizado entre 2011 e 2012, na UFRGS.

³ A escolha dos sujeitos deve-se a questões de praticidade, uma vez que atuamos na mesma escola em que estudam os alunos autores dos textos analisados. Trata-se de uma escola municipal em que há três professoras de Língua Portuguesa e, quando contatadas, uma delas se disponibilizou a auxiliar no trabalho de coleta de dados. A referida professora, então, permitiu a cópia de textos, já corrigidos, de uma das turmas. Nossos mais sinceros agradecimentos a ela que, pronta e gentilmente, cedeu os textos, possibilitando o desenvolvimento deste trabalho, não se importando em expor sua prática docente.

estudo, especialmente aqueles relativos à autoria e à textualidade. No segundo momento, analisamos as condições em que os textos avaliados foram desenvolvidos e passamos, então, para as análises desses textos. Ainda, ponderamos sobre os recursos empregados pela docente para avaliar essas produções. Na sequência, mostramos o trabalho de reescrita dos textos. Para ilustrar, trazemos excertos das produções em análise, as quais estão disponibilizadas integralmente nos anexos. Para concluir, apresentamos algumas sugestões para aprimorar a prática docente, em Língua Portuguesa, no que tange à produção textual, a partir das atividades anteriormente propostas. Passamos, agora, então, à discussão de alguns conceitos importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

1. Texto, textualidade e autoria

Para abordar a noção de autoria na produção textual, precisaremos discutir alguns conceitos. Começamos pelo de “texto”. Para Fávero e Koch (2008), texto representa mais do que uma sequência de enunciados, uma vez que para serem produzidos e compreendidos, dependem de certa competência do falante, denominada pelas autoras de competência textual. Todo falante é capaz de diferenciar um texto de um bloco de enunciados, por exemplo. Disso decorre que o falante tem habilidades linguísticas que lhe permitem parafrasear, resumir e elaborar textos a partir de títulos, por exemplo. Assim, Fávero e Koch (2008) defendem a construção de uma gramática textual que permita definir os princípios de constituição de textos, a sua delimitação, bem como diferenciá-los entre si.

A discussão de Fávero e Koch (2008) leva em conta diversos autores e, por isso, apresenta vários pontos de vista sobre o conceito de texto. Resumidamente, um texto pode ser entendido como produto de vários componentes, o que significa ultrapassar aqueles meramente gramaticais. Há aqueles que defendem que o texto seria qualquer capacidade de comunicação por meio de um sistema de signos. Outros que o consideram como uma manifestação da língua, independentemente de seu tamanho e de sua forma de expressão. E, ainda, há autores que preconizam ser o texto uma organização com sentido, sendo este definido pela língua em uso.

Em Costa Val (2006, p. 3), a noção de texto é utilizada para definir a concepção de “textualidade”. Para a autora, o texto se caracteriza por ser uma ocorrência linguística “dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, ou seja, o texto visa à comunicação, precisa ser recebido como um todo significativo e, para isso, carece que seus constituintes estejam integrados, formando uma unidade material. Assim, a avaliação de um texto compreenderia o aspecto pragmático, relacionado ao seu funcionamento; o semântico, voltado para a coerência (sentido); e o formal, que trata da coesão (organização), sendo os dois últimos responsáveis pela textualidade, que faz com que um texto não se resuma a uma sequência de frases (COSTA VAL, 2006). Compreendemos, com isso, que a textualidade, dada pela coesão e coerência dos textos, possibilita a concretização do texto. Este precisa ser analisado na sua íntegra para que faça sentido, relacionando-se as partes, a fim de percebermos, por exemplo, a continuidade, a progressão, a não-contradição, a articulação (coesão), a coesão, a intencionalidade e a aceitabilidade do discurso. Esses aspectos são fundamentais para a avaliação de textos e, infelizmente, costumam ser negligenciados pelos professores que têm por hábito privilegiar aspectos mais superficiais, referentes às normas gramaticais.

Conforme podemos depreender, o texto pode ser definido de diversas formas. Apropriando-nos de algumas dessas acepções, definiremos “texto” como uma forma de comunicação complexa, que abrange diversos fenômenos e sentidos. Para analisarmos essa estrutura complexa que é o texto precisamos reconhecê-lo a partir das relações de textualidade. Os elementos responsáveis pela textualidade precisam funcionar adequadamente para garantir a comunicação de um propósito.

Conforme Geraldi (1991, p. 165, grifo do autor), “centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”. Ainda segundo o autor (1991, p. 101), “texto é uma sequência verbal escrita, formando um todo acabado, definitivo e publicado”; é escrito para o outro e não é fechado em si mesmo, uma vez que depende do outro para ser interpretado. Para que a interpretação seja condizente com o que o autor pretende, ele necessita dar pistas ao longo do texto para facilitar o seu entendimento.

De acordo com Fiad (2008), tratar de textos produzidos em contexto escolar visando à discussão da *autoria* é uma prática pouco frequente, quase inexplorada como pesquisa acadêmica. Embora já tenhamos pesquisas sobre a produção de textos escolares desde a década de 1970 (SANTOS, 2004), pouco foi feito na área da autoria.

Fiad (2008) analisa textos escolares a partir das concepções desenvolvidas por Sírío Possenti (2009), que tem um trabalho significativo sobre a autoria, em contexto escolar. Para esses autores, a autoria não é uma questão de correção gramatical. Ela se apresenta através de indícios que podem se configurar de várias formas, tais como, dar voz aos outros, atribuir informações a outros, empregar conhecimentos de mundo, manter a distância, retomar o que foi dito para explicitar, evitar a mesmice, não repetir, variar para obter um sentido, assumir um posicionamento, organizar e constituir o texto por meio de um estilo próprio.

Cavalcanti (2010) diz que “textos *com autoria* são aqueles em que é possível apreender a presença de um autor que realiza um trabalho investindo no *como dizer*, na construção do texto” (p. 55, grifos da autora). Ainda segundo a autora, considera-se um texto com autoria quando ele produz efeito de singularidade (pouco previsível). Além disso, as formas, as expressões com as quais o locutor se manifesta, são vestígios de autoria.

O conceito de autoria precisa ser entendido como a “produção de discurso a partir de uma posição” (POSSENTI, 2009, p. 91), marcado por traços pessoais, singulares; diferentemente da visão autor-obra, definido por Foucault. Deve haver caracterização, densidade, conexões menos simplificadas, subjetividade, por exemplo, para um texto fazer mais sentido, apresentando autoria, já que “*as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática*” (POSSENTI, 2009, p. 110, grifos do autor).

1.1 Autoria e avaliação de texto escolar

Retomando o conceito de autoria, consideramos as observações de Simões (2012). Pondera a autora que, sem que haja interesse dos alunos, dificilmente eles encontrarão seus modos próprios de expressão. Por outro lado, também não o conseguirão sem terem a possibilidade de experimentar, de lutar com as palavras e de encontrarem uma linguagem

de fato sua. Para constituir a autoria, o aluno precisa reconhecer as funções da escrita a fim de que possa se apropriar dela (SIMÕES, 2012).

Para que a correção e a avaliação de textos sejam bem-sucedidas, ou seja, para que os alunos concretizem seu papel de autores, o professor necessita construir sua avaliação com base na sua condição de leitor. Essa condição implica, inclusive, pensar nos *erros* encontrados nas produções textuais dos alunos como marcas de autoria, pois ali se refletem valores e conhecimentos de mundo (COSTA VAL et al., 2009).

Além disso, segundo Lemos (s.d.), na aquisição da leitura e da escrita, relações sociais de dominação também interferem nas práticas de linguagem, promovendo participação ou exclusão dos sujeitos. A autora salienta que diferentes tipos de escrita, que envolvem diferentes gêneros textuais, não são neutros, ao contrário, são oriundos das “relações sociais instituídas pelas práticas de linguagem compartilhadas entre as pessoas” (LEMOS, s.d., p. 95).

Britto (2007) acrescenta que o uso da língua expressa identidades de grupos, de nações, países ou regiões, de indivíduos. Para ele, quem mais domina e faz uso da escrita são os grupos que detêm o poder econômico e político. Poderíamos incluir aqui o tema do preconceito linguístico, ainda tão presente em nossa sociedade, reforçando essa relação entre língua e poder, que existe desde os tempos dos gregos.

De acordo com Lemos (s.d.), *autor* define-se por aquele que estrutura o texto de forma ativa e procura produzir efeitos de sentido, o que significa guiar o leitor para uma leitura específica do texto. Por intermédio dessa atitude, o aluno-autor passa a entender a reescrita como parte do processo de escrita, aproveitando o momento para modificar seu texto em função do seu sentido. A reescrita é um processo de ressignificação, pois o autor coloca-se no papel de leitor, distanciando-se do seu texto, para depois se aproximar dele novamente, com o intuito de fazer os devidos ajustes e não apenas corrigir erros gramaticais. Assim, uma alternativa seria possibilitar ao aluno entender os efeitos que seu texto pode provocar no leitor. Para Lemos (s.d.), na aprendizagem da fala, a criança pergunta, reformula, compara e, ao aprender a escrita, muitas vezes é impedida de escrever posicionando-se como autora de seus textos.

Para Silva (2009), os sujeitos perceberão os diferentes gêneros que circulam na sociedade e, conforme suas necessidades, aprenderão a escrevê-los. No entanto, a fim de

desenvolverem essa habilidade, precisam de alguém para mediar esse processo, orientando, como um leitor, intervindo na escrita de maneira a fazer com que o aluno possa repensar seu jeito de escrever, tendo em vista um interlocutor. Com relação a isso, entendemos que

(...) a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um amigo não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto (SANTOS, 2004, p. 86).

Conforme Possenti (1988, p. 51), “o que quer um locutor ao falar pode ser imediatamente compreendido ou pode necessitar de uma negociação”. No entanto, quando se trata do texto escrito, que surgiu para a comunicação à distância, essa interação não acontece, sendo necessário empregar outros recursos a fim de passar a mensagem correta, levando em consideração que o papel do contexto é muito importante.

Após refletirmos rapidamente sobre alguns documentos que orientam o ensino, veremos quais foram as condições de produção dos textos que selecionamos.

2. Condições de produção dos textos analisados

Conforme os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul⁴ (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11), o desenvolvimento da habilidade da escrita deve fazer parte das aulas de Língua Portuguesa através da “produção de textos orais ou escritos de modo autoral, usando com proficiência os recursos da língua”. Com isso, entendemos que a autoria está contemplada nesses documentos. Na sequência, o texto ainda menciona que os alunos registram a sua palavra ao escrever, falando daquilo que conhecem. O documento também deixa bem claro que a elaboração de um texto não é uma tarefa simples; para produzir ideias que se tornem relevantes em determinados contextos comunicativos, é preciso trabalho. A tarefa da produção textual envolve a busca por conteúdos, a escrita

⁴ Ao citarmos os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, publicados em 2009, pela Secretaria de Educação do Estado, estamos nos referindo ao volume I do documento, relativo à área de linguagens, códigos e suas tecnologias.

compartilhada e a reescrita. Portanto, o documento valoriza a construção de textos junto com os alunos, através da reflexão.

Os Referenciais Curriculares da SE/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009) supõem que, através de atividades de produção textual visando leitor(es) específico(s), os tópicos gramaticais surgem em contexto, fazendo mais sentido. Neles também se afirma que o texto é uma prática social, com propósito dialógico. Portanto, esse trabalho pode propiciar aos alunos a vivência de situações de comunicação autênticas, favorecendo a ação da escola como espaço social.

Nesse sentido, o papel do professor é entendido como o de um “leitor privilegiado do texto dos alunos” que deve:

(...) fazer perguntas como quem quer saber e não como quem quer apenas levar ao exercício mecânico de escrever. Em consequência, a produção textual é planejada para desencadear atividades responsivas interessadas, que se dirijam ao autor e invistam na eficácia comunicativa do que produziu, e não à sua gramática (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Para os Referenciais Curriculares da SE/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009), além da oralidade, ler e escrever são a linguagem em ação e, os alunos, como autores, encontram estratégias para aprender a língua desenvolvendo suas competências linguísticas. Recomendam aos professores que orientem seus alunos a inferir informações, estabelecer relações, conhecer diferentes gêneros de modo a utilizá-los de forma competente em determinadas situações sociais.

O autor de um texto combina conhecimentos de mundo com conhecimentos linguísticos e, mesmo que não perceba, faz escolhas ao escrever, devido à situação comunicativa (COSTA VAL et al., 2009). No entanto,

(...) uma tarefa escolar de escrita é diferente de outras demandas comunicativas na medida em que tende a ser artificial, não responde a necessidades espontâneas dos sujeitos e, ainda, inclui entre seus objetivos a própria aprendizagem ou avaliação escrita. Tem, portanto, perfil, função e regras especiais de funcionamento (COSTA VAL et al., p. 72).

Sendo assim, os textos produzidos em aula parecem muito distantes e artificiais aos alunos, o que os afasta do interesse pela escrita. Contudo, o trabalho com textos é extremamente importante para que saibam empregar a escrita quando necessário em um

contexto real. Para isso é que procuramos estudar maneiras de trabalhar com textos de forma mais contextualizada, visando um melhor aproveitamento e desempenho dos alunos.

Além de serem permeados por diferentes concepções de língua e linguagem, o ensino e a aprendizagem da escrita têm relação com fatores históricos, socioeconômicos e culturais, tanto do professor quanto dos alunos. Por isso, é importante especificar, neste trabalho, a situação escolar, o ambiente e os estímulos que os alunos recebem na comunidade escolar.

A professora trabalha em regime de 40 horas, com turmas que comportam cerca de 30 alunos, sendo quatro horas/aula semanais de Língua Portuguesa; os alunos têm acesso à biblioteca e a escola incentiva trabalhos relacionados à leitura⁵. A escola localiza-se em uma zona periférica do município de Novo Hamburgo⁶.

A seguir iniciaremos o trabalho de análise dos dados. Começaremos considerando uma atividade narrativa na qual foi solicitado aos alunos do 6º Ano que produzissem uma história a partir da leitura de uma história em quadrinhos.

2. 1. Análise dos textos: História em quadrinhos

O material fornecido pela professora é composto por textos redigidos com base em uma sequência de quadrinhos (ANEXO A). A história narra, apenas por meio de imagens, uma situação que envolve uma criança e um personagem adulto, não ficando claro, pelas imagens, se se trata da mãe, do pai ou de outra pessoa.

O fato dessa informação não ter sido totalmente explicitada levou alguns alunos a interpretarem a personagem como se fosse o pai e outros como se fosse a mãe. Isso significa, provavelmente, que as imagens não foram muito exploradas antes de os alunos escreverem seus textos. Segundo a professora-regente, os quadrinhos foram selecionados de um livro didático, do qual não guardou as referências. Ela também informou que orientou os alunos apenas verbalmente para que criassem uma narrativa com base nas imagens dos quadrinhos.

⁵ Fazem parte dessas atividades, por exemplo, a *Sacola da leitura*, que os alunos levam para casa, a *Roda de poesia* e uma campanha de arrecadação de livros para criar uma biblioteca comunitária, a ser utilizada por toda a comunidade escolar.

⁶ Por razões éticas, não informaremos mais detalhes dos envolvidos.

Do ponto de vista formal, um dos fenômenos mais recorrentes nos textos dos alunos é a influência da fala na escrita, como no Anexo B:

Oi amiga ai agora que eu mi lembrei esqueci o meu lanche em casa [...].

O uso de “mi” ao invés de “me” provavelmente provém da fala. Vale a pena mencionar que isso foi corrigido na reescrita (ANEXO C), mesmo sem a professora ter indicado. Isso mostra que a própria aluna foi capaz de analisar seu texto criticamente.

É importante lembrar que o aluno precisa conhecer os padrões mais adequados para cada situação, tarefa também das aulas de Língua Portuguesa, o que não implica substituir a sua variedade coloquial, nem permitir que considere a escrita uma transcrição da fala, conforme orientam Costa Val et al. (2009). Para as autoras, leva tempo para o aluno empregar o que aprende com relação ao uso da linguagem, pois

(...) todo falante aprende sua língua na convivência social. [...] Portanto, é comum e esperado que durante alguns anos, desde o início do processo de aprendizagem, os textos escritos pelo aluno apresentem forte interferência da variedade linguística de sua comunidade, no estilo coloquial, que é próprio da conversa cotidiana (2009, p. 134).

Outras dificuldades que constatamos nos textos dizem respeito à falta de paragrafação adequada nas narrativas, o que dificulta a fluência da leitura. Esse fato, recorrente no material analisado, foi salientado pela professora-regente nas observações feitas nos textos ao corrigi-los. Além disso, também são frequentes nos textos problemas de pontuação; de ortografia, influenciados pela oralidade, conforme vimos acima, e outros por desconhecimento ou esquecimento: “esqueseu”, “lange”, “atrazo”, “corendo”, “enbora”, “falo”, “vouta”; de acentuação: “tambem”, “onibus”; entre tantos outros presentes nas produções.

Do ponto de vista da estrutura do texto, os dados analisados mostram que os alunos são capazes de utilizar os elementos coesivos e manter a coerência do texto. Como podemos perceber pela presença de elementos anafóricos, como “sua mãe”, “ele”, “o menino” (ANEXOS D e E), referindo-se ao mesmo sujeito. No exemplo a seguir (ANEXOS F e G), há o elemento “o”, que remete a Andrei:

E depressa a mãe do Andrei pegou o carro e o levou para a escola.

Também podemos verificar as relações coesivas do texto pela coesão lexical (FÁVERO; KOCH, 2008), que pode se dar desde o título. Considerando os textos analisados, constatamos que a maioria deles faz referência ao atraso do personagem, tal como: “O atraso”, “Cheguei atrasado”, “Atraso pra escola”, “O menino atrasado”...

2.2 Retextualizando e avaliando

Conforme Costa Val et al. (2009), na escola se manda escrever, mas não se ensina como; há uma postura de correção que se limita a assinalar *erros* linguísticos e/ou a deixar comentários do tipo “Precisa melhorar”, que pouco ou nada auxiliam na superação dos problemas. A avaliação é uma atividade de leitura, portanto, deve haver diálogo com o texto, considerando o aluno-autor, ponderando-se o seu trabalho. Nessa perspectiva, o professor é um leitor cooperativo e não um revisor.

Para Costa Val et al. (2009), a fim de avaliar, o professor precisa responder *por que* e *para que* avaliar, *o que* e *como* avaliar. Essas indagações o farão refletir acerca da escrita de modo a incluir sua própria subjetividade e a do aluno-autor. O objetivo de avaliar um texto seria sinalizar ao aluno as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões da sua adequação ou inadequação. Podemos nos basear no seguinte excerto, que retoma muito do que já foi citado anteriormente neste artigo:

Quem escreve leva em conta para quem, para quê, onde e quando está escrevendo e também em que situação seu texto será lido. É particularmente importante, para o autor de um texto escrito, prever quem será o seu leitor – o que ele sabe e o que deixa de saber, o que espera encontrar naquele texto, com que disposição entra nesse jogo comunicativo. Em função das respostas que imagina para essas questões, é que o autor decide (e geral, não conscientemente) sobre o que e como vai escrever, selecionando suas opções no intuito de melhor concretizar seus objetivos e produzir no leitor os efeitos desejados (COSTA VAL et al., 2009, p. 94).

Na verdade, ao elaborarmos critérios, não podemos atentar apenas para aspectos semânticos ou formais, mas também para o fato de que estamos lidando com um evento comunicativo que extrapola a dimensão da materialidade linguística.

Ao orientar os alunos no aprimoramento de seus textos, podemos refletir com eles sobre a escrita e o gênero, explicando e justificando determinadas preferências, como sendo mais ou menos adequadas, podemos ensinar a ordenar e a organizar as informações da melhor maneira (COSTA VAL et al., 2009). Nossa contribuição poderá ser importante e tornar-se um recurso valioso que, a médio e longo prazo, contribuirá para que os alunos tenham domínio da língua escrita, nas suas diversas formas e funções.

Uma das ferramentas empregadas pela professora-regente é a utilização da tabela *O que revisar e avaliar na produção escrita* (ANEXO H). Nessa tabela, são considerados dez fatores que vão desde “uso de letra maiúscula no início da frase” até a orientação para um “texto interessante e criativo no desenvolvimento do assunto”. A tabela traz também uma coluna designada ao registro do que faltou no texto. Cada item recebe um valor específico. Depois de corrigido, o texto recebe uma nota e é encaminhado, caso necessário, para a reescrita. Além disso, alguns textos trazem breves observações tais como “Você não procurou melhorar o texto” (ANEXO I), “Não entendi” (ANEXO I), “Confuso” (ANEXO J).

Conforme estudo de Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004) existe a correção indicativa, na qual o professor marca o que ficou pouco claro; a resolutiva, que corrige reescrevendo o que está incorreto; a classificatória, corrige classificando segundo os tipos de erro, por exemplo, pontuação; e a textual-interativa, realizada nos espaços em branco do texto (que não são nem o corpo nem as margens). Seriam bilhetes ou cartas escritas para reforçar algo positivo ou cobrar algo que não ficou claro. Esse último estabelece maior comunicação com o aluno-escritor, que participa mais das observações do seu texto, há mais interação. Para alguns professores, prevalece na correção o conhecimento de regras gramaticais, caracterizando-se por ser instrumento para verificar a aprendizagem de gramática, o que não incentiva o aluno a ler e a refletir sobre o texto. Ainda segundo as autoras (BEZERRA; QUEIROZ; TABOSA, 2004), outra possibilidade está na perspectiva dialógica, que envolve a interação, e a pragmática, relacionada ao processo de comunicação. Durante a correção há busca pelo sentido do texto. Por fim, sugerem que o professor avalie a forma, o conteúdo e o contexto de forma global, sem privilegiar uma forma específica de correção, visto que todas possuem certa importância e se complementam. Sugerem que a correção seja clara e não permita ambiguidades, a fim de que o próprio aluno compreenda o que

precisa melhorar em seu texto. Nesse sentido, o professor seria, mais do que o corretor, um coautor, considerando o texto em seus aspectos temáticos e composicionais.

Além da utilização da tabela, já referida, a correção da professora-regente é feita também no próprio texto, com caneta azul, por meio de símbolos previamente apresentados aos alunos, às vezes com comentários ou acréscimos ao texto. Com a reescrita, a nota dos alunos foi alterada conforme o atendimento às marcações feitas originalmente e mais marcações foram feitas na segunda produção do texto. Com relação a isso, nos questionamos se a correção efetuada nos textos atingiu o objetivo desejado, ou, por outro lado, se a professora desconsiderou o amadurecimento dos alunos em relação à dinâmica da correção. Seguimos abordando do tópico da reescrita na próxima seção.

3. Análise da reescrita

Segundo Cavalcanti (2010, p. 161), “as práticas escolares de escrita dedicam pouca ou nenhuma atenção à reescrita de textos”, atribuindo isso ao fato de os docentes terem pouco tempo para a leitura dos textos ou por não estarem de fato preparados para serem interlocutores dos textos de seus alunos. Conforme a autora (CAVALCANTI, 2010), a reescrita ainda é associada à limpeza do texto no que se refere aos erros de ortografia, pontuação e concordância, por exemplo, quando poderia voltar-se aos argumentos, à adequação ao público, ao propósito comunicativo, visando à melhoria do texto. O aluno precisa ver um motivo na escrita e o professor deveria ser um leitor efetivo, comentando e dando sugestões para o texto atingir o seu objetivo. Um texto não pode ser a simples reprodução do que é esperado (CAVALCANTI, 2010), isso seria uma escrita mecanizada, portanto, sem autoria.

Para Possenti et al. (2008, p. 6), “reescrever é também tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero”. Afirma também que “quando o texto do aluno for objeto de revisão, nossa sugestão é que os erros sejam abordados da mesma maneira, ou seja, devem ser comentados e analisados pelo professor (e pelos alunos) e corrigidos quando os textos forem reescritos” (POSSENTI et al., 2008, p. 13). Consideramos essa prática importante em função de envolver os alunos no

entendimento do próprio texto, buscando compreender os deslizos cometidos, para depois serem corrigidos.

Em nossa opinião, os alunos e, também, os professores, deveriam entender que a reescrita é parte do processo da escrita e que pode, além de facilitar o desenvolvimento do espírito crítico, ampliar as possibilidades de expressão da língua.

Ao analisarmos as reescritas dos alunos, percebemos que determinados itens referentes à reescrita, mencionados anteriormente, estão presentes em alguns textos, mas são ainda muito restritos, uma vez que os alunos, de forma geral, se limitaram a corrigir os elementos gramaticais apontados pela professora. Embora a reescrita não tenha evitado o aparecimento de novos problemas, nem mesmo sanado os já existentes, acreditamos que a atividade tenha sido bastante proveitosa. Não podemos esquecer que se trata de um processo gradual que não se encerra em uma única produção.

Notamos que a *falta de autonomia dos alunos* ao corrigirem seus próprios textos tem a ver com a falta de análise do texto e de explanação por parte da professora. Percebemos que mesmo tendo sido orientados a reescreverem o texto, limitaram-se a corrigir os elementos assinalados pela docente; raramente houve reescrita dos textos, de segmentos de textos ou mesmo de palavras.

4. Sugestões de trabalho envolvendo a escrita e a reescrita de textos

A partir do que vimos expondo, mostramos a seguir algumas possibilidades de trabalho com textos, que podem ser apropriadas por professores. Nossa intenção, evidentemente, não é a mera crítica, nem mesmo uma fórmula para solucionar todas as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com a produção escrita nas escolas.

Nossa intenção é, a partir dos novos elementos teórico-práticos assimilados em nossa trajetória no Curso de Especialização, mostrar que a prática docente que orienta a produção textual pode ser aprimorada visando incrementar a autoria nos textos dos alunos.

Podemos partir do princípio de que, nas situações reais de comunicação do cotidiano, só escrevemos ou falamos se temos em mente um objetivo específico, um conteúdo a comunicar. Na escola, os eventos linguísticos são bastante diferentes. O autor

não tem a necessidade real de comunicação (sem um objetivo autêntico); seu interlocutor é o professor que, tendo sido o formulador da proposta, tem objetivos específicos que não necessariamente são compartilhados pelo aluno-autor. Tem-se uma situação totalmente artificial. O que pode, então, ser feito pelo professor?

Antes de tudo, é importante que o professor defina seus objetivos: o que eu quero com determinada atividade? Por que ela é importante? O que ela acrescenta às necessidades dos alunos? Por que trabalhar com determinados gêneros?

Respondidas essas questões, devemos viabilizar as condições para a produção: quais as características que definem determinado gênero? Qual a sua linguagem? Quem são os interlocutores? Como ele circula? Trata-se de organizar o trabalho que será feito em etapas, cada vez mais complexas.

Tratando-se da reescrita, podemos mostrar os equívocos no próprio texto para melhorá-lo. Os alunos gostam de singularidade, de ouvir o que temos a dizer sobre seu trabalho. Como sugestão para o trabalho da correção, os alunos podem ler as produções uns aos outros, trocando comentários e, também, indicando possíveis modificações. A leitura pelos outros colegas, entretanto, não deve substituir a leitura do professor.

Levando em consideração o tempo que os professores disponibilizam para a leitura e correção de trabalhos, sugerimos que os docentes façam uso de um critério de amostragem, sendo que a cada produção diferentes textos sejam contemplados, não sendo necessário corrigir as produções de todos os alunos todas as vezes em que se faz um trabalho com textos.

Uma sugestão motivadora é discutir com os alunos a proposta a ser desenvolvida, inclusive mostrando a eles diferentes possibilidades para abordá-la, por exemplo, se iremos tratar de uma narrativa, podemos apresentar a eles diversos gêneros em que podemos identificar essa tipologia: música, poesia, filme, pintura, dentre outros. Somente ao final, os alunos seriam direcionados à produção que, não necessariamente, teria de ser escrita. Essa produção poderia ser compartilhada com outros grupos, podendo inclusive ser disponibilizada em *blogs* ou outros meios.

Seguindo o modelo de uma sequência didática⁷, o próprio texto solicitado se enquadra em um gênero específico, no caso uma narrativa, que seria depois desenvolvido

⁷ O termo *sequência didática* foi abordado no Curso de Especialização e é aqui empregado com base em SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

com base na sequência, começando pela apresentação do que se quer que os alunos produzam e, então, por uma escrita inicial. Esse texto seria um diagnóstico. Com ele, o professor pode guiar sua prática, voltando o olhar para os *erros* mais frequentes encontrados nas produções, com a intenção de guiar a sua preparação para o ensino de algum tópico gramatical que melhore a escrita dos alunos. A partir disso, iniciamos a discussão de um possível tema e a realização de outras atividades e exercícios. Num próximo encontro, apresentáramos o modelo e as partes que compõem o gênero. Os conteúdos gramaticais que, através do diagnóstico, percebemos necessidade de ser aprofundado e, então, a produção final com base no que foi estudado.

Os textos analisados são narrativas baseadas em imagens o que exige a interpretação delas. É possível trabalhar com imagens, inclusive separando-as e permitindo aos alunos ordená-las da forma que for mais conveniente, dialogando sobre elas, explorando-as, para depois redigirem um texto. Após, os alunos constroem com o docente a proposta de trabalho, conversam sobre o que conhecem do gênero a ser trabalhado, recebem as orientações e podem, então, redigirem um texto juntos, com base no que conversaram sobre as imagens.

O texto poderia ser escrito para os pais, uma vez que os quadrinhos apresentados pela professora-regente têm relação com o responsável e a criança. Em se tratando de outras imagens, os textos poderiam ser escritos para colegas ou até para pessoas da comunidade. É importante informar, também, que o texto seria publicado em uma coletânea, jornal da escola, *blog*, mural ou em algum outro meio. O docente passaria, então, para o estudo do gênero escolhido, apresentando as características do gênero em questão e modelos para exploração. Nesse caso, poderíamos escolher uma narrativa, como por exemplo, extraída de uma tirinha de jornal ou de gibis e apresentá-la aos alunos.

Com relação ao momento da correção do texto, apresentamos algumas sugestões com base nas leituras feitas. Inicialmente, o professor pode fazer um levantamento dos *erros* mais comuns nas produções dos alunos, agrupá-los, dialogar sobre eles até para que todos tenham a possibilidade de entender por que alguns erros ocorreram, alertando os alunos e explicando regras a partir da produção deles (POSSENTI, 2009). Em ambientes nos quais há *internet*, laboratórios de informática e dicionários, pode-se fazer um trabalho de correção, no qual os alunos recebem uma lista de *erros* que apareceram nas produções e

procuram como seria a forma correta de grafia, usando um dos recursos mencionados acima.

Num primeiro momento, os alunos podem corrigir os problemas nas suas produções, conforme citado acima. Após essa etapa, será feito o trabalho voltado ao texto em si, com o intuito de melhorá-lo. O texto precisa estar bem escrito, não apenas correto gramaticalmente. Isso inclui a organização de parágrafos, a troca de vocábulos, a reestruturação de frases, dentre outros itens. A correção, quando feita pelo professor, precisa ser bem clara, sendo que o aluno não vai receber aquele texto e analisar as correções se não tiver o incentivo do professor para isso. Deve ficar claro que a reescrita faz parte da escrita e que precisa ser mais do que simplesmente corrigir os erros apontados. Outro fator interessante seria o professor focar, em cada correção, diferentes tópicos, por exemplo, somente pontuação, ou somente ortografia e assim por diante. E, principalmente, o professor precisa acolher o texto do aluno e ser seu leitor efetivo.

Considerações finais

Tendo em vista que a língua é um sistema que se modifica e se atualiza na interação, não se quer, obviamente, abandonar a gramática, mas sim, privilegiar o uso da língua na sua diversidade e entender que os textos possuem funções variadas, conforme as situações comunicativas das quais fazem parte.

Este trabalho de análise foi bastante importante no que diz respeito à reflexão sobre a prática docente voltada à produção de textos e à sua avaliação. Considerar que os pontos gramaticais são importantes, mas não são a única parte a ser considerada em um texto é um grande passo para orientar esse trabalho. Os questionamentos e as sugestões que mencionamos estão longe de resolver os problemas dessa área, porém, são possibilidades que podem servir como base para docentes aprimorarem seus trabalhos e não fugirem da tarefa de orientar os alunos a melhor se comunicarem por meio da escrita. Não podemos deixar de mencionar que a jornada de trabalho dos professores em geral não está posta para justificar as suas práticas, contudo, é um dos fatores que, de fato, influencia na qualidade do

trabalho docente e na decisão de se trabalhar com textos, uma vez que demandam tempo para sua leitura e correção.

As produções dos alunos mostram que há muito trabalho a ser desenvolvido a fim de que os jovens possam desenvolver melhor essa habilidade da escrita. Claro que os textos escolares podem não vir a ser utilizados pelos discentes fora da escola, no entanto, esses guiarão a prática da escrita facilitando o trabalho posteriormente, levando-se em consideração a necessidade da elaboração de textos de diferentes gêneros e para diferentes funções, tais como em uma entrevista de emprego. Além disso, nada impede o professor de trazer para o contexto da sala de aula, modelos de textos técnicos para serem apresentados aos alunos e explorados por eles. Nesse momento, empregarão seus conhecimentos prévios para redigirem os textos que precisam aprender para o seu dia a dia, como por exemplo, currículos, cartas, memorandos, entre outros.

Encontramos muitos indícios da oralidade (uso do “mi” pelo “me”, por exemplo), fato esperado uma vez que o gênero escolhido permitia o diálogo. Pensamos que esse é um bom momento para introduzir as diferenças entre o oral e o escrito, possibilitando aos alunos reconhecer a necessidade do registro adequado. Sugerimos também que seja feito um trabalho que permita aos alunos tomarem conhecimento da escrita/fala mais formal, adequando-a ao contexto. A fim de reduzir os equívocos gramaticais de pontuação e de ortografia, pode ser feito um trabalho envolvendo a estrutura dos textos, o que permitirá aos alunos compreenderem melhor o uso da pontuação na representação do diálogo, por exemplo.

O material explorado é tão rico que não esgotamos as possibilidades de análise, que podem, inclusive, ser mais bem desenvolvidas em estudos posteriores. Essas produções mostraram que podemos encontrar autoria mesmo em textos que apresentam problemas gramaticais e de estrutura.

Ao longo do artigo tentamos responder as questões *por que*, *para que* e *como avaliar*. É possível afirmar que avaliamos porque precisamos guiar a prática da escrita a fim de aprimorá-la, uma vez que enfrentamos situações em que a escrita é a forma de comunicação vigente. Aos poucos, com a prática constante, poderemos orientar os alunos a escreverem bem e de forma mais correta. Lembramos que não podemos fazer a leitura de uma produção de aluno sem considerarmos o texto em si, como um todo, deixando de lado

a frequente prática de corrigirmos todos os *erros*, adotando, assim, uma postura de professor-leitor. Os textos possuem autoria e isso precisa ser respeitado também, ressaltando a criatividade do aluno e suas marcas de subjetividade.

Este trabalho serve como uma provocação para que possamos refletir sobre nossas práticas como professores-leitores e como incentivadores da produção textual dos alunos-autores. O texto não pode servir como pretexto para o estudo da gramática, nem ser apenas um conjunto de palavras agrupadas sem sentido algum e sem nenhuma finalidade. Apesar de não haver receita para o trabalho com textos, as sugestões apontadas visam orientar para uma melhor prática envolvendo textos, mostrando caminhos aos professores e facilitando seu trabalho de leitores e de orientadores dos alunos-autores.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora; QUEIROZ, Anne Karine de; TABOSA, Mariana Queiroga. *Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes*. In: Universidade Federal de Campina Grande – UFCG Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.4, n.1, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento*. In: Revista Calidoscópio. Vol.5, n.1, p. 24-30. Jan/abr 2007. Disponível em: http://letras.faccat.br/moodle/pluginfile.php/418/mod_resource/content/0/Britto_2007.pdf. Acesso em: Julho de 2012.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça; et al. *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: <http://grupoautentica.com.br/download/capitulo/20090702101624.pdf>. Acesso em: Agosto de 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FIAD, Raquel. *Ensino e Autoria*. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Inijuí, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEMOS, Claudia Tereza Guimarães. *Aquisição da linguagem escrita: autoria e reescrita - Como experiências de leitura e escrita vivenciadas pelo adulto e pela criança interferem no processo de aquisição da linguagem escrita por parte da criança?* In: *Psicogênese das Linguagens Oral e Escrita: Letramento e Inclusão*. s/ ano. Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/14865.pdf>. Acesso em: Agosto de 2012.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSENTI, Sírio; CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues; MIQUELETTI, Fabiana; FRANCHI, Gisele Maria (colaboradora). *Reescrita de textos: Sugestões de trabalho. Trocando em miúdos a teoria e a prática*. Linguagem e letramento em foco. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande: Linguagens códigos e suas tecnologias*. 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz. *O professor e a escrita: entre práticas e representações*. FIAD, Raquel Salek (Orient.). Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem: SP, 2004, 59p.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. *Leitura e escrita: processos de autoria e co-autoria*. Tabuleiro das letras – Linguagens: Letra, imagem, som. Ano 01, n.2. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas. Setembro de 2009. Disponível em: http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_02/pdf/revista_completa_volume02.pdf. Acesso em: Julho de 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. Inês Signorini (Orient.). Tese. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

SIMÕES, L. J.; et al. *Alguns princípios fundamentais: interdisciplinaridade e concepção de linguagem*. In: *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – História em Quadrinhos



ANEXO B – O atraso

O ATRASO

- FILHO! FILHO! CORRE QUE O SEU ONIBUS JÁ ESTÁ SAINDO. CORRE. VOCE VAI SE ATRASAR. *Alguns minutos...*

AI ELE ESQUECEU DO SEU LANCHE. EU ACHO QUE EU VOU LEVAR PARA ELE. SERÁ. VOU VOU ANTES QUE ELE VÁ PARA A MERENDA. *chegando...*

- OI AMIGA. AI AGORA QUE EU ME LEMBREI ESQUECI O MEU LANCHE EM CASA. VOU IR LA PEGAR ANTES QUE COMECE A AULA.

- EI ELE JÁ FOI PEGAR O LANCHE. LA NA CASA DELE. AI! *VE* ESTÁ TUDO ESCURO AQUI ANTES SECA QUE MEU PAI SAIU.

- FILHO! FILHO! AQUI SEU LANCHE VAI ANTES QUE COMECE A AULA. AI O OUTRO ONIBUS QUE PASAVA NA FRENTE DO SEU COLÉGIO. *(concluir esta frase)*

- ESPERA! VOU? VOCE DE CARRO VAI A AULA TA COMENDO.

- A ESQUECI DOS MEUS LIVROS E CADERNOS MEU PAI VAI FICAR PIRANDO.

AAAAAA! AAAA! HOJE É O MEU DIA DE ASSAR!

ANEXO C – Reescrita: O atraso

O Atraso

- Filho! filho! corre que o seu ônibus já está saindo. corre, corre você vai se atrasar alguns minutos...

- Ai ele esqueceu do seu lanche. Eu acho que eu vou levar para ele. será. vou, vou antes que ele comece a aula.

- Oi amiga, Ai agora Agora que eu me lembrei esqueci o meu lanche em casa vou ir lá pegar o lanche antes que comece as aulas.

- Ei ele já foi pegar o lanche DELE lá na casa.

Ai! já está tudo escuro A qui dentro será que o meu pai saiu?

- Filho ~~que~~ (OVERDISED) filho aqui seu lanche vai antes que comece a aula.

zi o outro ônibus que passava na frente do seu colégio.

- Espera-ai vou ^{levar} você de carro/ ei vai a aula já comece

- ei esqueci dos meus livros e cadernos meu pai vai ficar pipado

- AAAAAA! AAAAA! Hoje é o dia de azar

ANEXO D – Cheguei atrasado

Cheguei atrasado

- Rápido filho você vai se atrasar para a escola!

- Tenho que correr bem rápido! *narrador: Chegando*

- Oh não, ele esqueceu o lanche!

- Ai e tchau tchau estou atrasado para a escola.

- Cuidado ai! *neste momento*

- Tchau viu o lanche por ai?

- Vi sim lá está ele!

- Filho espera! Esqueci o lanche ei → ...

- Entra no carro eu te levo.

- Esse menino sempre se atrasando. ei

- Oh não, esqueci o livro!

- Não acredito que ele esqueceu o livro!

ANEXO E – Reescrita: Cheguei atrasado

Cheguei atrasado

- Rápido Filho você vai se atrasar para a escola!
- Tenho que correr bem rápido!
- ## Logo depois de Lucas sair, sua mãe percebeu que ele tinha esquecido o lanche e disse:
 - Oh não, ele esqueceu o lanche!
 - Oi e tchau Carol está atrasado para a escola.
 - Cuidado aí!
- ### Sua mãe passou por ele e nenhum dos dois se fragorou.
 - Carol viu o Lucas por aí?
 - Vi sim! Lá está ele!
 - Filho esperá! Esqueceu uma coisa!
- ### Então sua mãe chegou antes de ela chegar na escola.
 - Entra no carro eu te levo...
 - Esse menino sempre demorando para se arrumar.
 - Oh não esqueci o livro!
- ### Quando sua mãe chegou em casa viu seu livro em cima da mesa e disse:
 - Não acredito que ele deixou o livro em casa!

ANEXO F – Atraso pra Escola

Atraso pra Escola.

- Depressa Andrei, você vai se atrasar pra escola!
 - Estou indo! Tchau mãe!
 - Esse Andrei, esqueceu do lanche.
 - Ops, esqueci do meu lanche!
- A mãe do Andrei estava com tanta pressa, que passou pelo Andrei e nem viu ele. E nem o Andrei viu sua mãe. A mãe de Andrei viu uma colequinha dele e perguntou:
- Oi, você não viu o Andrei?!
 - Vi sim, ele voltou pra casa, para pegar o lanche!
- Quando Andrei chegou em casa e viu que a porta estava fechada, ele ficou apavorado. E quando Andrei olhou para trás viu sua mãe correndo com o lanche na mão. E os dois voltaram para pegar o ônibus. Quando chegaram: o ônibus já tinha saído! Depressa a mãe do Andrei pegou o carro e o levou para a escola. Quando Andrei chegou na escola ele levou um susto, porque tinha esquecido os seus cadernos.
- E quando a mãe de Andrei chegou em casa, cansada por ter feito todo aquele correrio, ela deu pro lado e viu os cadernos, ela gritou:
- Eu não posso acreditar que o Andrei foi esquecer os cadernos!!!

ANEXO G – Reescrita: Atraso pra Escola

Atraso pra Escola

- Depressa Andrei, você vai se atrasar pra escola!
- Estou indo! Thau mãe!
- Esse Andrei, esqueceu do lanche.
- Ops, esqueci do meu lanche!

A mãe do Andrei estava com tanta pressa, que passou pelo Andrei e nem viu ele. E nem o Andrei viu sua mãe. A mãe de Andrei viu uma coleguinha dele e perguntou:

- Oi, você não viu o Andrei?

- Vi sim, ele voltou para casa, para pegar o seu lanche!

Quando Andrei chegou em casa e viu que a porta estava fechada, ele ficou apavorado. E quando o Andrei olhou para trás viu sua mãe correndo com o lanche na mão. E os dois voltaram para pegar o ônibus, quando eles chegaram: O ônibus já tinha saído!

E depressa a mãe do Andrei pegou o carro e o levou para a escola.

Quando Andrei chegou na escola ele levou um susto, porque tinha esquecido os seus cadernos.

E quando a mãe de Andrei chegou em casa, cansada por ter feito todo aquele correrio, ela olhou pro lado e viu os cadernos, ela gritou:

- Eu não posso acreditar que o Andrei foi esquecer os cadernos!!!

ANEXO H – Tabela: O que revisar e avaliar na produção escrita

O QUE REVISAR E AVALIAR NA PRODUÇÃO ESCRITA				
CRITÉRIOS	Pontos	Nota	O que faltou?	Nota
1. Título no texto.	05			
2. Dois dedos de abertura em cada parágrafo.	05			
3. Letra maiúscula para iniciar as frases.	10			
4. Pontuação adequada no final das frases.	10			
5. Sílabas das palavras separadas corretamente no final das linhas.	05			
6. Letra legível – fácil de ler por qualquer pessoa.	15			
7. Ideias estão escritas com clareza.	15			
8. Texto segue a sequência lógica dos quadrinhos.	10			
9. Texto interessante e criativo no desenvolvimento do assunto.	15			
10. Fala das personagens estão escritas separadas do narrador.	10			
TOTAL	100			

Descontar 1 ponto para repetição desnecessária palavras e expressões e, também, por troca ou falta de letras.

ANEXO I - O menino esquecido

O menino esquecido | ESCOLA ADRIANA

O GURI SE ATREVEU PARA O COLÉGIO! DEPOIS ELE VEIO CORRER PARA O COLÉGIO.

EA MÃE DELE VIU QUE ELI TINHA ESQUECIDO DA LANCHE. EM CAMINHO ELIS VIU UMA AMIGA DE ESTUDO E DIOE QUE ESTAVA A TRABALHANDO DE PAIS. ELI SAIU LA BREVEMENTE E UM AMIGO A PORTA ALI. ESTA ELI NA PARADA DE ÔNIBUS.

A ELA DEU O LANCHE PARA ELI. ELI PERDEU O ÔNIBUS E ELA ATREVOU PARA O COLÉGIO. Não entendi

→ LA NO COLÉGIO. ELE VIU QUE NÃO TÁVA POCA DO ÔNIBUS NO BANCO.

Quero um compromisso maior com a reescrita. Este texto ficou mais difícil de ler do que o primeiro. Razões:

- 1) Grafia
- 2) Ausência dos parágrafos que estavam corretos no primeiro texto.
- 3) Você não procurou melhorar o texto.

você está no sexto ano e deve escrever como estudante/adolescente de 6º ano. Irá arrumá-lo novamente!

ANEXO J - Reescrita: O pai e o filho

O Pai e o filho

H/O pai mandou o filho ir a escola para ele sair correndo para não perder o ônibus e o pai se esqueceu do lanche.

H/O filho se lembra que ele esqueceu o lanche. O pai foi correndo atrás do filho. O menino que esqueceu o lanche foi atrás do pai e do que esqueceu.

Confuso → De lá o lanche do filho foi atrás. A menina que estava com o menino disse que o filho foi para casa para pegar o lanche dele e a menina.

→ Foi para casa e não tinha ninguém. O pai encontrou o filho no caminho. O pai do ônibus saindo e falou que ele ia levar o menino.

→ O filho de carro. O pai disse boa aula e a menina do lancheira vazia e no caminho o pai do lanche do menino.