



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

Veruska Maryelle Bezerra da Silva

Produção de textos em turmas de Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre os
processos de revisão e reescrita

RECIFE

2020

Veruska Maryelle Bezerra da Silva

Produção de textos em turmas de Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre os processos de revisão e reescrita

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Professora Doutora Hérica Karina Cavalcanti de Lima.

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S586p	Silva, Veruska Maryelle Bezerra da Produção de textos em turmas de Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre os processos de revisão e reescrita / Veruska Maryelle Bezerra da Silva. – Recife, 2020. 162p.: il. Orientadora: Hérica Karina Cavalcanti de Lima. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020. Inclui referências, apêndices e anexos. 1. Produção textual escrita. 2. Revisão. 3. Reescrita. 4. Memórias. I. Lima, Hérica Karina Cavalcanti de (Orientadora). II. Título. 400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-116)
-------	--

Veruska Maryelle Bezerra da Silva

Produção de textos em turmas de Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre os processos de revisão e reescrita

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 17 / 06 / 2020

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Professor Doutor Adriano Carlos de Moura (Examinador interno)
Instituto Federal de Pernambuco

Professora Doutora Jane Cristina Beltramini Berto (Examinadora externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus, tão misericordioso, por sempre me fortalecer e fazer com que eu nunca desista diante das dificuldades.

A meus pais, pelas lições de amor e pelo constante apoio.

Ao meu irmão Augusto Cesar, pelo apoio técnico e preocupação constante.

Ao meu marido, Roberto Moura, pelo seu amor e paciência durante mais esta etapa da minha vida.

Às amigas Amanda Gondim e Flávia Almeida pela colaboração na construção dessa pesquisa.

A toda a equipe da Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo pela imensa ajuda e compreensão que tornaram possível a realização deste trabalho.

Agradeço, principalmente, aos meus queridos alunos da turma V - A, sem os quais esta dissertação não existiria. Sou eternamente grata pela disposição e dedicação em todas as etapas da ação do projeto.

Por fim, a minha querida orientadora Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima.

Enfim, sou grata a todos que, direta ou indiretamente, participaram da concretização deste sonho.

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos” (ALVES, Rubem, 2015).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre as implicações da intervenção do professor na produção escrita do gênero memórias produzido por estudantes do módulo V (8º e 9º anos) da EJA, considerando as ações de revisão e reescrita. Nossa pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) fundamenta-se na concepção dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (2006), Geraldi (2006) e outros; em relação à produção de texto, à escrita e à reescrita, baseia-se em Antunes (2006), Menegassi (2001), Ruiz (2013), Serafini (1997), Evangelista e outros (1998), Jesus (1995) e Sercundes (2011), dentre outros. A pesquisa se deu a partir da avaliação formativa e conforme a proposta de revisão e reescrita textual-interativa de Eliana Ruiz (2013). Revisitamos também o que Geraldi, Citelli e Bonatelli (2004), Antunes (2006), Lima e Zoraya (2007), Evangelista e outros (1998) defendem acerca da avaliação do texto escrito na escola. Avaliamos três produções textuais (primeira, segunda e terceira versões) de três alunos-autores da Escola Nossa Sra. do Carmo, da rede municipal de ensino de Jaboatão-PE. Consideramos o texto como processo e os resultados alcançados demonstraram que os diferentes tipos de intervenção realizados nos textos dos alunos-autores, bem como a aplicação de atividades, contribuíram positivamente para o desenvolvimento de suas habilidades da produção escrita. Também foi observado que o processo de avaliação de textos pode ser uma oportunidade para o estabelecimento de uma relação mais profícua entre professor e aluno. Entendemos, enfim, a relevância da inclusão da etapa da revisão e reescrita no ensino da produção textual através de atividades pedagógicas que deem voz ao projeto de dizer dos alunos.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Revisão. Reescrita. Memórias.

ABSTRACT

This dissertation thesis has as main objective to reflect on the implications of the teacher's intervention in the written production of the genre memories produced by “Youth and Adults Education – EJA students”, considering the revision and rewriting actions. Our theoretical foundation consists on the dialogical conception of language, according to Bakhtin (2006), Geraldi (1997) and others; in relation to text teaching, writing and rewriting, it is based on Antunes (2006), Menegassi (2001), Ruiz (2013), Serafini (1994), Evangelista and others (1998), Jesus (2011) and Sercundes (2011), among others. The research took place from the evaluation, according to the proposal for review and textual interactive rewriting by Eliana Ruiz (2013). We also revisit what Geraldi, Citelli and Bonatelli (2004), Antunes (2006), Lima and Zoraya (2007), Evangelista and others (1998) defend about the evaluation of the text written at school from three textual productions (first, second and third versions) by three student-authors. The results achieved demonstrated that the different types of intervention carried out in the texts of the student-authors, as well as the application of activities, contributed positively to the development of their writing skills. It was also observed that the text evaluation process can be an opportunity to establish a more fruitful relationship between teacher and student. Finally, we understand the relevance of including the revision and rewriting stage in the teaching of textual production through pedagogical activities that give voice to the students' project of saying.

Key words: Written text production. Revision. Rewriting. Memories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bilhete pós primeira versão de D	96
Figura 2 – Texto de D. com observações da professora	99
Figura 3 – Bilhete pós primeira versão de R	104
Figura 4 – Texto de R. com observações da professora	107
Figura 5 – Bilhete pós primeira versão de M	113
Figura 6 – Texto de M. com observações da professora	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das atividades	83
Quadro 2 – Ocorrências operações linguísticas aluna D.....	101
Quadro 3 – Ocorrências operações linguísticas aluno R.....	109
Quadro 4 – Ocorrências operações linguísticas aluno M	118

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANVISA	Agência Nacional da Vigilância Sanitária
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado De Apresentação Para Apreciação Ética
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
CONEP	Conselho Nacional de Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Faculdade de Educação
FAFIRE	Faculdade de Filosofia do Recife
ISSN	International Standard Serial Number
LD	Livros Didáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	Concepção de língua, texto e escrita.....	19
2.2	Ensino da produção de texto.....	33
2.3	Ensino de produção escrita na escola através dos gêneros	40
2.4	Ensino de produção de texto escrito em turmas de EJA	43
2.5	O gênero memórias.....	47
2.6	A avaliação escolar	51
2.7	Algumas considerações sobre a avaliação da produção textual.....	56
3	METODOLOGIA	73
3.1	Fundamentos e procedimentos metodológicos.....	73
3.2	Professora-pesquisadora	77
3.3	Caracterização da escola campo da pesquisa.....	78
3.4	Caracterização dos voluntários participantes da pesquisa.....	78
3.5	Coleta de dados.....	79
3.6	Descrição das atividades.....	82
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE A – DELZUÍTA (PRIMEIRA VERSÃO).....	135
	APÊNDICE B – DELZUÍTA (SEGUNDA VERSÃO).....	136
	APÊNDICE C – DELZUÍTA (TERCEIRA VERSÃO).....	137
	APÊNDICE D – RODRIGO (PRIMEIRA VERSÃO).....	138
	APÊNDICE E – RODRIGO (SEGUNDA VERSÃO).....	141
	APÊNDICE F – RODRIGO (TERCEIRA VERSÃO).....	143
	APÊNDICE G – MARLENE (PRIMEIRA VERSÃO).....	146
	APÊNDICE H – MARLENE (SEGUNDA VERSÃO).....	147
	APÊNDICE I – MARLENE (TERCEIRA VERSÃO).....	148
	APÊNDICE J – PARECIDA, MAS DIFERENTE.....	150
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	152
	ANEXO B – MEUS TEMPOS DE CRIANÇA.....	155
	ANEXO C – VIVER PARA CONTAR.....	156

SUMÁRIO

ANEXO D – A GALINHA OU EU.....	157
ANEXO E – CORRIA O ANO DE 1931.....	158
ANEXO F – TRANSPLANTE DE MENINA.....	159
ANEXO G – UMA VIDA DE BORBOLETAS AZUIS.....	160
ANEXO H – MEMÓRIAS DE UM RIBEIRINHO.....	161
ANEXO I – CHÃO VARRIDO.....	162

1 INTRODUÇÃO

O processo de produção textual tem sido foco de inúmeras discussões e tem gerado muitas produções científicas e pesquisas nessa área, como as realizadas por Franchi (1984), Grillo (1995), Jesus (1995), Ruiz (2013) e outros, desde que o texto passou a ser objeto de estudo, a unidade mínima nas aulas de língua portuguesa, como propunha Geraldi em sua publicação *O texto na sala de aula* (1984) e como ratifica a Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC ¹:

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65).

Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar. A BNCC acrescenta ainda que o ensino de Língua Portuguesa deve partir de “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134), de modo que possibilite a reflexão acerca dos usos que faz da língua.

Mesmo com a ampliação de estudos e pesquisas na área, as práticas de escrita nas aulas de língua portuguesa nas escolas não têm formado, ainda, produtores de texto autônomos, proficientes. Entendemos como proficiência a capacidade de agir na língua, de usá-la adequadamente, ou seja, como desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção da escrita. Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), encontrados no sítio do MEC² apontam que a alfabetização estagnou entre 2014

¹ É um conjunto de orientações que norteia os currículos das escolas, públicas e privadas de todo o Brasil. A Base indica os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país, porém não há uma preocupação com a EJA, e construir um capítulo que problematize sua especificidade. Vale salientar que a BNCC foi lançada pelo Governo Federal em 2017 sob críticas de importantes entidades educacionais que foram excluídas do seu processo de elaboração.

² Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>

e 2016. Em relação à escrita, 33,95% dos estudantes apresentaram proficiência insuficiente e 66,15% tiveram níveis adequados. Em 2016, cerca de 34% dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na Escrita, segundo dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Essa avaliação foi aplicada em escolas públicas com pelo menos 10 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e constava de 03 questões de resposta construída, por meio das quais o estudante deveria escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base em imagem, e produzir um pequeno texto, a partir do comando da questão.

Além disso, segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja avaliação é realizada desde 1990, a cada dois anos com alunos da 6ª e 9ª séries do Ensino Fundamental), e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado desde 2000, com estudantes de 15 anos de idade a cada três anos, os resultados de qualidade são, para a escola, desanimadores. Corroborando esses dados, professores de língua portuguesa alegam constantemente que os alunos não conseguem produzir textos proficientes, fato evidenciado também por colegas de outras disciplinas quando costumam solicitar a produção escrita dos alunos.

Britto (2001), após constatar que o nível de escrita dos estudantes brasileiros estaria muito abaixo do satisfatório, questiona a prática artificial de produção de redações na escola. Para ele, um dos motivos para que a escrita não seja significativa para os alunos é o fato de que, em geral, escreve-se para um leitor só: o professor. Este faz uma avaliação obedecendo a critérios determinados, geralmente, por ele próprio, ou até mesmo corrige o texto em busca de erros gramaticais. Em seguida, entrega ao aluno, na maioria das vezes, com uma “nota baixa”. Sem chance de questionamento acerca dos motivos daquela nota ou mesmo sem interesse, o aluno acaba convencido de que realmente não sabe escrever; e, em oportunidades futuras, essas experiências traumáticas poderão fazê-lo “travar” no momento da escrita.

Contrapondo-se a isso, entendemos que todo o processo de escrita na escola, inclusive a avaliação das produções textuais, deve ocorrer de forma a promover uma constante reflexão, que ajude o aluno a se situar como agente do seu discurso e de sua aprendizagem de forma responsável e dinâmica. Porém, da maneira como ainda acontece, ela não cumpre sua real proposta, pois a escola precisa proporcionar aos alunos situações variadas de leitura e de escrita.

É notório que a escrita coopera para os estudantes compreenderem melhor o funcionamento da língua, pois é necessário levar em conta as convenções da escrita e os usos pertinentes aos diversos gêneros. Sabemos que selecionar informações, fazer registros pessoais

leva ao desenvolvimento cognitivo e à constituição dos sujeitos, por isso e também pelo segmento escolhido para a pesquisa, propomos a escrita do gênero memórias com enfoque no processo de revisão e reescrita.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, escrever implica ser capaz de atuar socialmente, levando em consideração a situação de produção do texto, isto é, quem escreve, qual é papel social de quem escreve e de quem vai ler, onde ele vai circular e qual é o efeito provocado no interlocutor. Esses aspectos da textualização dependem, em grande parte, do gênero textual que se pretende produzir.

Visando a essa proposta, as estratégias de ensino da escrita precisam ser revistas pela escola. Essas estratégias são múltiplas e devem estar centradas em textos reais que circulem em nossa sociedade, pois cada texto tem um propósito comunicativo diferente e, segundo Antunes (2003, p. 48), “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza”. É importante ressaltar ainda que a leitura e a escrita são de extrema importância para os alunos, sobretudo para os alunos da Educação de Jovens e Adultos³ (EJA), por motivos relacionados ao emprego e às atividades realizadas no cotidiano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 9.394/96 apresenta uma preocupação para que o processo de ensino esteja vinculado à vida social do discente. O artigo 3º, inciso XI, expõe a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” como um dos princípios em que se deve basear o ensino. Isto significa dizer que o aluno precisa vivenciar práticas significativas que o insira no mundo do conhecimento, que os ajude a sanar as dificuldades que possuem na leitura e na escrita que atendam a sua formação como cidadão, preparação para o mercado de trabalho, assim como para prosseguir nos estudos (LDB nº 9.394/96, artigo 22).

Na BNCC, o eixo Produção de Textos é apresentada como um objeto a ser construído por etapas, visto que há uma ênfase para as estratégias de textualização, isto é, para as etapas da produção textual propriamente dita, chamadas de construção da textualidade (BRASIL, 2017, p. 75).

O documento esclarece que

³ A EJA (Educação de Jovens e Adultos), também nomeada, anteriormente, como Ensino Supletivo, é um serviço prestado aos jovens e adultos, na linha da promoção da pessoa humana. Visa a educação integral de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de ter escolarização regular na idade própria, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos necessários para o exercício consciente da cidadania. Conforme determina a LDBEN nº 9394 /96.

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 76).

Conforme a proposta de Geraldi (2006), o aluno, como autêntico sujeito, necessita pensar e refletir sobre o ato de escrever. Para tanto, antes de escrever, o discente deve pesquisar, debater, planejar e, se for o caso, replanejar antes de redigir. Ainda assim, após a escrita, deve reavaliar o que foi escrito e reescrever.

Pensar sobre a revisão e reescrita da produção de textos é pensar sobre o aprendizado da língua materna, como ela tem acontecido e, inevitavelmente, analisar a concepção do professor sobre o trabalho com textos em sala de aula. Para Bakhtin (1997, p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

Tendo em vista esse contexto, nosso estudo deseja investigar como um olhar atento para a revisão e reescrita da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa pode interferir num produto final mais aperfeiçoado, a fim de refletirmos sobre a formação de alunos conscientes do processo de escrita.

Acreditamos que a produção textual deve ser considerada como um processo. Nesse sentido, a volta ao texto, a revisão e a reescrita são de fundamental importância, pois, por meio delas, o aluno é levado a refletir sobre o processo de aprendizado da escrita e a dizer melhor aquilo que pretende enunciar.

Por isso, visamos promover a produção textual do gênero memórias através de um projeto didático na EJA, com propósitos que deem sentido ao uso social das práticas de escrita, dado o perfil desse público atendido. Freire diz:

[...] a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, 1996, p. 59).

A opção pelo gênero memórias foi feita levando em consideração o perfil da turma e uma tentativa de aproximação com a realidade de cada um dos estudantes para valorizar o conhecimento prévio e reconhecer os estudantes como portadores de cultura e saber. As memórias são construídas a partir de fatos que, em algum momento, foram esquecidos. O

resgate da memória é de suma importância devido à construção de uma identidade consistente. Para isso, é necessário que não deixe de rememorar, ir à busca das raízes, das origens, do âmago da sua história. Não se pode esquecer, no entanto, que a memória não é apenas uma conquista de indivíduos ou coletividades, é também um instrumento e um objeto de poder (LE GOFF, 2003). Em nosso estudo, esse poder deverá servir tanto para aprimorar a produção escrita através de um projeto didático quanto para a (re)construção da identidade dos discentes.

Assim sendo, temos como objetivos:

Geral:

- Propor ações interventivas para o trabalho com a revisão e a reescrita do gênero memórias em turmas de EJA, objetivando a formação do produtor autônomo proficiente de textos.

Específicos:

- Refletir sobre as implicações da intervenção do professor na produção escrita do gênero memórias produzido por estudantes de EJA, considerando as ações de revisão e reescrita.
- Promover uma reflexão sobre a escrita dos estudantes considerando a escrita e reescrita.

Nesses termos, esta pesquisa ocorreu onde leciono, numa escola da rede pública de ensino de Jaboatão dos Guararapes – PE, na sala do módulo V (8º e 9º anos), turma A, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Justifica-se, então, pela necessidade de maior reflexão sobre as aulas de língua portuguesa no tocante à produção de texto, uma vez que é preciso observar de que maneira o exercício da produção escrita, voltada para a revisão e a reescrita, colaboram para a constituição de escritores autônomos, sobretudo estudantes da EJA, que possuem, em geral, uma história de vida marcada por muitos percalços. A ideia é, também, propor intervenções que pudessem colaborar para a melhoria desse processo, de modo que os estudantes de EJA reconhecessem a escrita como prática social e desenvolvessem a consciência de que são agentes do próprio discurso.

Este estudo qualitativo, por sua natureza, fundamenta-se na concepção dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (2006), Geraldi (1997) e outros; em relação ao ensino de texto, à escrita e à reescrita, baseia-se em Antunes (2006), Menegassi (2001), Ruiz (2013), Serafini (1994), Evangelista *et al.* (1998), Jesus (2011) e Sercundes (2011) etc.

Para atender aos objetivos traçados, realizamos uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997), na qual procederemos à realização de intervenções nas memórias produzidas pelos alunos a partir de atividades de revisão e reescrita que busquem a melhoria do processo de escrita.

Como se pode perceber, este estudo se mostra relevante por entendermos que conhecer e praticar todas as etapas do processo da escrita, inclusive a refacção é condição imprescindível para o aperfeiçoamento da produção textual, pois compreendemos que a escrita é um modo de tornar o aluno um agente consciente do seu discurso e do seu papel na sociedade.

A seguir, apresentamos as concepções que fundamentam esse trabalho. Abordamos sobre as concepções de escrita que tem direcionado o trabalho do professor nas aulas de Língua Portuguesa. Optamos pela concepção de escrita como trabalho para nortear a nossa proposta, pois entendemos que escrever um texto não é um dom, nem consequência da discussão de um texto.

Apresentamos as concepções de língua, texto, produção de texto e algumas considerações sobre ensino de produção de texto. Em seguida, discorreremos sobre a metodologia, baseada na pesquisa-ação de Thiollent. No capítulo seguinte, fazemos as descrições das atividades implementadas e seguimos com as análises dos textos elaborados pelos alunos-autores. Por fim, apresentamos algumas considerações finais – que não são definitivas – sobre os resultados encontrados, assim como uma reflexão acerca do trabalho e novas inquietações que podem ser discutidas em futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentado o tema e definido o objetivo desta pesquisa, depreender o percurso da escrita e da reescrita em memórias produzidas por alunos de uma escola pública, a seção que segue destina-se a discutir as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa. Nas seguintes, serão apresentados os fundamentos que embasam nossa pesquisa relativos à língua, texto, escrita e ensino de escrita. Em seguida, serão apresentadas algumas noções de gênero e de avaliação da produção textual, com ênfase na revisão e reescrita, como etapas para o desenvolvimento do projeto de dizer de alunos de EJA.

2.1 Concepção de língua, texto e escrita

No ensino de português, diferentes concepções de língua e linguagem implicam diferentes objetivos de trabalho, o que conseqüentemente determina práticas pedagógicas bastante distintas. Dentre essas concepções, três merecem destaque⁴: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação social.

A linguagem como expressão do pensamento vê a atividade mental como organizadora da expressão. Segundo Bakhtin, teórico que rejeita tal modo de compreendê-la, os defensores dessa concepção acreditam que “todas as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior” (BAKHTIN, 1992, p. 111). Trata-se de um ato monológico, individual, que não é determinado pela situação de comunicação em que a pessoa está envolvida. Tal concepção sacramenta a passividade do destinatário da informação quanto à construção de sentido na relação com o discurso proferido pelo sujeito.

A essa concepção corresponde a ideia de um

[...] sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. (KOCH, 2002, p. 14).

Essa concepção, segundo Bagno (2002), está diretamente ligada ao conceito de língua literária que era usado pelos grandes filólogos gregos para escrever regras que deveriam ser empregadas por aqueles que produziam obras clássicas. Para esta concepção, a expressão do

⁴ Há várias concepções de linguagem, mas nosso foco é com noções pertinentes a nossa área de pesquisa: prática docente do ensino de Língua Portuguesa.

pensamento seria criada apenas no interior da mente de cada sujeito, ou seja, quem não consegue se expressar, não pensa. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como homogênea e estática, pois não considera que a produção de um enunciado, que se materializa em um gênero, possui uma finalidade e utilização social.

Essa concepção repercutiu negativamente no ensino de língua, no tocante à aprendizagem das competências linguísticas. Atribuem-se os insucessos no domínio da língua a uma incapacidade dos indivíduos de se expressar bem, ou seja, o indivíduo que não se expressa ou faz “mau uso” das normas linguísticas possui uma cognição deficitária. Nas palavras de Travaglia, segundo essa concepção,

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1997 p. 21).

A segunda linha de pensamento, a de língua como instrumento de comunicação, objetiva apenas a transmissão de informações, ou seja, a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam seguindo regras. Desse modo, nessa nova percepção já se percebe o ato de comunicação e se considera as figuras do emissor e do receptor, ambos dominando o código para que a comunicação seja efetiva.

Conforme tal concepção, a língua é percebida como um fato externo aos indivíduos que se apropriam dela a fim de se comunicarem. Saussure (2004), precursor dessa concepção, vê a língua como “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (p. 22). Não concordamos que os indivíduos possam adequar-se em situações de comunicação e estruturas prontas, fixas e sempre definidas, portanto não se encaixem a uma estrutura idealista.

Para Bakhtin, tal concepção é percebida como objetivismo abstrato. Ele afirma que

a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 110).

Bakhtin (2006, p. 127) complementa destacando que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. O afastamento da língua em relação ao

contexto dinâmico no qual ela opera resulta, segundo Bakhtin (2006, p. 97), na “separação de seu conteúdo ideológico”, o que “constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, pois “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Assim, mediante a linguagem que acontece o diálogo e constrói comunicação com o outro e com o mundo num constante processo de interação mediada pelo diálogo e não simplesmente um sistema autônomo, fechado em sua própria estrutura.

No Brasil, essa perspectiva de linguagem tem sua vitalidade no ensino de Língua Portuguesa em razão das modificações das formas de pensar a linguagem, o que proporcionou algumas mudanças nas formas de ensino, tais como o ensino descritivo da língua, pelo qual admitiam-se as formas variantes da norma padrão apenas como formas de uso corrente entre comunidades de usuários não intelectualizadas e não como formas legítimas de emprego da língua.

Ainda nesse contexto, o estudo da linguagem era ancorado numa perspectiva de emissão e recepção das informações a partir de um código, cuja atividade de leitura se desenvolvia pela simples atividade de decodificação ou de reconhecimento das funções da linguagem. Bastava que o aluno conhecesse as normas da língua para “saber português”. Em relação à produção de texto, privilegiava-se a forma em detrimento do conteúdo. Por outro lado, buscou-se a diversificação de estudo de textos, sobretudo os midiáticos e não verbais, pois era interessante trazer à sala de aula textos reais que circulassem na sociedade, não apenas os clássicos literários.

Apesar das críticas no campo da educação no Brasil, essa concepção continuou por muito tempo como base de um ensino focado na norma e na estrutura gramatical, haja vista que a escola não alcançava os objetivos de ensinar a ler e a escrever adequadamente. Nesse contexto, surge a obra “O texto na sala de aula”, organizada por Wanderley Geraldi em 1984, evidenciando uma preocupação de linguistas e educadores, na qual se percebe como proposta a adoção de uma concepção de linguagem como interação social.

Assim sendo, nessa terceira concepção, a linguagem é vista como atividade de interação humana e, por intermédio dela, os indivíduos praticam ações que envolvem tanto fala quanto escrita, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico que estão envolvidos no ato comunicativo. Ou seja, nessa concepção, a língua é encarada como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, como defende Bakhtin:

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal como

língua viva, cumprindo seu papel nas várias práticas sociais realizadas pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, 2006, p. 116).

Reiterando Bakhtin, admitimos a língua como interação social e dialética, considerando que as atividades humanas são organizadas a partir da linguagem. Logo, a língua não deixa de ser expressão do pensamento e comunicação, mas também passa a ser uma atividade sociointerativa. Segundo Bakhtin (1999), a língua pode ser assim caracterizada:

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.

A criatividade da língua [...] não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. (BAKHTIN, 1999, p. 127).

Nessa concepção, o sujeito, conforme Geraldi (2006), utiliza-se da língua, um conjunto de signos sociais e ideológicos, não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o(s) outro(s) e sobre o mundo. Essa nova configuração sobre a forma de pensar a linguagem teve maior repercussão no Brasil a partir dos anos de 1980, quando o cenário linguístico-educacional passou a tomar o texto como unidade central do ensino de língua.

Para Geraldi (2006, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Ele acrescenta que saber língua é dominar habilidades do seu uso em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. É diferente de saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, suas características estruturais e de uso (p. 46).

Além disso, toda palavra é ideológica e “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 1995, p. 7), ou seja, um sujeito histórico, social e ideologicamente constituído. Estes fatores precisam ser reconhecidos nas aulas de Língua Portuguesa e se encontra nos objetivos dos eixos curriculares para o ensino, contemplando o pensamento crítico como norte para as práticas pedagógicas na Educação Básica.

Partindo desse pressuposto, a BNCC, defende que

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p. 59).

Assim, segundo o documento, a linguagem se entende como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Na interação verbal, para Bakhtin (1992), a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos e toma forma essencialmente social de uma interação e, junto com o sujeito, passa da unidade para a multiplicidade, em um quadro comunicacional que privilegia a diversidade, a diferença, a alteridade, o dialogismo, a polifonia. Daí é impossível pensar o sujeito fora das relações que o ligam ao outro. Porém, não se trata apenas de uma relação dialógica de concordância, mas, sobretudo, de refutação do enunciado anterior, de confronto entre as ideias próprias e as do outro.

Segundo Koch (2017, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...”. Para se produzir um texto em qualquer modalidade, Geraldi (2006a) defende

que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e se escolham as estratégias para realizar. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir. A escolha das estratégias não pode ser aleatória, elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para se dizer a quem se diz. (GERALDI, 2006^a, p. 137).

Nessa mesma linha, Costa Val (2003, p. 113) define o texto como “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. A autora afirma ainda que um ponto importante nessa definição é o fato de que nenhum texto tem sentido em si mesmo ou por si mesmo e que todo texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores. Então, o sentido não está no apenas no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido pelos interlocutores a cada interação, a cada acontecimento de uso da língua.

Nessa linha, conforme Antunes (2003, p. 175), adotaremos as “experiências da comunicação dialógica” como perspectiva para nosso estudo, considerando que a produção de um bom texto exige do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. De acordo com Koch e Elias (2017), o autor ativa o conhecimento linguístico, enciclopédico, de

textos e os conhecimentos sociointeracionais. Assim, aos professores, é preciso estar sempre motivados a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da escrita, já que ela

é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada. (ANTUNES, 2006, p. 167-168).

Assim como diferentes concepções de língua e linguagem perpassaram o ensino de Português ao longo do tempo, algumas concepções de escrita também influenciaram o trabalho com a produção de textos na escola. De acordo com Menegassi (1998), ao longo da história do ensino da língua portuguesa no Brasil, várias concepções de escrita fizeram parte do cotidiano de alunos e professores de língua materna. Dentre elas, abordaremos quatro: a escrita com foco na língua, como dom ou inspiração divina, como consequência e como trabalho.

A concepção de escrita com foco na língua é caracterizada por correções de textos focadas na gramática. Há a crença de que somente os textos que seguem a norma culta são considerados corretos. Observamos que esta concepção está muito vinculada ao ensino tradicional de língua materna, em que se acreditava que, ao eleger textos da literatura clássica como modelos ideais em manuais didáticos, os alunos conseguiriam reproduzir textos utilizando a variedade padrão. Porém, nossa prática aponta que esta estratégia não funciona, uma vez que produzir textos não se limita a copiar clássicos, o que não garante o uso da variedade padrão em situações de escrita.

É preciso que os alunos compreendam o gênero, suas finalidades, funções sociais e comunicativas, suas características para produção textual e uso em situações reais do cotidiano.

Já a concepção da escrita como dom ou inspiração divina é muito característica daquelas produções pedidas pelo professor a partir de um título ou uma frase que expõe o tema ao aluno sem qualquer atividade prévia para apoiar a produção do texto, isto é, a leitura de um ou mais textos, uma discussão ou um debate sobre o tema, enfim, não há qualquer orientação para subsidiar o estudante na construção de seu texto. É comum que o aluno se atenha à memória de informações dos meios de comunicação e as repita de forma fragmentada. Além disso, pode ser, também, uma prática em que o professor controla o comportamento dos alunos pela escrita. Desse modo, o estudante entende que escrever é apenas exteriorizar seu pensamento sem necessitar interagir com os elementos que condicionam a produção e seus conhecimentos de mundo.

Ressalvamos que essa concepção de escrita também não favorece a formação de escritores que tenham condições de produzir textos nas mais diversas situações de interação, uma vez que, para escrever, não se considera a ativação de conhecimento prévio nem mesmo a importância da leitura como ponto de partida para produção de textos coerentes, além de não estabelecer nenhum elemento das condições de produção. Textos escritos a partir de frases isoladas fazem com que o aluno tente, em vão, produzir um texto que adivinhe o pensamento do professor, qual o posicionamento que ele deseja em relação ao texto. Com isso, muitas vezes o professor argumenta que o texto fugiu do tema e o aluno permanece sem saber onde errou e por que errou.

A escrita como consequência é outra concepção muito comum. Acontece quando a prática da produção textual é solicitada em decorrência de um trabalho realizado em sala de aula ou extraclasse. Essa atividade de escrita segue o mesmo esquema dos livros didáticos e servem apenas como pretexto para a escrita, além de serem “previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo” (SERCUNDES, 2011, p. 80). Geralmente, nesse caso, o texto não é corrigido e pode ser compreendido pelo aluno como uma punição por parte do professor, por terem realizado uma atividade motivadora, para mera atribuição de nota ou como forma de comprovar que participou de tal atividade, não necessariamente de que tenham compreendido.

Um dos problemas da escrita como consequência é a predominância do ponto de vista do professor na hora de escolher os temas, livros ou pesquisas a serem usadas pelos alunos, como também uma triagem para a confecção do texto com objetivo de atribuir uma nota. Embora a concepção de escrita como consequência apresente a atividade prévia, um problema que surge é o fato de que, mesmo havendo a troca de ideias entre as pessoas, o professor acaba, na maioria das vezes, impondo o seu ponto de vista, provocando, assim, a desestruturação das informações construídas no momento da interação entre os alunos (a heterogeneidade de vozes é mascarada, pois a ideia ou leitura que se sobrepõe as outras é a do professor).

Neste contexto, Sercundes afirma que “a heterogeneidade de vozes passa por uma triagem, ou seja, há uma homogeneização e higienização das ‘falas’, já que o professor acaba sendo o único detentor do saber e da oralidade” (2011, p. 86). A característica principal dessa concepção é que o texto é visto como um registro que valerá nota e como um produto que leva à premiação, por exemplo, um bom texto pode garantir ao aluno uma ótima nota e proporcionar sua aprovação.

Temos, por fim, a concepção de escrita como trabalho. Pautamos nosso estudo nesse viés, porque acreditamos que escrever é um processo contínuo de ensino e aprendizagem a partir de situações reais de escrita. Atividades prévias são realizadas para dar condições de produção ao aluno. Desse modo, a escrita não é um fim em si mesma, mas sim um lugar de interação entre os participantes desse processo. Trata-se de “um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 59), constando de etapas como: planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita.

Ao falar dessas etapas, Beloti e Menegassi (2017) descrevem-nas:

[...] o trabalho de escrita é desenvolvido considerando as etapas de: a) planejamento: fase na qual o escritor planeja como escreverá seu texto, quais elementos linguístico-discursivos usará, considerando as condições estabelecidas; b) execução da escrita: desenvolve os aspectos levantados no planejamento e efetivamente escreve o texto; c) revisão: período destinado à releitura do texto, a fim de observar se está adequado às condições delimitadas para sua produção, podendo ou não levar à reescrita; d) reescrita: levantados os aspectos a serem revisados e reescritos, é nesta etapa que se produz um outro texto, com o objetivo de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação. (BELOTI; MENEGASSI, 2017, p. 249).

É essencial que o texto seja vinculado na comunidade para que possa sofrer apreciação do outro, fazendo o aluno compreender a importância de sua escrita efetivada na materialização da leitura de interlocutores. A escrita como trabalho comprova que o ato de escrever não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de seu esforço, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, como defendem Fiad & Mayrink-Sabinson (1991): a) um processo contínuo de ensino e de aprendizagem; b) uma atividade a ser realizada após estudos relativos ao tema e ao gênero discursivo a ser produzido (e não um momento de inspiração divina ou apenas como consequência de um passeio, de uma visita ou de uma leitura); c) uma prática que considera etapas para sua efetivação.

Sercundes (2011) argumenta que compreender a escrita como um trabalho é como uma “[...] contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas” (SERCUNDES, 2011, p. 99). O texto nunca deve ser visto como um produto acabado em si, mas como um processo que cumpre etapas e a revisão é o momento que demonstra a vitalidade do processo construtivo da produção escrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). No plano da revisão, “o produtor atenta para a forma e o conteúdo do texto, em um processo de interação consigo mesmo e com seu próprio texto” (MENEGASSI, 1998, p. 91). Para Garcez (1998, p. 30) a revisão é “como um procedimento,

que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação”, o que exige a mediação comandada pelo professor usando atividades que auxiliem o aluno a pensar criticamente sobre os problemas do seu texto.

Ao retomar Bakhtin, Geraldi (1996, p. 137) também propõe a escrita como trabalho em um processo de interação com atividades de refacção textual, em que o interlocutor determina o movimento “inter-intra-inter-individual”, fazendo referência, a Vygotsky (1998).

A concepção de escrita como trabalho consiste em ser reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção do conhecimento [...] porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que adquirem a possibilidade de serem reescritas (SERCUNDES, 2011, p. 83). A proposta de escrita como trabalho complementa a de escrita como consequência. Geraldi (2006a) também postula que a escrita vista como trabalho é um processo de interação de atividades e de indivíduos, em um movimento contínuo de ensino e aprendizagem. Assim,

[...] como um objetivo (aprender a escrever é aprender a reescrever) e instrumento de ensino, de intervenção; a avaliação dos textos passou a considerar o processo e não apenas o produto final; escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade. (FIAD, 2010, p. 5).

O ensino da escrita a partir da concepção da escrita como trabalho permite ao aluno “conscientizar-se da sua própria ‘fala’, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração” (GERALDI, 2010, p. 169).

Essa metodologia de escrita permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos, ou seja, as atividades prévias funcionam como ponto de partida através de diálogos com a sala de forma coletiva, estudo do vocabulário, desvendando o sentido e as influências das palavras num processo de aprendizagem do social para o individual. A escrita nesse processo é considerada como uma tarefa contínua, árdua na construção da aprendizagem, ponto de interação entre professor e aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, com possibilidades de serem reescritas apresentando uma terceira margem, concebendo ao aluno ser capaz de compreender a realidade social, interagir com ela e com seu professor para tirar dúvidas para continuar escrevendo outros textos que se relacionem com o anterior e até mesmo de reescrever sua produção, ou seja, o trabalho com a escrita deve proporcionar o desenvolvimento efetivo da habilidade de se produzir textos.

A BNCC apresenta a revisão como estratégia após a produção textual, juntamente com a etapa de edição de texto, no primeiro ano do Ensino Fundamental, e juntamente com as etapas de reescrita e de edição nos anos seguintes do Ensino Fundamental:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 76).

O documento não aprofunda cada uma das etapas, assim como ocorria nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apenas menciona as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes com a revisão. Juntamente com a reescrita, a revisão é o que faz revelar a atitude responsiva do leitor (BAKHTIN, 2003). Pois, mais do que apontar incongruências referentes à gramática do texto, ela permite a troca de ideias entre o autor e seu interlocutor.

Sercundes (2011) mostra que o ensino tradicional vem sofrendo algumas modificações no tocante ao ensino de língua, mais especificamente ao ensino da escrita. A preocupação com o ato de escrever fica mais clara quando é feita uma atividade de pré-leitura ou quando o aluno é orientado a reescrever o próprio texto, não enxergando esse texto como um produto acabado. Nesse sentido, a descrição das fases que envolvem o processo de escrever tem por principal objetivo orientar a metodologia do professor interessado na formação escrita do aluno.

Antunes (2003) e Menegassi (2010) destacam as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita e enfatizam a importância das atividades prévias. A etapa da revisão, para os autores, é onde o professor deve agir com mais efetividade, levando as considerações acerca do texto ao aluno para que ele compreenda o que deve ser reformulado, se houver necessidade. É com estas atividades que o estudante conhecerá os elementos necessários, como afirma Antunes:

- a. delimitar o tema e aquilo que dará unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação de ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. (ANTUNES, 2003, p. 55).

Entender a escrita como um processo parece-nos ser a visão mais adequada a respeito dessa atividade: “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 1998, p. 14).

Kato (2003), por sua vez, aponta que as fases da produção de textos são:

Planejamento: também chamado de pré-escritura, engloba as atividades de definição do conteúdo do texto, o gênero, a estrutura textual, todas elas adequadas à situação comunicativa; acontece principalmente antes da escritura, mas pode também se desenvolver durante ela;

Escritura: fase de execução do texto, envolve a textualização, em que o autor escolhe as formas linguísticas pertinentes ao gênero e à situação comunicativa;

Reescritura: imbricada à revisão do texto, compreende operações de finalização e de ajustamento dos enunciados (acréscimo, substituição, apagamento e deslocamento), de acordo com todo o processo anterior; pode ocorrer tanto durante quanto após a escritura. Dessa maneira, em vez de encerrar a produção do aluno com a nota, é mais proveitoso fazer o aluno analisar sua escrita. O aluno precisa ser levado a entender a escrita como um trabalho de aprimoramento, onde o professor assume o papel de coautor apontando possíveis caminhos no aperfeiçoamento por meio da escrita.

Neste contexto, entramos em consonância com o pensamento de Bakhtin, que afirma:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação será determinado pela situação social mais imediata [...] a palavra dirige-se a um interlocutor, variará quando se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não [...] é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social. (BAKHTIN, 2006, p. 112).

Para Koch (1997, p. 26), quando o texto deixa de ser entendido como produto, ou seja, passa a ser abordado em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, a produção textual passa a ser entendida como uma atividade verbal, a serviço de fins sociais. Acrescenta que se trata também de uma atividade intencional e interacional, visto que os “interactantes” estão envolvidos na atividade de produção textual. A autora acrescenta que “produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido” (1997, p. 19).

O aluno precisaria tornar a revisão como processo da escrita, em situação de ensino, mediada pelo professor. Menegassi (1998, p. 152) lembra que “a escola está, de certa forma, automatizando as etapas de planejamento e execução do texto, contudo ainda não tomou consciência de que a revisão e a reescrita devem ser encaminhadas na mesma vertente”.

Menegassi (2013) acrescenta que os documentos oficiais, que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, orientam que o ensino da escrita deve seguir a concepção de escrita como atividade processual-discursiva, ou seja, a escrita como trabalho. Tal concepção de escrita

dialoga com a concepção interacionista e dialógica da linguagem e é a que adotamos neste estudo, pois considera que a produção de um texto escrito se dá a partir de reais necessidades, com funções sociais e comunicativas estabelecidas, inserido em um contexto social, histórico e ideológico de enunciação. Geraldi (1997) concorda que não há qualquer uso da linguagem sem função, sem interlocutor ou sem conteúdo. Como destaca Antunes, “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto para decidir o que vai ser escrito” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Assim, é preciso compreender e vivenciar todos os prazeres da escrita, revisão e reescrita. A revisão e a reescrita são oportunidades de aprendizagem e devem fazer parte do processo da escrita textual, uma vez que a primeira versão de um texto dificilmente atenderá a todos os objetivos da produção. Para Menegassi (1998), a revisão é um processo recursivo, ou seja, concebe-se o texto em progressão, sendo a reescrita advinda dessa configuração. Assim, é possível constatar que a revisão e a reescrita são processos complementares, pois, juntos, auxiliam na construção do texto. Ao revisar, o aluno analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos e, caso julgue necessário, reescreve seu texto. Logo, fundem-se os processos de revisão e reescrita. Na revisão, o autor mobiliza vários conhecimentos armazenados na memória, tais como conhecimentos aprendidos na escola, conhecimentos adquiridos em situações diversas ou mesmo construídos em experiências anteriores de escrita, que exercem influência na reelaboração do texto por ocasião do processo de revisão.

Nesse processo, a reescritura pode favorecer um momento significativo de aprendizagem das regras e usos da escrita. Para Garcez (1998), é uma oportunidade de o autor explicitar seus conhecimentos e dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua; dessa forma, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas da modalidade escrita. Assim, tais conhecimentos são atualizados, modificados, em função das escolhas e atitudes do sujeito diante dos problemas detectados. Portanto, cabe àquele que escreve decidir sobre o que fazer perante tais problemas. Permite ainda que o aluno reflita sobre a sua produção, ajustando o que se tem a dizer ao objetivo comunicativo que deseja alcançar e ao gênero que deseja utilizar. Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29) consideram a reescrita como “uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo”. Mas, apesar da sua importância, os autores apontam que a revisão e a reescrita ainda não são práticas comuns nas escolas.

Assim, a reescrita torna-se imprescindível no aprendizado da produção. Segundo Ruiz (1998), o professor deve introduzir ao ensino essa prática “absolutamente comum entre os escritores [...], seja simultaneamente ao ato da escrita, seja posteriormente a ele” (RUIZ, 2013, p. 24). Se ela não acontece, a correção se limita à exposição dos problemas, excluindo o aluno da possibilidade de compreendê-los e os resolver. Ter consciência disso facilitará o trabalho do professor quando das orientações pertinentes à futura reescrita do texto de cada aluno. “O autor é o primeiro leitor de si mesmo” (RUIZ, 2013, p. 20).

Segundo as ideias de Bakhtin, a reescrita é um processo dialógico reflexivo, ou seja, um diálogo carregado de compreensão ativa com a percepção do eu sobre o outro e o entendimento das construções de sentidos que aparecem nas práticas sociais. Em outras palavras, a reescrita é um momento de reflexão que envolve outros discursos, a fim de compor as ideias próprias ou ainda novos sentidos.

Para Menegassi (2001), a reescrita

nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual. (MENEGASSI, 2001, p. 50).

Ler, reelaborar e repensar as produções textuais individualmente ou em grupo, levando o estudante à reescrita promove a autonomia, fazendo o aluno-autor tornar-se capaz de perceber suas falhas, refletir sobre elas e tem a possibilidade de corrigi-las. Nesse sentido, contribui Menegassi, que, em suas pesquisas sobre a escrita, nos ensina que, “Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita” (MENEGASSI, 2001, p. 50). O pesquisador afirma ainda que a reescrita funciona no desenvolvimento da escrita:

[...] ajudando o aluno escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos. Nessa perspectiva, esse autor considera que reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno. (MENEGASSI, 2001, p. 50).

O autor acrescenta que o professor tem a função primordial de orientar todo o processo de produção do texto, demonstrando claramente a finalidade do texto, a especificidade do gênero, a perspectiva da escolha do interlocutor e os lugares preferenciais onde o texto deverá ter circulação, reforçando a importância do processo interacional durante esse trabalho com objetivo de uma escrita eficiente.

Para trabalhar com atividades de reescrita de texto, enquanto professores, precisamos conhecer, com clareza, a concepção de tal trabalho, para não o confundir com uma atividade de somente passar o texto a limpo, Menegolo e Menegolo explicam:

Ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento. (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005, p. 74).

Para os autores, o ato de reescrever não pode ser compreendido como aquela atividade em que o aluno passa a limpo a versão corrigida pelo professor, atentando somente para os erros de ortografia, numa tentativa de adequá-lo à norma padrão. Segundo Marcuschi (2008), essa visão é ingênua e, embora muito adotada, é pouco útil. Por outro lado, o trabalho de reescrita, a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, considera muito mais do que apenas a escrita padrão da língua portuguesa. É claro que a norma de prestígio é importante e, por isso, não pode ser esquecida, dependendo do gênero que está sendo produzido, mas não é adequado tomá-la como prioridade absoluta. O trabalho da reescrita, quando realizado conjuntamente entre professor e aluno, permite a ampliação do conhecimento de forma mais consistente, pois o estudante é levado à reflexão acerca do uso da língua.

Ruiz (2013, p. 215) assinala que “a correção pela mera correção não tem fundamento”. A autora explica que “os sinais de correção empregados pelo professor são as marcas que ele deixa, para o aluno, do seu projeto de dizer” (RUIZ, 2013, p. 215). A investigação sobre as ações e os efeitos da correção do professor no texto do aluno pode oferecer uma boa contribuição para o estudo do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Enfatizamos que o trabalho da reescrita, quando realizado conjuntamente entre professor e aluno através de uma avaliação dialógica com caráter integrador, permite a ampliação do conhecimento do aluno de forma mais consistente, haja vista que ele é levado à reflexão acerca do uso da língua e tem a possibilidade de compreender que o texto não é um produto acabado.

Nesse sentido, a reescrita é compreendida como um processo em que o autor tem a oportunidade de voltar ao seu texto e revê-lo, corrigindo, acrescentando, excluindo, sempre pensando em dizer mais ou de outro jeito e verificar o que já foi dito. Assim, ele se apropria dos gêneros, sabendo aplicá-los em contextos situacionais de escrita e diferenciá-los. (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005).

A reescrita é uma etapa constitutiva e fundamental no processo de produção de textos. Ruiz (2013) afirma que é preciso optar pela correção escrita qualitativa que leva em conta o texto como uma unidade de sentido e não apenas correções das partes do texto.

Para Fiad (2009) esse entendimento sobre a reescrita é importante para o ensino da Língua Portuguesa por dois aspectos:

[...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem. (FIAD, 2009, p. 148).

Barbosa (2013) defende que os maiores desafios dos professores é construir leitores de si mesmo. Essa tarefa não se resolve sinalizando os desvios ortográficos, sintáticos e morfológicos dos alunos. Só é possível desenvolver um trabalho eficaz por meio da reescrita, porque através dela, o aluno é levado a refletir sobre o seu próprio texto. Nesta perspectiva, a reescrita não é vista apenas como uma adequação textual à norma padrão, mas visa posicionar o aluno como um sujeito linguístico que ocupa posições discursivas e é capaz de provocar alterações em seu texto. Acreditamos que não basta dizer para o aluno reescrever várias vezes o seu texto, é preciso dar-lhe indicações sobre que ponto de sua produção deve ser revisto, por que razão e, principalmente, como fazê-lo.

Sugere-se, então, nas aulas de língua portuguesa, a refacção dos textos dos alunos como exercício de prática textual. Assim, pode-se fazer uma reflexão sobre língua e linguagem. O trabalho de produção textual com gêneros textuais auxilia o aluno na elaboração de textos significativos. Dessa maneira, é essencial que se desenvolva um trabalho baseado na pluralidade de gêneros textuais, como discutiremos a seguir.

2.2 Ensino da produção de texto

A tradição do ensino de língua portuguesa por muitos anos privilegiou a escrita de textos dos tipos narrativo, descritivo e dissertativo sem estabelecer qualquer relação com a intenção comunicativa ou com o contexto de uso. Após uma longa trajetória de ensino de língua materna direcionado à Gramática Normativa, defendendo a tese de que o domínio das regras da língua padrão, através de exercícios automáticos e mecânicos, seria o método ideal para expressar-se com clareza e objetividade, os resultados obtidos nas escolas (e em diversas provas e demais processos avaliativos) nos mostram que essa prática precisava mudar, pois tanto o objeto de

estudo como o modo de abordá-lo necessitam de alterações, inovações. Com as conquistas trazidas pelos estudos linguísticos, especialmente no que se refere à Linguística Textual e Aplicada, que têm possibilitado muitos avanços no que diz respeito ao ensino de língua materna, é possível perceber que se busca desenvolver um trabalho produtivo com a escrita.

Para que o aluno aprenda a escrever, é preciso que ele escreva em situações constantes e variadas e ciente das condições de produção. Assim, vai ser possível a ele ampliar sua capacidade de produzir textos. No entanto, esse processo não é apenas quantitativo. O mais indicado é que o aluno escreva com reflexão orientada pelo professor, para compreender o funcionamento da língua.

Para o aluno tornar-se sujeito-autor, precisa saber sobre o que vai escrever. Por isso, deve se dar tempo de amadurecimento a respeito do tema sobre o qual vai escrever. Caso contrário, o aluno tenta ‘enrolar’ o leitor usando uma fraca argumentação. Outro ponto a se destacar é que o professor geralmente não reflete sobre os objetivos a cumprir com determinados textos. Escolhas de informações, escolhas de grau de formalidade da língua, encadeamento de ideias vão depender da clareza das intenções que levam o autor a escrever tendo em mente um leitor específico. Saber o tipo de circulação e em que suporte o texto irá circular também vai compor o conjunto de condições de produção necessários para a produção de texto na escola. Afinal, assim acontece com os textos fora da sala de aula, que sempre são escritos com objetivos, destinatários e meio de circulação definidos.

No texto “Ensinando a escrever”, Sercundes (2011) buscou verificar a metodologia escolar que leva os alunos à produção de texto. Destacaram-se dois grandes tipos de práticas, que correspondem a diferentes concepções sobre o ato de escrever :a produção sem atividade prévia, onde a escrita é vista como um dom e a escrita como produção com atividade prévia, o que permite verificar duas linhas metodológicas: 1) escrita como consequência, através da qual uma outra atividade seria pretexto para escrever apenas com o intuito de finalizar ou registrar uma experiência – escrita com preparação prévia; 2) escrita como trabalho, em que escrever é um processo contínuo de aprendizagem – onde a autora menciona a reescritura.

No primeiro caso, a produção do texto sem atividade prévia aparece desvinculada e sem nenhuma ligação com trabalhos anteriores e posteriores. Quando o aluno não participa de nenhuma atividade prévia antes da escrita, sente dificuldades no momento da produção, pois, não é levado, pelo professor mediador, a despertar e desenvolver seus conhecimentos prévios e não sabe o que escrever, passando apenas a preencher a folha de papel em branco, com o objetivo de ganhar uma boa nota, logo, ela é produzida “para a escola - redação” (GERALDI,

2006). A partir da dificuldade que o estudante sente ao escrever, ele passa a pensar que o ato da escrita é simplesmente articular informações e mostrar para o professor que sabe escrever. O aluno passa a perceber o conceito de escrita como dom, considera aqueles que conseguem realizar um bom texto como pessoas inspiradas.

Entretanto, quando há uma produção com atividade prévia, o professor traz para sala de aula outros textos que podem se relacionar com o tema discutido. Com um trabalho prévio antes da produção se consegue, na maioria das vezes, ampliar o arcabouço de conhecimentos do aluno e despertar o seu lado crítico. Esse processo resulta numa produção textual, com objetivo de registrar e finalizar um trabalho por meio da escrita a partir do resultado de informações, discussões e leituras. Daí podemos ter a escrita como consequência e a escrita como trabalho, na qual acreditamos.

Sercundes (2011, p. 78) propõe que a “escrita como consequência são produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra [...], enfim cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito”, isto é, a escrita será a consequência de um conjunto de atividades que ao se realizarem poderão ajudar na produção do texto. Outro tipo de atividade prévia são as discussões de questões abertas em sala de aula, que podem se relacionar ao tema do texto e a experiência dos estudantes, além de proporcionar uma discussão entre eles, provocando, assim, uma enorme troca de informações entre os estudantes e até mesmo com o professor. A partir disso, o que é possível se observar é uma heterogeneidade de vozes que são necessárias para a execução de um texto, pois os indivíduos constroem seus discursos utilizando a fala do outro.

Em suas análises, Sercundes (2011) observa que hoje o ensino de produção de texto tem mudado, dando prioridade a um trabalho com preparação prévia e, embora seja possível o uso de diferentes recursos didáticos pelos professores, as atividades de ler, discutir e escrever são, predominantemente, o padrão de trabalho utilizado. Assim, é importante que o professor de língua portuguesa tenha uma visão clara sobre as concepções de linguagem adotadas na sala de aula, pois elas podem influenciar o ensino-aprendizagem da língua materna (GERALDI, 2006a). A metodologia de ensino adotada está diretamente ligada a uma opção política que envolve compreensão e interpretação da realidade de acordo com o que é feito em sala de aula. A concepção de língua que defendemos neste trabalho, proposta por Bakhtin e amplamente difundida por Geraldi (2006a), na qual os mecanismos sociais e interativos são condições necessárias para a produção da escrita, favorece um ensino voltado para o letramento, levando em conta as práticas sociais e as ações que se desenvolvem por meio da linguagem.

De acordo com Geraldi (2006, p. 136), tendo como base essa concepção de língua como interação, na produção de textos, quem escreve o faz sempre considerando determinados objetivos, o que inclui: o que se aborda, com quais objetivos e para quem se está escrevendo. Dessa maneira, ao corrigir um texto, o professor deve ser um interlocutor, “questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor” e não apenas quem avalia. Enfim, deve indicar caminhos (GERALDI, 2006, p. 164).

Através da atividade de produzir um texto, é interessante oportunizar aos alunos posicionarem-se diante do mundo e evidenciarem sua subjetividade, realizando um projeto de “dizer” frente aos discursos que circulam na sociedade (GERALDI, 2006a). É preciso permitir situações, favorecer atitudes, propiciar ações de produção escrita. Geraldi (2006a) afirma que “ao escrever o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de coparticipar e seu texto” (p. 141). Dessa maneira, o ensino materializa-se como realmente interativo.

Expandindo as ideias propostas por Geraldi, observamos como ponto de partida para o trabalho com a produção escrita a realização de atividades que antecedam a prática da escrita de textos, ou as chamadas atividades prévias, com o escopo de contribuir para que o aluno, a partir delas, consiga desenvolver seu senso crítico. Acerca da importância de se fornecer previamente ao aluno informações sobre o tema que ele deverá escrever, Sercundes alerta: “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, e “todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (SERCUNDES, 1997, p. 83-84).

Outro aspecto considerado relevante no ensino da escrita, também contemplado nas condições de produção, é que o aluno tenha uma razão, um porquê para dizer o que se tem a dizer (GERALDI, 2006). Tal questão vem de encontro ao caráter artificial predominante nas atividades de produção de textos realizadas em sala de aula, que, conduzidas a partir do modelo tradicional de ensino, têm se mostrado pouco eficazes na tarefa de formar escritores proficientes de textos. No tocante a isso, Brito comenta: “O caráter artificial desta situação [de escrita] dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final” (BRITO, 2006, p. 119). O desafio, então, para que se obtenham melhores resultados dos alunos nas atividades de escrita de textos, é apresentar-lhes uma finalidade, a mais concreta possível, um “porquê” para a escrita, que os convença de que a tarefa de produzir um texto não se resume, unicamente, ao fato de ganhar nota, preencher o tempo da aula ou obedecer ao

comando de produção textual do LD, após assistir a um filme, realizar um passeio etc. (SERCUNDES, 1997).

Mas, sobre o ensino da escrita na escola, o que se tem observado ainda é que o espaço de sala de aula não privilegia a interlocução. Em geral, as atividades de leitura e produção de textos acontecem, porém não constituem atividades significativas para o aluno. Lê-se apenas para responder a algumas perguntas propostas pelo professor, as quais, muitas vezes, não possibilitam uma apreensão do sentido global do texto e dos mecanismos responsáveis pela produção desse sentido ou, quando se trata da leitura de livros, para se fazer uma avaliação ou para preencher fichas para o professor. Escreve-se para um único interlocutor, o professor, e aquilo que se escreve, na maioria das vezes, não representa a voz do aluno, mas a devolução do que o professor gostaria de ver escrito. Dessa forma, as propostas de produção textual elaboradas pelo professor não vão incentivar os alunos a produzir textos que tenham sentido para eles, que se aproximem dos usos extraescolares, com função específica e objetivos claros.

Observamos, assim, que a interação é fundamental no processo de produção textual dos alunos, já que toda escrita é para o outro. Portanto, o professor, no papel de mediador entre o texto e o aluno, deve promover um diálogo com ambos e não apenas o corrigir e o devolver ao seu produtor, mas, apontar caminhos para ele dizer o que pretendeu dizer da maneira como escolheu. Assim, o texto sofrerá transformações e o produtor, conseqüentemente, melhorará sua escrita. Dessa forma, a produção textual vai garantir ao aluno sua função autônoma de produtor textual como também a participação do interlocutor, pois o texto é o próprio lugar da interação (KOCH, 1997). Essa prática perpassa toda a noção de interação verbal apresentada por Bakhtin, que dialoga com a visão vygotskyana, já que se constrói a partir do social, em função do outro e com a ajuda de um mediador.

Lima e Zoraya (2007) contribuem como debate, ressaltando que o ensino de produção de texto está ligado a aspectos filosóficos e não tecnicistas. As autoras defendem que deve ser oferecida aos alunos oportunidade de reflexão sobre o que dizer, de modo a fomentar o desejo de escrever. Entretanto, as condições para se chegar à produção textual não são levadas em consideração. Questões como “para quem?”, “para quê?”, “por quê?”, devem vir antes de “como escrever?”. Essas condições de produção de texto devem estar atreladas a propostas bem definidas de ensino. Mas, o que ainda se percebe é uma prática textual limitada a escrever sobre um determinado tema a fim de que o aluno use corretamente todas as regras gramaticais ensinadas nas aulas.

Como já vimos, o ato de escrever vai além desse saber pronto e envolve fatores como a percepção, o raciocínio, a seleção, o conhecimento prévio, os propósitos e, sobretudo, as condições de interação entre os envolvidos no processo. Assim, o aluno entenderá que para aprender a escrever precisa escrever, revisar e reescrever para melhorar o seu texto, porque escrever implica uma reflexão crítica, supõe trabalho, exercício permanente do raciocínio filosófico.

A produção de textos na escola, muitas vezes, é uma atividade complexa para muitos alunos e também para os professores. Um dos aspectos que parecem contribuir para a dificuldade dos alunos na criação de textos está relacionado aos temas propostos. Segundo Geraldi (2006), os alunos geralmente escrevem textos com os mesmos temas, algumas vezes baseados em datas comemorativas, atividade ultrapassada que não se mostra significativa para os alunos.

Os professores, de qualquer nível ou modalidade de ensino, precisam reconhecer que têm responsabilidade sobre isso e buscar ações pedagógicas que pautem suas atitudes educativas nos próprios alunos, que são sujeitos da aprendizagem, respeitando os saberes trazidos à escola e os incluindo no seu planejamento. Para isso, a atuação dos docentes precisa privilegiar uma metodologia que favoreça uma relação dialética significativa entre sujeito e realidade.

Por isso, destacamos a necessidade de estarem claras as condições de produção de texto no processo de ensino-aprendizagem da escrita. É dever da escola criar situações favoráveis para, segundo Ingedore Koch (1997), os alunos desvendarem os segredos do texto, bem como para aprenderem a produzi-los, lê-los e avaliá-los. Esse processo favorecerá o exercício de sua cidadania, condição importante para todos os estudantes, sobretudo os de EJA, já que, em sua maioria, sofreram com exclusão e discriminação.

Vale salientar, também, que as falhas no ensino da escrita decorrem da concepção de texto como produto e não como processo. Por isso, na maioria das vezes, a produção escrita encerra-se sem uma reflexão, sem reelaboração e sem reescrita. Geralmente o professor corrige os “erros” dos alunos, sem permitir-lhes uma continuidade no processo. Dessa forma, o aluno dá-se conta de que não sabe escrever.

Seria interessante, então, levar o aluno a perceber que a inserção no mundo da escrita fará com que ele exerça sua cidadania de forma mais crítica e reflexiva, o que poderá mudar suas condições de vida. O texto, nesse contexto, passa a ser entendido como:

manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas sociais. (KOCH, 1997, p. 22).

Essa concepção de texto, associada à defesa do trabalho com os múltiplos gêneros, foi decisiva para o surgimento de nova concepção de escrita. Os textos nada mais são do que entidades que se materializam nos discursos, apresentando características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal (MARCUSCHI, 2002). Entendê-los é essencial à própria compreensão da dinâmica da linguagem de maneira crítica, associando-a às relações sociais que a envolvem.

Os autores Citelli e Bonatelli (2004), no artigo “A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades”, fazem um estudo com alunos do nível fundamental de escolas de São Paulo sobre a produção textual, com o objetivo de sugerir alternativas que ajudem o professor no seu ensino. Para os pesquisadores, para o aluno dominar a escrita, é imprescindível ter um compromisso com a linguagem, obedecendo a uma sequência planejada de atividades envolvendo produção, leitura e reescrita de textos, além de uma avaliação de todo o processo, que deve ser interativo.

A partir de tal pressuposto, o aluno pode entender que a escrita não é um produto que se apresenta pronto, mas sim um trabalho. A partir dessa concepção, como já dissemos, situaremos nossa pesquisa com o objetivo de propor uma avaliação da produção de texto mais colaborativa, formando o aluno como sujeito-autor e cidadão autônomo. Grillo (1995) defende que a interferência do professor na avaliação, mediante comentários orais e escritos, permite ao produtor textual compreender o caráter social da linguagem escrita, moldando seu texto em função de um leitor real.

É necessário que o docente tenha plena consciência de que o processo de escrita requer o desenvolvimento de etapas, nas quais existe uma relação de interdependência para que possam se efetivar. Além disso, o texto deve ser encarado como ponto de partida para toda e qualquer atividade em sala de aula. O texto produzido pelo aluno pode ser considerado como um importante suporte didático, uma vez que neles estão contidas as mais frequentes dificuldades dos alunos.

Na BNCC, o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] (BRASIL, 2017, p. 74). O documento expõe como objetos de conhecimento as estratégias de escrita, a saber, etapas

de textualização, revisão e edição dos textos. Explicita, dessa forma, acreditar na produção escrita como processo:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p. 76).

Conforme sugere a BNCC, partilhamos ser o texto, por meio do ensino dos gêneros textuais, elemento apropriado para atingir o objetivo do ensino eficiente de língua. Como defende Beth Marcuschi (2012) o estudo dos gêneros forneceu respostas satisfatórias a vários desafios postos pela didatização do eixo da produção escrita no ensino de língua. Uma boa execução das aulas de produção de gêneros promoverá um ensino mais eficaz como veremos a seguir.

2.3 Ensino de produção escrita na escola através dos gêneros⁵

Os gêneros textuais são fortes aliados para desenvolver a competência comunicativa do aluno, via discurso articulado no processo de interação verbal. Sendo assim, antigas concepções sobre o ensino de leitura e produção de texto têm sofrido uma reformulação, garantindo a possibilidade de se trabalhar com os gêneros no ensino de língua materna. Hoje, as pesquisas realizadas sugerem o ensino de língua portuguesa através dos gêneros e os documentos oficiais de educação ratificam essas indicações.

Com a LDB nº 9.394/96, as orientações curriculares passam a propor um ensino de língua voltado para o texto, considerando que os sentidos não estão dados na superfície linguística, mas são construídos na interação autor-texto-destinatário. Essa nova abordagem sobre a linguagem impulsionou os estudos sobre os gêneros, do qual se exploram os eixos da língua: leitura, escrita e oralidade.

De acordo com Bakhtin (2006), o emprego da língua dá-se em forma de enunciados, que carregam em suas essências significados que refletem as condições em que foram produzidos de acordo com cada situação comunicativa, materializando-se em gêneros. De acordo com

⁵ Como fundamentação, usamos autores diferentes para referência. A noção de gênero de texto em Marcuschi é a mesma que Bakhtin nomeou de gêneros do discurso. Cada um usa termos diferentes, mas optamos por usar gêneros ou gêneros textuais.

Marcuschi (2008), não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Estes são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2006, p. 262).

Para Bakhtin (2006), os gêneros materializam a língua. A língua, por sua vez, está vinculada à vida. Os gêneros portam-se, então, com o elo entre a língua e a vida. Nesse sentido, esse autor afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente, pois eles estão diretamente relacionados com as múltiplas atividades da vida social. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero. Nesse sentido, os gêneros desenvolvem-se em proporção ao desenvolvimento das práticas humanas.

Segundo Marcuschi (2002, p. 19), por sua vez, os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Tais características são moldadas por sua funcionalidade, estilo e composição. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos e cada esfera social se utiliza de tipos “relativamente estáveis” de enunciados que se denominam gêneros.

Para Bronckart (2003), há uma certa dificuldade na classificação dos gêneros e as categorizações existentes não podem ser consideradas como referenciais: “Essa dificuldade de classificação deve-se, primeiramente, à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero” (BRONCKART, 2003, p. 73). O fato de os gêneros estarem em constante movimento contribui para uma classificação flutuante e, assim, colabora com as divergências teóricas. O Grupo de Genebra propôs a utilização dos gêneros, para eles definidos como textuais e não discursivos, como proposto por Bakhtin (1992), como meio para o ensino-aprendizagem de línguas. Esse Grupo considera gêneros como textuais – e não discursivos – pelo fato de um texto, “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”, estar inserido dentro de um “conjunto de textos” e não em um conjunto de discursos (BRONCKART, 2003, p. 75). Para o grupo, discurso é considerado como conjunto de segmentos que compõem gêneros textuais.

Os gêneros podem ser caracterizados conforme a atividade sócio-discursiva a que servem. Quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de realizar, linguisticamente,

objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Bakhtin (1992) ressalta que, quando se seleciona um determinado gênero para uma ação comunicativa, leva-se em consideração a esfera a que ele pertence, a necessidade temática, os participantes e a vontade enunciativa do agente na ação comunicativa.

Ainda que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, afirma Bakhtin (1992, p. 302). Assim, o gênero é um instrumento que utilizamos para nos comunicar. São de números infinitos e circulam em esferas sociais específicas.

Bakhtin (1992) ressalta também a dificuldade em conceituar os gêneros, uma vez que as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, implicando na diversidade de usos e, por consequência, na diversidade de gêneros. Para o autor,

A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1992, p. 262).

Os gêneros textuais são um campo de estudo que tem despertado interesse nas últimas décadas, devido a sua relevância para o ensino de língua portuguesa e funcionalidade na vida cotidiana, nas incontáveis áreas que esta abrange. Trabalhar com os gêneros textuais de forma adequada se torna uma fértil área interdisciplinar voltada para linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais, pois produzir e analisar as mais diversas ações de linguagem, reconhecendo e identificando as características de cada um, é uma prática enriquecedora que desenvolve a capacidade cognitiva do aluno com bastante eficácia. O conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão efetiva dos estudantes nas atividades sociais em que se inserem. Ao usar os gêneros em sala de aula, deve o professor compreendê-los como ação social, não apenas como um meio ou ferramenta de ensino com fins em si mesmos.

No entanto, apesar de as orientações de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e da BNCC defenderem o trabalho com os gêneros, os professores ainda sentem dificuldades sobre como fazê-lo na prática, ou seja, precisam de propostas concretas, de como desenvolver, efetivamente, esse trabalho com os gêneros. Este último documento defende:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 76).

Nesse sentido, a BNCC orienta que a sua produção de gêneros deve partir de práticas de linguagem inseridas nas diversas esferas da atividade humana, ou seja, por meio de situações reais de uso da língua. Assim, o documento aponta para certa flexibilidade acerca da quantidade de gêneros a serem contemplados na escola, porém, sugere que aqueles que forem selecionados pelo docente devem ser produzidos de modo contextualizado, considerando as suas especificidades.

Para Bronckart (2003), a aprendizagem de um gênero é um fator de socialização e de real inclusão nas atividades comunicativas humanas. Isto é, por meio do uso da linguagem em forma de gêneros, o agente da ação verbal sente-se um legítimo integrante do grupo social do qual faz parte pois vai organizar ações, pesquisar, fazer, refazer, revisar e apresentar o resultado de suas produções, porque os gêneros são formas de ação social.

Diante dessas considerações, percebemos que o ensino de produção de textos a partir dos gêneros textuais é de fundamental importância e maior interesse no processo de ensino-aprendizagem da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para ler e produzir diversos textos. Escolhemos, por entender que cabe ao nosso objetivo e também ao alunado participante da pesquisa, o trabalho na sala de aula de EJA com o gênero memórias para dar mais vida ao nosso trabalho.

2.4 Ensino de produção de texto escrito em turmas de EJA

A Constituição Federal de 1988, assim como a LDB de 1996, trazem em seus textos referências à Educação de Jovens e Adultos, ou àqueles que não a tiveram na idade própria. A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o artigo 208, inciso I, da CF/1988: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 122). Vemos um claro estabelecimento do direito à educação a toda a população adulta, maior de 18 anos que não teve, por razões diversas, condições de prosseguir na escola em idade adequada. Nesse caminho, também, a LDB estabelece, Art. 37.

§ 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37).

A EJA não pode continuar sendo desenvolvida por ações pontuais ou por meros projetos de governo, pois é direito fundamental de acesso e permanência na educação formal brasileira para jovens, adultos e idosos. A EJA necessita ser reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional. Compreendendo que a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, cultural, social e econômica, surgem reflexões importantes que ajudam a pautar as atuais discussões na área de EJA. Deve ser consenso a atenção para a educação brasileira no que diz respeito à inclusão, sobretudo quando se observa o caráter excludente da sociedade e suas repercussões na garantia dos direitos sociais e humanos. Porém, para compreender, agir e garantir o reconhecimento e o atendimento à diversidade da EJA, são necessários posicionamentos, práticas políticas articulados a uma visão ampla de educação.

O ato de educar jovens e adultos, atualmente, não é mais concebido como sendo um meio de ensinar a ler e escrever seu próprio nome, mas sim de oferecer, com mais qualidade, uma ampla escolarização. Deve ser levada em consideração a preocupação com a sua constituição cultural e a sua preparação para o mercado de trabalho. Como destaca Freire (1980, p. 39), “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da realidade na qual o homem está radicado”.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como parte constitutiva do sistema regular de ensino da Educação Básica⁶ deve contribuir para a formação de cidadãos dotados de consciência social, implicando, portanto, um caminho que parte da leitura sobre a realidade dos temas sociais vivenciados, de abrangência e urgência nacional e temas de interesse local.

Após muitas transformações, o ensino voltado para jovens e adultos atualmente considera fundamental um tipo de abordagem que aproxime o processo de ensino–aprendizagem da realidade vivida pelos alunos, considerando sua diversidade social e cultural, a fim de tornar esse ensino mais acessível e significativo. De acordo com Freire (2000), a educação não é um processo neutro, desvinculado da realidade e do processo político. A educação precisa ter

⁶ Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2000.

compromisso com a qualidade de vida dos atores envolvidos na sociedade, respeitando suas vozes, promovendo a descentralização das decisões, bem como a democratização do poder.

Os educadores engajados com a Educação de Jovens e Adultos devem possuir consciência da necessidade de buscar estratégias que estimulem os estudantes. Esses educadores devem ser comprometidos com a aprendizagem, inserindo no currículo a realidade do aluno, como destaca Paulo Freire: “Não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 153).

A BNCC, apesar de não ter edição específica para a Educação de Jovens e Adultos, o documento esclarece que

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 76).

O documento considera que resta a estados e municípios realizar as devidas adequações às realidades locais já que a BNCC não orienta especificamente para a modalidade. O conhecimento das peculiaridades da educação de jovens e adultos e o registro das ações desenvolvidas por esse segmento da Educação Básica precisam constituir uma preocupação das secretarias de educação das diferentes instâncias do nosso sistema educacional.

Assim, o professor da EJA deve planejar suas atividades para uma prática significativa de escrita, de modo a contribuir com o desenvolvimento de uma postura crítica perante os fatos que o circundam na sociedade por parte do aluno jovem e adulto, uma vez que esta população retorna à sala de aula com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência.

De acordo com Freire (1996, p. 29), “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. Se partirmos desse pressuposto – de que os alunos se sentem contemplados quando a sua realidade é trazida para a escola –, eles vão participar cada vez mais ativamente do processo de ensino aprendizagem. Compreendemos, assim, que é preciso valorizar a experiência de vida dos alunos dessa modalidade de ensino, proporcionando momentos de aprendizagem a partir de leituras e produções que fazem parte de seu contexto social.

O aluno adulto possui uma rica história de vida e experiências, pois quer aprender para recuperar o “tempo perdido”. Tem uma história de vida importante, no entanto muitos têm vergonha de falar da sua infância, moradia, convivência familiar, suas experiências, tudo isso é preciso ser analisado e levado em conta. Gadotti e Romão (2006, p. 39) acrescentam que “o aluno adulto apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade.” Esse aluno precisa sentir-se acolhido, já que foi excluído tantas vezes da sociedade.

Na produção de textos na EJA, o ensino deve ser conduzido com propostas que valorizem as práticas de letramento nas quais os estudantes estão imersos, ao mesmo tempo, ofereça possibilidades de ampliação das diversas finalidades da escrita na sociedade. O ensino de produção de texto deve ir além do domínio do “código escrito”, essencial é que os alunos possam escrever textos autênticos que tomem como referência as práticas reais de leitura e produções de textos diversos. Uma prática que não desperte e cultive o desejo de ler e escrever não é uma prática pedagógica adequada.

Para que os alunos, especialmente os da EJA, se apropriem da capacidade de escrever e desenvolvam o gosto e o compromisso com as produções escritas, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois dominar estratégias de escrita requer esforço. É necessário fazê-los crer que a escrita é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição conquistada pouco a pouco e com paciência, para poderem se desafiar a aprender fazendo.

Para os alunos da EJA, associar a discussão sobre o processo de produção de textos à necessidade de escutar suas experiências e seus conhecimentos significa considerar que estão imersos num mundo letrado e fazem uso, de alguma forma, da leitura e da escrita. Segundo Bezerra (2002, p. 40), “qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura ou a escrita é um evento de letramento”. Esses estudantes, diante das diversidades de gêneros, poderão, a partir de práticas de produção de textos, ampliar sua autonomia, potencializando suas escolhas e tomadas de decisões nas mais variadas situações sociais. É necessário que os estudantes compreendam que a escrita deve ser trabalhada, pois a ela foi atribuída um status de propriedade social. Marcuschi afirma:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com

que se penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2007, p. 16-17).

Acreditamos que o ensino formal da escrita torna-se necessário e desafiador, pois é uma realidade peculiar, sobretudo de não deixarmos considerar a hipótese de que o modo como essas práticas são postas em funcionamento pode ser um fator responsável por um alto índice de evasão.

Por isso, é importante o professor propor a introdução de novos hábitos, novas práticas educativas, que visem estimular o desempenho dos alunos, seja com relação a práticas de leitura, seja com relação a práticas de escrita. Também é necessário que o professor mantenha um vínculo harmonioso com seus alunos de forma a deixá-los mais seguros e confiantes nesse retorno à escola proporcionando um melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem.

2.5 O gênero memórias

Os gêneros textuais são fundamentais no ensino da leitura e produção textual na medida em que promovem a interação social. Segundo a pesquisadora Beth Marcuschi (2002), o trabalho com gêneros textuais é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos do cotidiano. A escolha de um gênero depende da intenção comunicativa do autor: a quem pretende atingir, os objetivos que se tem em vista, entre outros fatores.

Para Bakhtin, qualquer estrutura da língua está em função da interlocução entre indivíduos. O autor define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana (1992, p. 127). Isso significa que podem sofrer algumas modificações, dependendo da situação enunciativa em que são empregados.

O gênero memórias literárias pode se caracterizar como gênero autoral, pois cada indivíduo busca modos de rememorar suas experiências por meio da linguagem verbal. Maciel *et al.* (2007) destaca que as memórias fazem parte da literatura autobiográfica, e afirmam que “as inexatidões da memória, capacidade humana de armazenar dados, transformam os fatos em recordações por meio da linguagem”.

Lima (2009) reforça o caráter subjetivo das memórias ao retomar o significado da palavra “recordar” e associá-lo ao gênero discursivo Memórias Literárias:

[...] etimologicamente, “recordar” vem de “re” + “cordis” (coração), significando literalmente, trazer de novo ao coração algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido em algum lugar da memória. Podemos dizer assim que, em linhas gerais, é exatamente essa a função de um texto do gênero memória literária. (LIMA, 2009, p. 22).

Para Clara e Altenfelder (2008), responsáveis pelo caderno do professor de Memória Literária do Programa Escrevendo o Futuro, o gênero textual memórias possui, à primeira vista, uma estrutura relativamente livre, mas, para fins didáticos, podem constar: a apresentação, o corpo e o fechamento:

- a) a apresentação: mostra a principal e outras personagens envolvidas, o tempo e o espaço;
- b) o corpo: narra os fatos, mesclando descrições do cenário em que ocorreram. As descrições são fundamentais para que o leitor possa visualizar o ambiente e as personagens descritas. Segundo as autoras, na descrição, é importante reparar no objeto descrito como se o olhássemos pela primeira vez, e trazer à lembrança sensações, impressões e informações captadas pelos sentidos: cheiros, sabores, formas, texturas, sons. Para as autoras, a descrição é um recurso que envolve o leitor e o aproxima ainda mais das experiências retratadas no texto.
- c) fechamento: apresenta o desfecho dos acontecimentos, e faz uma avaliação das experiências relatadas.

No Brasil, não é comum encontrarmos publicações com memórias, assim como encontramos de poesias, contos e crônicas. Na escola, é um gênero relativamente novo, geralmente os livros didáticos e as propostas curriculares não contemplam o trabalho com memórias. Este gênero desafia e estimula os alunos, pois é uma oportunidade de possibilitar-lhes o resgate e a captação das histórias de vida de seus antepassados, das pessoas que lhes são próximas ou de sua comunidade, reconfigurando as vivências, e é elemento primoroso na arte de narrar histórias, pois para narrar, antes é preciso viver. Descobrir esse prazer no vivido, naquilo que se quer rememorar é extremamente prazeroso e humanizador.

Em consonância, a BNCC acrescenta que o ensino de Língua Portuguesa deve partir de “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134), de modo a facilitar o envolvimento e a reflexão dos usos que se faz da língua.

Clara e Altenfelder definem o gênero Memória Literária como:

textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. As narrativas têm

como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, são contadas da forma como são lembradas no presente [...]. (CLARA e ALTENFELDER, 2008, p. 44).

Possibilitar aos alunos o resgate das próprias histórias de vida, das pessoas que estão no seu convívio para reconfigurar as vivências é elemento primordial para as memórias, pois para narrar, antes é preciso viver. Descobrir esse prazer no vivido, naquilo que se quer rememorar é extremamente prazeroso e humanizador.

A escrita de um texto em forma de memórias tem como objetivo uma evocação do passado, uma busca de recordações, procurando relembrar pessoas e fatos que foram importantes na vida do narrador. Geralmente o narrador é o próprio personagem que vivenciou a história contada, sendo considerado, assim, o escritor-autor-narrador. No texto, há possibilidade de recriar as situações ou os fatos narrados. A realidade apenas serve de base, pois o autor não precisa retratar exatamente o que aconteceu.

Em outras situações, o autor do texto faz uma entrevista com uma pessoa que conta suas memórias e tem a função de escrevê-las exatamente como foram contadas na entrevista; nesse caso, é necessário escrever como se fosse o próprio entrevistado. Esse narrador organiza as experiências contadas, interpretando-as e imprimindo-lhes um toque de inventividade, uma vez que o texto não possui objetivo informativo ou documental. Esse caráter, um tanto subjetivo e plurissignificativo das memórias literárias, busca recuperar o passado, para melhor conhecê-lo no presente. Para Gedoz e Costa-Hübes (2010, p. 7), o autor de memórias procura representara realidade através de sua visão, interpretando aspectos que considera mais importantes, sem uma preocupação em retratá-la de modo fiel.

Marcuschi (2012) nos esclarece sobre o propósito sociocomunicativo das memórias literárias:

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

As memórias se caracterizam como um gênero que reflete escolhas feitas pelo autor, com o intuito de evocar pessoas e acontecimentos que sejam representativos, já que este conta partes de sua história de vida, optando pelas experiências que melhor apresentam a sua imagem, a imagem que o autor tem de si mesmo. A intenção, portanto, de uma memória literária, não é

apenas revelar fatos, mas também sentimentos, sensações e impressões, revelando uma função estética. As memórias são um gênero escrito formal em que há um planejamento linguístico marcado pelo uso da linguagem, para delinear a subjetividade do autor e se aproximar do leitor através de imagens da época, dos lugares, das emoções e de como os fatos foram vivenciados.

Ana Maria Machado, ao falar sobre o poder da literatura, aponta que a leitura de narrativas para os adultos, como “o faz de conta” para a criança, é um treinamento para a vida, um aprendizado de humanidade, “a linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós” (SILVA, 2009, p. 47), por isso, assumir uma prática de redemocratização da leitura implica no redimensionamento de ações, em especial nas do professor que deve abrir mão dos preconceitos didáticos e assumir a escolarização da literatura voltada à perspectiva de formação de leitores.

Entendida como um processo de produção de sentidos por meio do diálogo, a memória passa a ser determinada como um resgate de saberes e histórias. Tomando como premissa essa abordagem e ao pensar na relação dialógica entre o leitor e a obra, apostamos no caráter dialógico do texto literário memorialístico para a concretização da proposta esquematizada no nosso projeto. Acreditamos na recuperação de histórias para privilegiar um eixo importante de trabalho com adolescentes, jovens e adultos que é o resgate, a partir do próprio repertório, dos sentidos construídos para compreender a vida.

De acordo com Soares (2004), o acesso ao mundo letrado, para as camadas populares, em geral, é dificultado ou até mesmo impossibilitado, restringindo-se à alfabetização, por isso a relevância do trabalho com memórias para a leitura e a produção textual na Educação de Jovens e Adultos é enorme, pois os alunos deste segmento estão interessados na busca de novas possibilidades de conhecimentos para aprimorar seu convívio social e seu lugar no mercado de trabalho. Pretendemos contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas na modalidade escrita da língua ao perceber o texto como um processo e, consequentemente, no ensino-aprendizagem desses alunos, tornando-o mais significativo e dinâmico.

Os alunos da EJA têm um modo e um tempo próprio de aprendizagem. Eles possuem interesses diversos dos assuntos que interessam e que são indicados aos alunos do ensino regular. As razões para essa diferença são inúmeras: a experiência de vida dos alunos da EJA, nos diversos setores (educacional, familiar, social, econômico); os objetivos que pretendem alcançar com o estudo; o tempo de que dispõem para essa atividade; a disposição física e mental

para assistir às aulas (que, em geral, ocorrem no turno noturno, após muitos alunos terem trabalhado durante todo o dia), entre tantos outros. A partir dessa realidade, não foi difícil chegar à conclusão de que, para um ensino mais eficaz na EJA, é preciso que a metodologia de ensino voltada a esse alunado seja direcionada e o trabalho do professor seja voltado para as necessidades específicas dos alunos dessa modalidade. Por isso, consideramos o gênero memórias ser muito apropriado a esse público. Acreditamos que eles se sintam à vontade para compartilhar suas vivências com maestria. Terão essa oportunidade de voz para revelar não só os mais profundos sentimentos e lembranças de momentos importantes, mas também os simples do cotidiano de muitas pessoas. Conforme Freire (1996):

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomada em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. (FREIRE, 1996, p. 41).

Dessa forma, o educador garante ao educando possibilidades para que ele produza seu conhecimento não apenas numa formação intelectual, mas também, numa formação moral e afetiva.

2.6 A avaliação escolar

Consideramos que a avaliação é um tema amplo e ligado aos processos de aprendizagem na qual todos os sujeitos desse processo estão envolvidos, faz-se necessário fazer uma análise para que a escola e o educador tenham conhecimento de avaliar o aluno numa perspectiva de contribuir para a sua aprendizagem.

As regras comuns a serem estabelecidas para a verificação do rendimento escolar deverão observar os critérios que se encontram pautados na atual legislação. Alguns dos critérios constantes na LDB/96 são: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Para Luckesi (2008, p. 171), a avaliação da aprendizagem escolar é compreendida como um ato amoroso, inclusivo, dinâmico: “O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)” e declara ainda: “por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar”, é um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, mas classificatórios. Antunes (2003, p. 54), por sua vez, destaca que o professor precisa conquistar

o aluno, utilizar a construção de conhecimento de forma positiva, a fim de envolvê-lo, motivá-lo com palavras de incentivo e expressões positivas, pois o grau de envolvimento afetivo e emocional do professor interfere positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do aluno. Assim, a autora reafirma que a afetividade e as relações sociais estão intimamente ligadas, pois o trabalho pedagógico se torna difícil, maçante e por vezes infrutífero, se o professor e o aluno não tiverem um envolvimento emocional satisfatório. Isso acontece porque o aluno precisa estar envolvido emocionalmente, não só com o professor, mas com os colegas de turma e com o ambiente, para se sentir motivado e para que o processo ensino-aprendizagem flua de forma proveitosa.

A avaliação deve sempre favorecer os envolvidos no processo na construção da aprendizagem com qualidade, sendo ela inclusiva, dinâmica e construtiva, buscando a construção de si mesmo e dos seus melhores modos de ser na vida. Como afirma Hoffmann, “a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões” (1994, p. 18).

Contribuindo para que se entenda a necessidade de aprofundamento sobre o assunto, Hoffmann (2004) diz que

Práticas seculares e rotineiras na escola não se transformam como num passe de mágica, [...] é preciso refletir sobre o significado do que se vem fazendo e partir daí para a construção de uma prática que se adeque a cada realidade. (HOFFMAN, 2004, p. 86).

Dessa forma, no sentido de compreender as concepções sobre a avaliação da aprendizagem, com objetivo de reflexão e ação sobre a prática, discutiremos a temática sob a ótica de alguns teóricos. De acordo com Vasconcellos (1994),

a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 1994, p. 43).

Para que a avaliação possa servir à tomada de decisões, como se refere o autor, necessita ser pensada e analisada quanto aos seus fins, objetivos, procedimentos, planejamento e execução, para que possa contribuir tanto para a compreensão de determinada situação quanto para a resolução dos problemas evidenciados.

No tocante à avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (2005) argumenta que esta deve auxiliar

o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade. (LUCKESI, 2005, p. 175).

Nesse sentido, a prática avaliativa não pode ser feita simplesmente de forma medida, calculada, expressa por um valor numérico, pois ela é parte de um processo e não um fim em si mesmo, e deve ser vista como um instrumento para a melhoria da aprendizagem do aluno. Para Hoffmann (2012),

a avaliação é uma atividade ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é “ver, refletir e agir” em benefício aos educandos-crianças, jovens e adultos, sempre muito diferentes e que dependem de nossa orientação. (HOFFMANN, 2012, p. 161).

Diante disso, podemos afirmar que a prática da avaliação, para além de fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos revela muito sobre o sujeito que avalia e suas concepções de mundo, sociedade, homem e educação etc. A avaliação, tendo como objetivo a formação dos alunos para o exercício da cidadania, envolve a complexidade exigindo

uma tomada de posição do professor para além do conhecimento e experiências, o resgate à ética e à sensibilidade, sendo necessário se reportar aos valores de interação e relação social, modificando-se em prol de uma aprendizagem consciente e fundamentada, devendo se descaracterizar de notas e resultados finais. (HOFFMANN, 2012, p. 27).

Dessa forma, cabe ao educador acolher o educando; oferecer-lhe o melhor em relação à informação; garantir as condições para que ele aprenda e mostrar que há outras possibilidades. Pois, na avaliação, professor e aluno possuem distintas funções com respectivas especificidades:

Do ponto de vista humano, como cidadãos, ambos são sujeitos de iguais direitos e deveres; contudo, do ponto de vista pedagógico, no contexto da prática educativa escolar, ambos têm papéis diferenciados. O educador é o líder e, como tal, constitui o “adulto da relação pedagógica”; o educando é o liderado e, como tal, constitui o que recebe o suporte do primeiro. Este tem a autoridade própria de sua condição, o que não quer dizer autoritarismo; trata-se da autoridade de alguém que já fez um caminho

de amadurecimento e, agora, se encontra no papel de líder de um processo. Para ser o líder, que faz a mediação do processo de ensinar e aprender, e fazer jus a esse lugar, o educador precisa possuir as condições de maturidade psicológica, científica e cultural. (LUCKESI, 2012, p. 134-135).

Segundo Luckesi (2005), a prática da avaliação ganhou espaços tão amplos nos processos de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Da educação infantil à universidade, o trabalho pedagógico centra-se em examinar o sujeito segundo critérios que nem sempre estão claros. Em geral, o que se pratica nas escolas são os exames, uma vez que as dificuldades verificadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação. Para o autor, “a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar” (LUCKESI, 2005, p. 19). Em avaliação, se diagnostica, se observa e se intervém em favor da melhoria do desempenho dos estudantes.

De acordo com os estudos de Hoffmann (2004), os registros dos resultados dos “exames” só estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas totalmente desvinculadas “de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento”. Mas, com base em estudos conduzidos por Broadfoot (1988), *apud* Grego (2013), esses registros de acompanhamento dos alunos poderiam favorecer o exercício de duas funções principais da avaliação formativa:

- a) A função de diagnosticar o progresso do aluno, registrando e apreciando seus pontos fortes e fracos de forma contínua, como parte do processo interativo em sala de aula, de modo a oferecer orientação ao aluno enquanto ele aprende; b) A função de encorajar o estudante, fornecendo feedbacks positivos que orientem seus processos cognitivos, favoreça sua autoavaliação e seu envolvimento e responsabilização pessoal no desenvolvimento de tarefas que o levarão a uma aprendizagem efetiva. (BROADFOOT, 1988, *apud* GREGO, 2013, p. 12).

A avaliação formativa deve favorecer a construção da aprendizagem do estudante. Para Villas Boas (2017):

a avaliação formativa é o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços. (VILLAS BOAS, 2017, p. 157).

Assim, a ideia é a de que a aprendizagem é contínua como também a avaliação e, portanto, não deve haver barreiras nem obstáculos. Avaliar é, sobretudo, uma forma de entender a vida do aluno. Não deve ser uma cobrança de aprendizagem, e sim entender e apreciar cada ação dos

discentes diante do aprendizado adquirido em sala de aula ou fora dela, respeitando sua bagagem trazida e adquirida. Portanto, avaliar é muito mais do que aplicar um teste, uma prova, fazer uma observação, saber se um aluno merece esta ou aquela nota, este ou aquele conceito. Avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem. “É ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender” (LUCKESI, 2005, p. 94).

É possível desenvolver uma proximidade e intimidade maior com o processo ensino-aprendizagem, transformando a ação avaliativa em um momento de ação da aprendizagem e ainda em um momento de ação-reflexão-ação que apoiará futuras intervenções no que diz respeito ao currículo e seus desdobramentos no projeto político pedagógico de um curso, por isso acreditamos numa avaliação formativa. A avaliação formativa pode ser entendida como uma prática de avaliação contínua com foco no processo ensino-aprendizagem. Ainda que o professor trabalhe com um número grande de alunos, é possível desenvolver uma avaliação que priorize “a proximidade corpo a corpo com o estudante, o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los ou enriquecê-los” (HOFFMANN, 2009, p. 121).

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem precisa estar comprometida com os objetivos do educador, que deverá ter clareza aonde deseja chegar, com o empenho ao executar a ação, e ainda com a avaliação diagnóstica, com o desejo de alcançar o melhor resultado, e enfim, a avaliação da aprendizagem poderá cumprir seu verdadeiro papel.

O processo avaliativo na EJA deve ser analisado e deve ser consolidado de acordo com o desempenho e aprendizado do aluno. Nunca se deve deixar que o desempenho e aprendizagem se tornem um empecilho para o desenvolvimento do jovem e adulto, uma vez que o processo avaliativo é contínuo, ou seja, o jovem e o adulto são avaliados em tudo que faz em seu dia a dia em sala de aula. Freire (1983) enfoca que:

É a partir dessa interação entre professor e aluno, desta troca de informações e do reconhecimento de aspectos relevantes à aprendizagem que ocorrerá de fato o crescimento dentro de uma postura ética e cidadã, fazendo com isso que ambos, professor e aluno, possam perceber todo o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira abrangente e significativa. (FREIRE, 1983, p. 86).

Na educação de Jovens e Adultos, esse processo avaliativo deve ser feito com muita responsabilidade, levando em consideração que os alunos não tiveram a oportunidade de estudar em idade adequada, impedidos por diversos fatores. Podemos afirmar que a “avaliação

faz parte do processo educativo, e como tal merece toda atenção e compromisso do professor” (HOFFMANN, 2009, p. 112).

Propomos, então, uma avaliação formativa, que não tem finalidade probatória e está incorporada no ato de ensinar, como uma forma de ressignificar a forma de avaliar os estudantes de EJA. Para tanto é preciso conquistar um espaço de diálogo entre os sujeitos, compreendendo o diálogo como a leitura curiosa e investigativa do professor frente às atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos.

2.7 Algumas considerações sobre a avaliação da produção textual

Como sabemos, a produção de textos e sua avaliação tem sido objeto de estudo e discussão em vários espaços. Neste momento, veremos o que pensam alguns dos autores nos quais nos fundamentamos a respeito da avaliação da produção textual.

Para que tenhamos um ensino exitoso com aprendizagem significativa de produção de texto, seria necessário trabalhar com a interação pela linguagem entre os sujeitos. Essa interação se concretiza quando é dada ao aluno a oportunidade de ter uma relação dialógica com seu interlocutor. Um dos pioneiros dessa teoria é o autor João Wanderley Geraldi.

Devemos considerar que todo texto é dialógico e passa a ter fundamental importância nas aulas, mas não como pretexto e sim como motivação para questões discursivas. Essa inserção de textos como conteúdo, objetivo e estratégia de ensino / aprendizagem da leitura e escrita é uma indicação das diretrizes nacionais para aulas em que o texto seja o recorte linguístico básico numa concepção discursiva da linguagem; isso porque “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua”, como destaca Geraldi (1996, p. 71). Por isso, cada vez mais, textos de todos os gêneros devem circular pelas salas de aula.

Geraldi estabelece que a redação é produto de ações nas quais se “produzem textos para a escola”; já a produção de texto ocorre quando se “produzem textos na escola” (1997, p. 136). No contexto escolar, boa parte das atividades de produção escrita apresenta semelhança com a redação: ainda é associada ao exercício escolar da escrita, em que o papel ativo do sujeito é anulado, fazendo o aluno devolver ao professor a palavra da própria escola. A mudança dessas práticas exige uma melhor formação do professor no sentido de encaminhar práticas de escrita como sendo produção de texto realmente, porque o trabalho de produzir é determinado pela imagem e pela expectativa do autor em relação ao leitor-alvo. Por isso, motivar os alunos à escrita e proporcionar condições de produção seriam mecanismos para, efetivamente, promover

aulas de produção de texto. O aluno precisa trilhar por um caminho que lhe permita dialogar por meio da linguagem num significativo espaço de interação. Para tanto, é importante que o aluno, no papel de produtor de texto, leve em conta as condições de produção. Em suas pesquisas, Geraldi (2006) apresenta essas condições de produção e, assim, para escrever, é preciso:

- a) ter o que dizer;
- b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) ter para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) constituir-se como autor, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) escolher estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Essas condições propostas por Geraldi (2006) constituem o contexto de produção e devem ser consideradas pelo professor ao desenvolver o trabalho de produção de textos em sala de aula. Portanto, cabe ao professor oferecer ao aluno situações adequadas de produção, permitindo-lhe empenhar-se na realização de um trabalho linguístico que tenha sentido para si, e isso só é possível à medida que a atividade textual tenha objetivos claros e definidos. É necessário que o aluno possa sentir que está produzindo para um interlocutor (não apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita presentes na rotina escolar.

O texto *Escrita, uso da escrita e avaliação*, escrito por Geraldi e integrante do livro “O texto na sala de aula” (2006), organizado por ele mesmo, discute as condições de produção textual e sua avaliação. Fruto de uma nova concepção de língua vigente a partir de então, o capítulo aborda a dificuldade de muitos professores ao corrigir textos dos alunos, as redações. Geraldi alega que, na escola, não há um sujeito que diz sua própria palavra, pois simula-se o uso da modalidade escrita para que o aprendiz se exercite. Fazendo isso, o aluno apenas “devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2006, p. 128).

Se temos uma concepção de linguagem que prima pela interação, a concepção de educação deve ser condizente com essa postura e gerar mudanças de atitudes. Para a avaliação ter outro sentido, deve o professor tornar-se interlocutor do aluno e agir como se faz fora da escola em relação ao uso da escrita: concordando, discordando, acrescentando, perguntando etc. Apenas dessa maneira, através de efetivas interações, assumimos uma concepção interacionista, possibilitando o aluno tornar-se sujeito do que diz, pois, “no espaço de interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem” (GERALDI, 2006, p. 128).

Quando os alunos conseguem escrever, seguindo critérios anteriormente definidos, é proporcionado o encontro do sujeito com a linguagem. Em seguida, a preocupação com os aspectos formais da língua chega ao professor, devendo estes, a partir de então, ser assunto das aulas. Ao melhorar o desempenho linguístico, o aluno passa a gostar de ser lido, fazendo o texto circular fora da sala de aula também. Com essa dinâmica de leitura/escrita/reescrita, o texto do aluno melhora, fazendo-o perceber também que o texto deve obedecer a regras do sistema da língua:

No movimento de feitura e refeitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende. (CITELLI & BONATELLI, 2004, p. 122).

Os autores acreditam que, partindo de propostas mais simples, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno até chegar a propostas mais elaboradas, o trabalho com a produção de texto propicia abertura para o discurso alheio, além de ampliar a consciência de que o outro, o leitor, não é passivo e, sim c-participante de seu texto.

No capítulo Avaliação da produção textual no ensino médio, do livro “Português no ensino médio e formação do professor” (2006), organizado por Márcia Mendonça e Clécio Bunzen, em que são discutidos alguns aspectos do ensino de língua portuguesa no nível médio, Irandé Antunes (2006) aborda questões relativas à avaliação da produção de texto.

A autora acredita que, em qualquer prática avaliativa escolar, deve haver a autoavaliação, pois alguém que aprende não pode ficar de fora, tem de assumir papel ativo. Não lhe pode ser negado esse direito, assim o aluno pode julgar como voltar-se para a atividade e perceber adequações ou inadequações no desempenho de sua atividade. A avaliação horizontal ou socializada também é outra forma eficaz, pois é feita pelos membros do grupo nas mesmas condições, ou seja, os alunos avaliam seus pares.

Antunes (2006) observa que, em geral, no trabalho de avaliação, o professor:

- concentra-se em identificar erros, geralmente ortográficos e de concordância verbal, e consertá-los (em alguns casos);
- aponta os erros através de um código adotado previamente ficando por conta do aluno a solução do equívoco detectado;
- faz pequenos comentários, geralmente imprecisos que, na maioria das vezes, mais atrapalham que ajudam.

É preciso repensar sobre a avaliação da produção textual, visto que “[...] não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino” (ANTUNES, 2003, p. 155). Consequentemente, o processo de avaliação do texto sofre em decorrência de marcações em vermelho dos erros cometidos e os comentários laterais que disponibilizam a opção correta (ANTUNES, 2003), além disso, a avaliação, tradicionalmente, também é vista como um simples meio de atribuição de notas. A avaliação da produção de texto precisa ser o espaço apropriado para a aprendizagem; ou seja, “o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado” (ANTUNES, 2003, p. 162).

Durante anos, os critérios de avaliação para o texto escrito se restringiam para o emprego correto das regras gramaticais. O professor não priorizava o domínio de conhecimento do tema desenvolvido pelo aluno e o texto escrito servia apenas como mero “produto final”, desconsiderando a escrita como trabalho. Era comum defrontar-se com textos artificiais, repetitivos e sem originalidade.

No ensino tradicional, o erro tem lugar de relevo. Então, para deixar de avaliar apenas pelo material linguístico, a autora diz que devem ser objeto de análise na produção de texto os elementos linguísticos, além dos elementos de textualidade e elementos da situação em que o texto ocorre. Para Antunes, “Não se pode corrigir sem conhecer os recursos que promovem sua coesão, as regularidades de sua coerência, as particularidades de seus gêneros etc.” (p. 174).

Sabe-se que o conhecimento gramatical é necessário, mas apenas ele não dá conta de toda uma teoria e não habilita qualquer pessoa a produzir textos interessantes. Em vez de enxergar apenas os erros, cabe ao professor descobrir o quanto já se avançou no percurso de ensino/aprendizagem, além de enfatizar mais a norma social de comportamento verbal que a norma gramatical. Assim como o texto é um processo, avaliação não pode tornar-se um monumento pontual, deve ser momento de reflexão e análise para direcionar momentos futuros e apontar o que já foi alcançado. A avaliação deveria variar pela adoção de diferentes estratégias e diferentes recursos, de modo a não assumir o sentido de uma tarefa escolar apenas, mas de atividade rotineira na passagem do ano letivo. Na produção de texto, convencionou-se que a correção vai buscar os erros, principalmente aqueles que estão na superfície do texto.

Dessa maneira, perde-se a oportunidade de perceber o que já foi apreendido, visto que o estudante não reflete sobre sua própria produção e, em muitas das ocasiões, não lhe é possibilitado também o devido momento para reescrita. Sobre esse assunto, Antunes afirma:

[...] O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve. (ANTUNES, 2003, p. 158).

Conforme a autora, para praticar uma avaliação mais eficiente, poderíamos usar estratégias simples, como: a) incluir o próprio aluno na avaliação (autoavaliação); b) dar mais atenção às avaliações que um aluno pode fazer do outro (socializada); e c) não enxergar apenas os erros.

Na avaliação, é necessário que se estabeleça um ‘diálogo cooperativo’ entre professor e aluno. A palavra deste não pode ficar sem uma resposta que o inclua no grupo onde ele se sinta ativo participante. Dessa forma, a experiência de escrever pode torná-lo autor.

Para o aluno, uma avaliação seguindo esse modelo poderia ter efeitos positivos, como:

- desenvolver a autonomia, à medida que ele mesmo se avalia, sem esperar que as críticas venham somente de outras pessoas;
- encarar a norma-padrão como convenção, como tantas outras a que temos de nos sujeitar simplesmente pelo fato de pertencermos a um determinado grupo;
- compreender os gêneros textuais como modelos sociais de escrita, porém flexíveis.

Antunes (2006) diz que ao professor e à instituição escolar cabe enumerar algumas repercussões. Para o professor, uma avaliação desse tipo demonstra equilíbrio no sentido de perceber tanto os retrocessos quanto os avanços conquistados, para, a partir de então, saber quais caminhos percorrer em busca de uma aprendizagem exitosa. O professor com compromisso ético pratica uma avaliação equilibrada quando enxerga os erros dos alunos não como resultado de sua incapacidade, pois seu papel é de mediador e de facilitador nesse processo, contribuindo com intervenções seguras e precisas para o aprimoramento das capacidades de escrever dos alunos.

Para a escola, a mudança no modelo de avaliação que se tem atualmente deve conduzir à formação continuada dos professores. Para termos alunos produtores de texto, é necessário que professores também o sejam. Algumas mudanças estratégicas também precisariam ser feitas, como reduzir o número de alunos por sala e efetivamente proporcionar condições para a prática escrita não ser atividade esporádica, apenas realizada se houver algum tempo ocioso de aula. A prática de escrita deve ser atividade recorrente nas aulas, também com produções de textos que incluam os alunos socialmente no meio em que vivem.

Antunes (2006) afirma que, em geral, cabe ao professor a tarefa de avaliar. Nessa atividade é ele quem escolhe o que vale como critério da avaliação enquanto o aluno apenas é mero espectador nessa etapa de sua aprendizagem, sofrendo a ação de ser avaliado.

No capítulo “Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im)positiva”, presente no livro “O texto na escola: produção, leitura e avaliação” (2007), organizado por Antônio Carlos Xavier, as autoras Ana Lima e Cláudia Zoraya também acreditam numa avaliação positiva da produção de texto. Para elas, há uma necessidade de mudança na postura dos educadores em relação à avaliação do texto, que deve ser repensada segundo o que dizem as propostas teórico-metodológicas mais recentes.

As autoras criticam a noção de erro como sustentação de uma prática de poder para controlar o outro, gerando uma avaliação textual com objetivos de punir e inquirir. Elas alertam para o fato de a noção de erro e acerto ser convenção humana, geralmente para servir a um determinado grupo social. No entanto, deveria ser o erro um indicador de caminhos a serem seguidos pelo professor a fim de resolver os problemas e eliminar o medo da escrita, motivando sempre o aluno para uma atividade prazerosa. O erro, assim, não traria uma punição, mas sim uma possibilidade de “reconstrução do registro escrito” (LIMA e ZORAYA, p. 75).

Numa perspectiva humanizadora, o estabelecimento prévio, entre professores e alunos, de critérios que destaquem a qualidade do texto fará as partes envolvidas no processo saberem se atenderam ou não a tais critérios, fazendo da avaliação um momento mais produtivo. Caso algum critério estabelecido não seja cumprido, a produção de texto não perde seu valor. Baseadas em Abaurre (2002), as autoras estabeleceram quatro critérios de avaliação do texto escrito. São eles: pertinência ao tema, pertinência ao gênero, coerência e coesão.

Elas acrescentam que, com esse trabalho contínuo, o aluno vai dar mais importância ao seu texto e à circulação dele, aceitando críticas ao seu texto não como se fossem pessoais, mas como forma de aperfeiçoamento da escrita, viabilizando a reescrita.

Numa pesquisa realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (CEALE) em que o objetivo era discutir sobre as condições de ensino/aprendizagem/avaliação do texto escolar, os pesquisadores fizeram uma análise de redações produzidas por alunos da 5ª série do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio da rede estadual mineira. Pretenderam ajudar na clareza de conceitos mais adequados de língua e texto.

Partiu-se do princípio de que a aula de língua portuguesa não é mais a tradicional aula de gramática, quando se enfatizou a dicotomia certo x errado, uniformizando equivocadamente o

padrão linguístico e fazendo acreditar que, ao se dominar o sistema de regras, automaticamente, ter-se-ia a habilidade de ler e escrever. Essa postura prescritiva vingou por muitos anos na escola. Atualmente, essa atitude deverá ser substituída por outra: buscar as falhas e as virtudes dos textos, ao mesmo tempo em que procuraremos verificar suas possibilidades de leitura. Para isso, a língua é percebida como um sistema discursivo, em que formas linguísticas devem ser relacionadas aos contextos de uso:

Se concebemos a língua como um sistema integrado pelos níveis de organização gramatical, semântico, discursivo e se consideramos o texto como resultado de suas condições de produção, a avaliação do texto escrito tem de levar em consideração a conexão estabelecida entre aspectos formais, semânticos e discursivos que compõem o texto. (EVANGELISTA *et al.* 1998, p. 28).

Assim, não há razão para a avaliação ficar de fora da escola, pois é uma etapa do processo de ensino/aprendizagem das habilidades linguísticas. Constatou-se que essa etapa não deve ser realizada num único momento. Sua contribuição é promover o progresso no domínio das diversas formas e funções da língua. Como também não deve seguir padrões já questionados de buscar erros gramaticais e riscá-los com caneta vermelha. Desse modo, a avaliação do texto escolar causa sofrimento aos professores e traumas nos alunos. Atualmente, muitos professores discutem essa tradição e evidenciam o conteúdo a ter maior importância nas avaliações, pois a avaliação não é a atribuição de notas somente. É processo de apreciação das ideias e das formas de um discurso, por isso não há motivo para ficar fora da escola, pois é dever dela ensinar a ler e a escrever. Caso isso não esteja ocorrendo, novas metodologias deverão ser buscadas para esse objetivo se concretizar. Sendo assim, o professor deve cuidar de aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais para o aluno operar com eles costumeiramente, de modo integrado, nas produções escritas. Portanto, a escrita e a sua reescrita são “um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). Logo, a produção está aberta para ser repensada, reescrita. No entanto, o mais comum é que os alunos permaneçam com a primeira versão do texto, impossibilitando seu aprimoramento, até mesmo por uma questão cultural da escola.

Optar por não avaliar é um erro tão prejudicial quanto a correção punitiva. Não avaliar significa privar o aluno de compreender as regras de funcionamento de um texto. Para isso, é necessário professor e aluno cooperem entre si na produção de sentidos, para que o autor perceba quais os prejuízos de não aceitar os propósitos do seu interlocutor, principalmente num momento de avaliação formal.

Uma avaliação bem sucedida pode orientar o trabalho do professor, uma vez que, nos textos produzidos pelo aluno, é possível encontrar elementos que virão compor a seleção de conteúdos a serem trabalhados em língua portuguesa. Para o aluno, a avaliação pode indicar onde estão as suas dificuldades. Caso o professor não avalie e simplesmente atribua uma nota qualquer, cria-se a ideia equivocada de que não existem parâmetros a serem seguidos no texto escrito. Esse tipo de avaliação que não leva em consideração as dificuldades ainda existentes é tão prejudicial quanto o oposto de só apontar erros e corrigir para punir. É necessário equilíbrio nas correções de texto, valorizando o progresso obtido e sinalizando obstáculos a serem superados. Assim, o aprendiz despertará para o conhecimento de que forma e conteúdo são critérios de escrita a serem obedecidos. Na hora da correção, julgar se os recursos utilizados são adequados ou não vai ser mais fácil se esses pontos estiverem estabelecidos. Então, as dimensões pragmática, semântica e gramatical do texto estão relacionadas às condições de produção do texto.

Eliana Ruiz, em seu livro “Como se corrige redação na escola” (2013), defende como uma opção de avaliação dos textos nas aulas de língua portuguesa a reescrita coletiva no quadro. Para ela, corrigir é visar à reescrita e não caçar erros. Baseada em Serafini (1997), a autora fez um estudo minucioso sobre tipos de correções de redação e reconhece três tendências de corrigir os textos: a indicativa, a resolutiva e a classificatória, além de outra não citada por Serafini, a textual-interativa. Ela também esclarece que o termo redação foi usado indiscriminadamente para redação, texto e produção, embora acredite, como Geraldi, que produzir texto é muito mais que fazer redação. Antes de definir as formas de correção, Ruiz deixa claro que nenhuma das tendências é usada isoladamente. Essas tendências se mesclam durante a correção a cargo do professor. São elas:

- Correção Indicativa: Na sua pesquisa, essa foi a maneira mais usada como único recurso (indicativas puras) ou como recurso complementar às demais formas (indicativas mistas). A correção indicativa aponta, por meio de algum tipo de sinalização verbal ou não geralmente na margem e/ou no corpo do texto), o problema detectado. No corpo, ocorrem indicações mais superficiais, aquelas que ocorrem no limite da frase. Por esse motivo, fica mais fácil o aluno revisar o próprio texto. Nesse caso, o professor não altera o texto original do aluno. Apenas será indicada a infração no local onde ocorre para serem feitas alterações pelo aluno.
- Correção Resolutiva: A correção resolutiva sempre acontece no corpo do texto. Segundo a pesquisa de Ruiz, esse foi o método menos utilizado. Ele consiste em resolver o ‘problema’ in loco. O professor faz a devida alteração, substituição, adição e deslocamento, assumindo o

papel do aluno na reformulação do seu texto. Esse tipo de intervenção não ultrapassa os limites da sentença.

- Correção Classificatória: Segundo Serafini (*apud* RUIZ, 2013, p. 60), a correção classificatória consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. Essa classificação mencionada consiste em estabelecer códigos representados geralmente por letras ou abreviações escritas no texto, em geral à margem dele. Esses códigos são definidos por cada professor, ou seja, não há regra ou lei estabelecida quanto a isso. Eles sinalizam o problema, classificando-o numa categoria em que se encaixe o problema evidenciado. Ruiz discorda de Serafini (1997) quando esta diz que a correção classificatória “consiste numa identificação não-ambígua dos erros”, visto que algumas classificações são bastante claras e outras, não.

- Correção textual-interativa: Além das três correções anteriores, Ruiz elenca mais uma chamada por ela de textual-interativa. Nesse tipo de correção, não só aspectos linguísticos mais superficiais são ressaltados, mas também falhas textuais mais profundas. Essa correção consiste em comentários mais longos feitos pelo professor no ‘pós-texto’ (denominação dada por Ruiz para o espaço em branco restante no papel após a escrita do aluno) através de ‘bilhetes’ que se destinam aos alunos com críticas, elogios, sugestões e até desafios de uma nova versão para suas escrituras. Os bilhetes são usados porque, nas outras maneiras de correção, não há possibilidade de comentar sobre aspectos do trabalho de intervenção do professor ou sobre a revisão executada pelo aluno: aprovando o que foi feito ou cobrando o que não foi feito. Dessa maneira, a intervenção passa a ter um caráter dialógico, pois professor e aluno passam a ser parceiros dialogando sobre o trabalho textual.

- Reescrita pós-resolutiva: Como a autora sugere, toda correção de texto objetiva a reescrita e ela constatou que, após a correção do tipo resolutiva, o aluno faz todas as alterações sugeridas pelo professor; nesse caso, o aprendiz não encontra qualquer dificuldade, uma vez que sua busca pela forma adequada é inexistente, porque já se encontra ao seu alcance a alteração a ser feita. O professor, ao preferir esse tipo de correção, anula o dialogismo do ensino e encerra a palavra do outro ao fazer unilateralmente o devido ajuste no texto do aluno. E este, por sua vez, acata. Com essa postura, percebe-se que o professor, ao invés de ensinar o aluno a pensar para encontrar suas soluções, dá-lhe logo a resposta. Assim, a revisão na correção resolutiva é uma simples tarefa de copiar a redação incluindo as alterações feitas pelo professor. A reescrita só trará ao aluno o trabalho de passar a limpo o texto original mais as resoluções apontadas pelo

professor no próprio texto. Feita dessa maneira, não surtirá os efeitos desejados, pois o aluno deixa de sentir-se motivado a refletir sobre a sua linguagem. Nesse caso, o professor atua no nível linguístico superficial, na norma padrão da língua ou na ortografia. O nível textual global é relegado a segundo plano.

- Reescrita pós-indicativa: Ao contrário do que acontece com as reescritas pós-resoluções, quando as alterações foram quase sempre executadas pelo professor, as correções pós-indicações não estimulam os alunos à reescrita. Ruiz elenca três razões para isso: a) o aluno não quer refazer o texto, b) o aluno não executa a revisão por não saber como fazê-la ou c) o aluno não entende a indicação do professor, por isso não revisa. Usando a correção indicativa sem promover maiores esclarecimentos sobre tal recomendação, o professor torna mais complicada a tarefa da refacção do próprio texto pelo aluno, já que estes algumas vezes, não sabe como fazê-la.

- Reescrita pós-classificações: A reescrita pós-classificação não difere muito da pós-indicativa. A alteração não se faz, muitas vezes, porque o aluno pode deixar de entender o que exprime um símbolo metalinguístico à margem de sua redação ou porque tem dificuldade de encontrar uma solução para o defeito focalizado.

- Reescrita pós-bilhetes textuais-interativos: Essa forma obteve maior êxito em reescritas entre as quatro formas estudadas por Ruiz (2013). Para ela, quase sempre o aluno procede à refacção do texto, principalmente se for da primeira versão. Quando isso não acontece, pode ser porque: a) o aluno já reescreveu uma primeira vez e dá por encerrada a tarefa escolar; b) o bilhete é encarado como uma mera sugestão para ser aceita ou não pelo autor do texto; ou c) a correção exige uma solução mais trabalhosa e o aluno não está mais disposto para ir em busca dessa solução.

Ruiz (2013) exemplifica a maneira como o aluno pode não reescrever seu texto, uma vez que já havia executado essa tarefa uma vez, em que parafraseou um único trecho no pós-texto (segunda versão) após o primeiro bilhete da professora. Porém, como sua revisão não atendeu ao pedido da professora que alertava sobre a falta de clareza no texto, a professora faz outro bilhete. Na terceira versão, quando refaz todo o texto, deixou de revisar um problema já sinalizado no primeiro 'bilhete' pela professora (falta de clareza), que resolve fazer um novo bilhete; mas, não recebe resposta. Então, Ruiz (2013) percebe um certo limite na revisão do texto escolar, talvez o aluno também perceba isso.

Em outro exemplo, uma aluna, depois de ter feito a segunda versão do seu texto após bilhete, recebe um novo bilhete da professora que usou uma forma interrogativa no bilhete (por

que não o usou?), referindo-se ao final da primeira versão agora bastante reformulada. Assim, parece que a aluna interpretou apenas como um mero comentário, por isso não acatou a sugestão e não procedeu a uma nova reescrita. Além disso, a aluna recebeu um elogio (*Você fez uma boa pesquisa*) e, por isso, se deu por satisfeita com sua segunda versão.

Embora casos como esses aconteçam, geralmente por já terem sido feitas novas versões ou os novos bilhetes referirem-se a falhas reincidentes ou provenientes da reescrita, as correções textuais-interativas sempre levam a uma revisão, principalmente aquelas que se seguem a uma primeira versão.

Ruiz fez uma análise de correções e revisões de redação em escolas de ensino fundamental e médio localizadas nas proximidades de Campinas, São Paulo. Esse estudo baseia-se na Linguística Textual e a autora verificou qual o papel do leitor, no caso professor-corretor, durante o processo de escrita e reescrita de alunos. Percebemos que as quatro maneiras de correção encontradas pela pesquisadora podem ser pertinentes, dependendo de como se dá a mediação desse professor. Alguns outros fatores são importantes para a intervenção do professor resultar numa revisão do texto pelo aluno. Eles são: sua formação, a história de vida do aluno e a interação entre os envolvidos nesse processo (professor-aluno).

Quanto à escola, Ruiz percebe que ela sofre pequenas mudanças quando os professores se aperfeiçoam e trazem os conhecimentos adquiridos para sua prática pedagógica. Concorde com Antunes ao citar as condições de trabalho desfavoráveis a uma boa prática de correção de texto, principalmente quando se deseja fazer correção do tipo textual-interativa (bilhetes), pelo fato de esta demandar maior tempo. Como argumentam Gonçalves e Bazarim (2009, p. 11), os bilhetes contribuem para “uma compreensão mais refinada do gênero ensinado e ajudam a promover mudanças automotivadas, uma vez que lançam o olhar do aprendiz sobre o próprio texto”.

O bilhete orientador deve dirigir-se ao aluno de forma progressiva, ou seja, compreende-se que devam constar nele tanto as observações favoráveis de forma incentivadora quanto as críticas construtivas, orientadas com o objetivo de facilitar sua compreensão do que o professor espera que seja a melhoria de seu texto. O professor, por intermédio do bilhete orientador, deve mediar o processo de apropriação do gênero produzido pelo aluno e sua produção deve ser vista como um processo de avanço gradativo, visto que o aprendizado se dá à medida crescente e nunca por retrocesso. Essa é uma visão conciliadora para o aluno não desaprender neste processo, pois ele vai acumulando novas informações e conhecimentos à medida que revisa e reescreve.

Ruiz (2013, p. 50) declara que, em geral, as correções textuais-interativas incentivam o trabalho de refacção realizado pelo aluno, isto é, reforçam positivamente a revisão por ele efetuada. Conforme a autora, os “bilhetes” revelam também a existência de certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. Ela considera essa estratégia “altamente dialógica”.

Outros autores também apontam a revisão textual-interativa como a mais eficaz para orientar a reescrita pelo aluno (RUIZ, 2010; MENEGASSI & GASPAROTTO, 2013), pois aluno e professor dialogam num espaço de interação, em que o avaliador se coloca na posição de leitor interessado no texto produzida pelo aluno e, ao mesmo tempo, produtor de um texto que tem como uma das finalidades auxiliar no processo de reescrita, visando ao seu aprimoramento.

Por meio desse recurso interativo, o professor pode elogiar os pontos positivos do texto, levar o aluno-autor a refletir sobre determinados aspectos do texto, sugerir ajustes, explicar categorias, instruir sobre recursos linguísticos, incentivar à qualificação textual e ao investimento de energia para prosseguir se empenhando no processo de produção.

Após os comentários do professor, o aluno pode ter diferentes atitudes: a de desconsiderar as propostas feitas, ou a de aproveitá-las para aprimorar seu produto, ou ir “além das sugestões oferecidas” (MENEGASSI, 1998, p. 60). Dessa forma, é fundamental que o revisor atente para os seus apontamentos, pois “os comentários com sugestões de revisão oferecidos pelo professor aos alunos têm papel relevante e influenciam na revisão e reescrita” (MENEGASSI, 2000, p. 83). Após a avaliação e a intervenção do professor, o aluno pode adotar diferentes operações na reestruturação do texto. Fabre (*apud* MENEGASSI, 1998), sistematizou quatro operações linguísticas usadas na reescrita:

-Adição ou acréscimo - pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases; -Supressão - supressão sem substituição do elemento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acentos, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases; -Substituição - supressão, seguida por substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados; -Deslocamento - permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo do encadeamento. (FABRE, 1986 *apud* MENEGASSI, 1998, p. 44-45).

Sobre o acréscimo, Fabre (1986 *apud* MENEGASSI, 1998, p. 51) realizou uma pesquisa e observou que esse operador ocorre tanto em um nível mais superficial como na alteração do conteúdo do texto. Os comentários do professor podem influenciar bastante na reescrita do

aluno em relação a esse operador. E também é uma das operações mais sugeridas pelo professor e uma das mais atendidas pelos alunos.

Menegassi (2001) observou que o comentário do professor sugerindo a substituição leva à supressão, por ser mais fácil de ser realizada. Pois é mais difícil para o aluno procurar palavras ou expressões, então, para ele será mais fácil apenas retirar o ‘erro’ apontado pelo professor.

Quando o comentário do professor é mais específico, o aluno tende a fazer uma reformulação mais satisfatória, deixando claro que “a reescrita deve ser encarada de maneira contínua no processo de construção textual, por isso a revisão deve ocorrer para que novas versões do texto se realizem” (MENEGASSI, 2001, p. 61).

Para a operação de deslocamento, o comentário do professor precisa ser o mais claro possível para que o aluno consiga entender e realizar o que é esperado, ficando evidente a importância da mediação do professor no momento da reescrita. Este operador é um dos mais difíceis de ser realizado pelo aluno, conforme pesquisa realizada por Menegassi (2001). O que de fato acontece é a supressão de algumas partes do texto e isso não seria adequado, pois o deslocamento não corresponde a erros propriamente ditos, mas numa reorganização do texto.

O aluno pode, então, ao reescrever, tendo por base os apontamentos do professor, acrescentar novas informações ao seu texto, ampliando o arcabouço de informações. Ao contrário disso, ele pode realizar também apenas a supressão daquilo que foi questionado ou a substituição de um termo por outro. Salientamos que as estratégias variam de escritor para escritor e envolvem, entre outras: ignorar o problema, adiar a correção, promover modificações no texto etc.

A adoção dessas operações pelo aluno no momento da reescrita, segundo Menegassi possibilita ao professor observar em que medida seus comentários e apontamentos foram compreendidos pelos alunos, resultando ou não em uma reescrita mais próxima das orientações dadas, assim como a interação entre professor e aluno no trabalho com a escrita.

Para Menegassi (1998), as opções feitas pelos estudantes na reescrita conduzem a distintos resultados: a) o texto reescrito traz informações adicionais a partir dos apontamentos realizados pelo docente, porém tais resultados não deixam a versão reescrita como sendo a melhor, equivalendo-se à primeira versão do esboço; b) o texto reescrito pode apresentar características superiores ou inferiores quanto à primeira versão do texto, dependendo do tipo de atenção e de leitura que o estudante concedeu aos comentários do professor.

É consenso que uma avaliação significativa da produção de texto precisa trabalhar a linguagem dentro de uma perspectiva de interação entre os sujeitos. Percebemos que os autores

concordam que o aluno também cria uma expectativa em relação à qualidade do texto produzido por ele. Desse modo, a reescrita se configura pelo retorno ao texto produzido para encontrar “[...] a melhor forma de dizer aquilo que se pretendia” (ANTUNES, 2003, p. 59) e decidir o que está bom ou não no texto, rasurando, na tentativa de encontrar uma maneira mais adequada e relevante de sua voz chegar ao outro. Mas não podemos deixar de ressaltar que a revisão é condição essencial para garantir a qualidade do texto na fase da reescrita. A revisão e reescrita são etapas complementares, uma vez que, trabalhadas juntas, contribuem para uma significativa construção textual. Antunes (2003) explica que:

a revisão corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração da temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica - conforme preveem as regras de estrutura da língua - se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. [...], para decidir o que fica, o que sai, o que se reformula. (ANTUNES, 2003, p. 56).

Diante disso, o trabalho com a revisão e com a reescrita precisa ser explorado, concebendo-se a escrita como um processo contínuo, fazendo com que os alunos passem a considerar “o texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK SABINSON, 1991, p. 63). Concordamos com Antunes (2003, p. 162), ao defender que a avaliação da produção de texto precisa ser o espaço apropriado para a aprendizagem; ou seja, “o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado”. Com certeza, o aluno quer saber os motivos dos julgamentos sobre seu texto, pois se escreve para ser lido e compreendido e não para ser corrigido, apenas. Quando o aluno escreve e não recebe respostas, ele passa a entender que o texto tem um fim em si mesmo. Assim, não se deve deixá-lo sem um retorno, que permite a dialogia entre o aprendiz e o professor. Se isso não ocorre desde os primeiros anos de aprendizagem, concluímos que o aprendiz perde as reais possibilidades de interação, visto que ela não se dá simplesmente pela atribuição de uma nota.

Nesse sentido, a avaliação formativa insere-se quando se concretiza por meio de um acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo dados dos estudantes através de revisões e reescritas de forma contínua e diluída ao longo do percurso, por isso é processual e dinâmica, uma vez que (re)organiza o planejamento e avalia também o ensino.

Por isso na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. Ajudar a fazer isso é o papel do professor como leitor privilegiado de seus alunos, mas que jamais pode ser o leitor único do produto final. O projeto de escrita de textos deve levar a tornar, de alguma forma, público o que cada um escreveu. Nesse sentido, a avaliação da produção de textos, se bem conduzida, pode levar o aluno a perceber suas habilidades e o que ainda falta para ampliá-las. Porém, mesmo com tantas reflexões e teorias sobre o assunto, muitos professores se sentem desconfortáveis ao avaliar os textos de seu alunado, pois não se sentem à vontade para fazer esse encaminhamento.

O olhar do professor sobre o texto, se pautado em questões relacionadas ao que se diz, a quem se diz, como se diz, ou seja, se voltado à prática discursiva enquanto prática social, de interlocução, de interação verbal, pode constituir-se em valioso recurso para a qualificação dos textos, por meio da reescritura textual. Nossa perspectiva de avaliação do texto escrito na escola estabelece que o primeiro leitor de um texto é seu próprio autor. Para que isso ocorra, o texto precisa ser visto como unidade de sentido, e não como mera tarefa escolar, como produto pronto e acabado.

Daí a importância da reescritura, que denota uma perspectiva da escrita num caráter processual, de interlocução entre sujeitos. A reescrita, assim, sobretudo se pautada em aspectos de fato relevantes para a construção textual, mostra-se uma estratégia eficiente que leva o aluno a um engajamento na sua própria aprendizagem, o que o leva a avançar em termos de proficiência textual. Ao propor ao aluno atividades de reescrita, se faz necessário aclarar qual finalidade essa atividade tem para que o aluno se comprometa mais com o trabalho de reescrita.

Na etapa de reescrita, é importante levar em consideração o modo de interferência do professor nos textos dos alunos. Conforme Ruiz (2013), “[...] a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (RUIZ, 2013, p. 11). O educador, ao auxiliar o estudante no processo de reescrita, precisa utilizar estratégias de intervenção que contribuam para uma melhoria da produção escrita, levando o aluno a progressos significativos.

Nessa etapa, procede-se também à revisão do texto, em que é necessário ler o material textual produzido a fim de examinar aspectos como adequação ao que o uso da língua escrita convenciona, exatidão quanto ao significado, à acessibilidade e à aceitabilidade do texto em função do futuro leitor. Na fase de revisão, conforme Passarelli (2012),

de escritor, o sujeito passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente: altera partes de seu texto, inclui uma sentença ou outra, descarta um parágrafo, examina detalhadamente a adequação do material textual produzido àquilo que a língua escrita convencionou, verifica a exatidão quanto ao significado e à acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor. (PASSARELLI, 2012, p. 160).

O intuito principal, na fase de reescrita, é averiguar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Esse processo denota uma preocupação do escritor em adequar seu texto ao interlocutor de acordo com a finalidade pretendida.

Fica claro entre os autores supracitados que o procedimento adotado pelo professor vai interferir no processo de qualificação do texto do aluno. Quanto mais evidente ficar a relação de interlocução entre aluno e professor, melhores serão os resultados da aprendizagem de estratégias e procedimentos discursivos. Por isso, a reescritura não pode estar focada unicamente no domínio de regras, embora elas tenham bastante importância na construção de sentidos. A atitude do professor pode levar o aluno a considerá-lo como um interlocutor com o qual há possibilidade de diálogo, e que se pode esperar uma resposta além de uma avaliação. É notória a necessidade de uma postura interlocutiva do professor, não só lendo, grifando erros gramaticais e atribuindo nota, mas ajudando o aluno a reelaborar o enunciado de modo a melhor construí-lo, a organizá-lo para obtenção dos propósitos comunicativos e dos sentidos que busca estabelecer por meio do texto.

Quando o professor dá ao aluno retorno sobre o seu texto, a estratégia que ele adota deixa entrever os aspectos que ele julga relevantes para a construção do enunciado e, também, a relação que ele estabelece com tal sujeito: uma relação de mediação para o alcance do conhecimento, constituindo-se, portanto, como sujeito interlocutor do aluno.

Uma convergência entre os autores estudados é que uma parte de uma avaliação bem sucedida dá-se quando há uma boa relação entre os envolvidos no processo. A interação entre professor e aluno contribui positivamente para a competência linguística deste, quando são realizados momentos de reflexão sobre o que dizer.

O aluno é sujeito de sua própria aprendizagem, por isso o professor precisa respeitar as diferenças de ritmo, procurando entender que os erros cometidos são tentativas de acerto, pois um escritor competente é capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja, é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.

Entendemos que os professores precisam refletir sobre a maneira como estão exercendo o fazer pedagógico no sentido de pensar se a metodologia utilizada está ampliando as

competências comunicativo-interacionais dos alunos, ou se está apenas reproduzindo uma prática que vem se perpetuando nas escolas.

Considerando essa base teórica, apresentaremos o modo como procedemos nesta pesquisa na metodologia apresentada a seguir.

3 METODOLOGIA

Diante dos objetivos propostos e da questão norteadora deste estudo, passamos a discorrer sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Realizamos momentos de revisão e reescrita, de modo a observar se houve progressos nas memórias produzidas pelos estudantes de EJA.

Apresentamos, nas seções seguintes, os fundamentos e procedimentos que a guiaram, sua natureza, finalidade e abordagem; o campo e os participantes da pesquisa; e como procederemos à análise dos dados e discussão dos resultados.

3.1 Fundamentos e procedimentos metodológicos

Este estudo fundamenta-se, então, como já apontado na fundamentação teórica, na concepção dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (2006), Geraldi (1997) e outros; em relação ao ensino de texto, à escrita e à reescrita, nosso estudo se baseia em Antunes (2006), Menegassi (2001), Ruiz (2013), Serafini (1994), Evangelista e outros (1998), Jesus (2011) e Sercundes (2011). Além disso, revisamos alguns teóricos, tais como: Luckesi (1982), Hoffmann (2011), sobre o conceito de avaliação na educação e pesquisamos, também, sobre o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

Após essa revisão bibliográfica sobretudo sobre o estudo da produção textual no eixo da escrita, consultando os estudiosos e documentos oficiais que se reportam ao ensino da produção textual, desenvolvemos esta pesquisa a partir de um percurso metodológico situado entre as abordagens qualitativas da pesquisa-ação. A utilização da pesquisa qualitativa advém da natureza deste trabalho, pois há, em primeiro plano, uma pretensão em examinar problemas relacionados à melhoria da escrita de memórias através da revisão e reescrita.

Segundo André (1995), nesse modelo, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Essa posição permite ao investigador uma flexibilidade pois, a depender das circunstâncias e dos objetivos, pode modificar as técnicas de coleta, rever as questões de investigação, mudar os sujeitos, reavaliar toda a metodologia durante a realização da pesquisa. André (1995) afirma ainda que a coleta e a análise dos dados não objetivam confirmar ou rejeitar hipóteses previamente formuladas, mas promover a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. O nosso foco é a análise interpretativa e não a quantificação de dados, portanto destaca-se o processo e não o resultado em si. Esperamos uma compreensão das situações no processo de investigação sobre os que

estão envolvidos no contexto da pesquisa, ou seja, o professor-pesquisador exerce influência sobre a situação investigada e é por ela também influenciado.

Segundo Suassuna (2008),

numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de baliza no confronto com a realidade estudada. (SUASSUNA, 2008, p. 349).

Na nossa proposta, como havia intervenção pedagógica e poderíamos ter de alterar nosso roteiro de atividades de produção e avaliação de texto com vistas a propiciar condições mais efetivas de aprendizagem de língua, fizemos uma pesquisa-ação. Dessa maneira, pudemos contribuir com novas alternativas que estimulem os alunos a se tornarem proficientes produtores de texto superando o ensino superficial de memorização de regras. Concordamos com Thiollent (2005), que afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 26).

A pesquisa-ação é um processo essencialmente interativo e participativo, apresenta-se como uma estratégia aberta e flexível, possibilita ao professor fazer as modificações necessárias no decorrer do estudo da produção de um gênero textual em qualquer etapa para adequações ao contexto analisado. Sobre esse princípio da pesquisa-ação, Thiollent (2005) nos diz que isso é possível devido a “[...] um vaivém entre as várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2005, p. 55).

Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação onde todos os envolvidos são beneficiados pelos resultados a serem obtidos, pois o olhar atento do professor-pesquisador permite a articulação entre ensino e pesquisa e o processo de aprendizagem é tomado como ponto de partida que também produz conhecimento acadêmico e contribui para o aprimoramento da nossa prática pedagógica.

Na pesquisa-ação, o professor é um pesquisador que vai agir diretamente sobre o problema encontrado em sua prática. Dessa forma, deve ter um olhar crítico para identificar um problema que mereça uma investigação. A pesquisa-ação se desenvolve por meio de uma

interação entre pesquisador e participantes, buscando transformações em um contexto mais reduzido.

Ultimamente, devido ao contexto sócio-político-cultural, a aplicação da pesquisa-ação tem sido muito solicitada como forma de identificar e resolver problemas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Thiollent, 2005). A pesquisa-ação constitui-se num tipo de pesquisa bastante eficaz no sentido de proporcionar ao pesquisador informações específicas e detalhadas sobre o fenômeno e a realidade estudados, possibilitando uma profunda análise organizacional através da intervenção que se presta à ação educativa.

Fazer pesquisa-ação é um desafio para o professor que se inicia como pesquisador. A primeira dificuldade que encontramos foi a de lidar com a diversidade de instrumentos, que buscam sustentação teórica a fim de analisar no mesmo objeto diferentes pontos de vista. Esse tipo de pesquisa visa à continuidade mesmo após sua conclusão, isto é, os questionamentos, as reflexões não se limitam à materialidade textual, por essa abordagem ter uma visão processual da realidade, de ciências e também de metodologia. Para alguns autores, a pesquisa-ação não é vista como metodologia:

[...] trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Nessa perspectiva, o professor redefine seu papel como pesquisador quando se posiciona nas suas práticas de sala de aula, por estabelecer intervenções em seus trabalhos e no trabalho dos alunos.

Nosso plano de ação/intervenção teve como objetivo implementar a revisão e reescrita do gênero memórias numa turma de EJA do Ensino Fundamental e, a partir disso, construir práticas que permitissem a realização de um trabalho para melhorar a escrita dos estudantes. Para tanto, várias ações entre professora- pesquisadora e alunos foram desenvolvidas.

A proposta de intervenção aqui deve ser compreendida como uma ação conjunta que, no contexto escolar, conta com o professor e o aluno interagindo ativamente como sujeitos do processo. É um modelo de procedimento de ensino que envolve a participação dos envolvidos com vistas a intervir na solução de um problema. Entendemos que uma proposta de intervenção, em situação de ensino, tem a sala de aula como objeto de análise e transformação. Suas atividades estão voltadas para uma situação concreta em que o professor ressignifica sua prática produzindo com os alunos novos conhecimentos. O projeto teve como ponto de partida leituras

diversas, com a intenção de prepará-los para uma produção escrita relevante. Além de ler memórias e discutirmos sobre a linguagem e temas presentes, assistimos a um filme.

Pela natureza do nosso objeto de estudo, acreditamos que a intervenção realizada a partir de um projeto didático pode funcionar como um meio de proporcionar conhecimentos de maneira ativa e interativa para o desenvolvimento da aprendizagem do processo de escrita, com vistas a intervir na realidade do ensino de produção de texto escrito e aprimorar o trabalho de revisão e reescrita textual do gênero memórias literárias. Como afirmam Coelho, Melo e Suassuna (2006, p. 233), o projeto didático/temático como estratégia norteadora de práticas pedagógicas contribui para um ensino de língua mais condizente com a dinâmica social da linguagem, na medida em que amplia a competência discursiva e promove a inserção social dos discentes:

o projeto didático/temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse; comparar com um outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido e [...] avaliar os diferentes efeitos de sentido do dizer... são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam como produtores de significados. (SUASSUNA, 2006, p. 232).

Rojo (2000, p. 36) define projeto como “a organização didática que tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final, em função do qual todos trabalham e que terá necessariamente destinação, divulgação e circulação social” na escola ou fora dela. Por meio do projeto, o professor possibilita a produção, com objetivo da aprendizagem a partir de uma ação pedagógica centrada no participante, nos seus conhecimentos prévios, habilidades, interesses e necessidades. Especificamente relativo à língua portuguesa, Suassuna, Melo e Coelho (2006) destacam a relevância de se trabalhar com projetos, visto que essa metodologia possibilita um trabalho articulado, aspecto de grande importância quando se trata do estudo da linguagem. Os autores defendem que o projeto didático permite recuperar características próprias da prática de linguagem e complementam que

numa perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem, acreditamos ser o projeto didático/temático uma estratégia norteadora de práticas pedagógicas para um ensino de língua mais condizente com a dinâmica social, visando ampliar a competência discursiva e a promover a inserção social dos educandos. (COELHO, MELO E SUASSUNA, 2006, p. 233).

Dessa maneira, é primordial desenvolver projetos e promover diferentes atividades que contemplem a construção de saberes e proporcionem atividades práticas a partir de um

planejamento. Os projetos favorecem “[...] a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas e hipóteses” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

A proposta de utilização dos gêneros textuais em sala de aula com a finalidade de mostrar a real funcionalidade da língua dentro de uma sociedade letrada, de ter o domínio do seu uso, facilitará aos professores o desenvolvimento “de projetos em que a escrita não seja considerada apenas como função escolar, mas que assuma, antes de qualquer outra, a função sociocomunicativa” (PINHEIRO, 2007, p. 36).

Para a professora-pesquisadora, foi uma oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica da EJA, buscando um novo olhar, ajustado às necessidades dos sujeitos atendidos por ela mesma, uma vez que, desde o ingresso de sua vida profissional na prefeitura municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE há 8 anos, vem trabalhando com essa modalidade de ensino. Para a pesquisadora, é preciso analisar de modo mais amplo todos os aspectos envolvidos no processo intelectual e cultural dos indivíduos da EJA em relação ao ensino e à aprendizagem, a fim de fazer sentido na vida dos sujeitos envolvidos, já que muitos dos jovens e adultos estiveram fora de sala de aula por vários anos.

3.2 Professora-pesquisadora

Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, em 2005, ingressei no magistério como professora concursada na Rede de Ensino do Estado de Pernambuco em 2006, atuando com turmas do ensino fundamental e médio. Sou efetiva na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, desde 2011, atuando com EJA.

Paralelamente ao trabalho docente, participei das formações continuadas oferecidas pelas Secretarias de Educação das quais faço parte. Realizei dois cursos de Especialização – Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa (FAFIRE) e Produção de texto (UFPE) – nos quais discuti, em estudos monográficos, a aprendizagem em Língua Portuguesa. Na escola onde realizei a pesquisa, atuo desde 2018 e leciono em três turmas de EJA no horário noturno. Em cada turma, tenho 6 aulas semanais com duração de 40 minutos, cada. Como a hora-aula é menor na EJA, sempre senti falta de acompanhar melhor a escrita e a reescrita desses alunos.

Com o ingresso no mestrado Profletras-UFPE, decidi que era o momento ideal para investir nesse aspecto, já que em outra modalidade, como no Ensino Médio, eu conseguia dar atenção à revisão e reescrita de meus alunos. E aqui veremos os resultados desse investimento.

3.3 Caracterização da escola campo da pesquisa

A escola campo da pesquisa situa-se no município de Jaboatão dos Guararapes, localizado na região metropolitana de Recife, a 18 km da capital. Esse município constitui-se de 03 (três) distritos e 28 (vinte e oito) bairros.

A escola onde foi realizada a pesquisa-ação é uma instituição educacional pública da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes, desde a publicação em diário oficial no dia 25 de maio de 2011. Antes disso, era uma escola comunitária. A instituição de ensino pesquisada é considerada de pequeno porte. Funciona num prédio próprio pequeno, considerando a demanda que a comunidade necessita. A Escola Comunitária Nossa Senhora do Carmo situa-se na Rua Frei Caneca, no bairro de Cajueiro Seco.

Essa instituição atende ao ensino regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, nos turnos manhã e tarde; à noite funciona a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A instituição escolar atende, atualmente, a 546 (quinhentos e quarenta e seis) estudantes matriculados. Existem 28 (vinte e oito) professores no total.

As instalações da escola são bastante precárias. Possui 01 (uma) diretoria bastante pequena; 01 (uma) secretaria inadequada, com tamanho pequeno; corredores e 02 (dois) pequenos espaços são usados como almoxarifado, onde ficam misturados diversos materiais, inclusive o arquivo morto da escola, o que dificulta o trabalho da secretaria; 01 (uma) sala de professores pequena para o quantitativo de docentes; apenas 01 (um) banheiro acessível e 2 (feminino e masculino) para uso dos funcionários e professores e dois banheiros femininos e masculinos para os alunos (as); 01 (uma) cozinha; possui uma pequena área ao ar livre para as aulas de Educação Física, lazer e eventos; e, por fim, não possui laboratório de informática nem biblioteca.

3.4 Caracterização dos voluntários participantes da pesquisa

No atual ano letivo, funcionam, à noite, seis turmas da EJA, sendo 01 (uma) do ensino fundamental anos iniciais e 5 (cinco) do fundamental anos finais. Os protagonistas da nossa

pesquisa estudam no módulo V (oitavo e nono anos). O número oficial de alunos matriculados na turma foi de 32 (trinta e dois), mas, como existem muitos trabalhadores autônomos entre os voluntários, alguns aproveitam para fazer trabalho extra no horário das aulas, o que acarreta muitas ausências. A sala está sempre com um quantitativo menor de alunos do que o registrado oficialmente. Além disso, ainda existe a evasão escolar, que contribui para o esvaziamento da turma. Os estudantes da EJA recebem gratuitamente da prefeitura municipal material escolar, mas não é disponibilizado livro didático de qualquer disciplina.

Assim, inicialmente, 32⁷ participantes foram voluntários da pesquisa, os quais tinham faixa etária bastante heterogênea, de 18 até 59 anos. Para realizarem o trabalho, era necessário que fossem cooperativos e se sentissem confortáveis com os procedimentos utilizados. Nesses termos, tiveram liberdade para desistirem de realizar as atividades ao longo das etapas e/ou para se retirarem da pesquisa a qualquer momento. Dessa forma, houve discentes que desistiram de continuar colaborando com esta investigação. Além disso, ocorreu o fato de que boa parte dos alunos, faltava muito. Assim, havia estudantes que estavam empenhados em realizar as atividades, mas não estavam presentes em um dia fundamental para o andamento da pesquisa, como, por exemplo, no dia da primeira reescrita do texto inicial. Devido aos motivos relatados, a refacção dos textos escritos só foi realizada por 3 (três) participantes (também denominados estudantes, discentes, alunos, alunos-autores), os quais compuseram a primeira, a segunda e a terceira versão do texto. Portanto, analisaremos apenas os textos destes últimos estudantes, que conseguiram cumprir todas as atividades de revisão e reescrita propostas.

3.5 Coleta de dados

Após a aprovação do nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, número CAAE 13556719.8.0000.5208 (ANEXO A), realizamos uma proposta de intervenção baseada na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Partimos do princípio de que, elaborando uma produção textual com base em gênero e com temática interessante aos alunos, seria possível instigá-los pelo exercício de produção textual na escola. Com objetivos e interlocutores definidos, acreditamos que a produção textual, no caso das memórias, deixaria de ser uma atividade artificial e passaria a ter uma função social para os alunos da EJA, de

⁷ Os alunos foram informados de que a pesquisa não tinha valor financeiro e de que os nomes dos sujeitos envolvidos não seriam divulgados. Foi solicitado a eles que assinassem o TCLE, para que pudessem autorizar o uso dos textos que iriam produzir apenas para fins de pesquisa.

modo que a aula de língua portuguesa cumprisse seu objetivo como espaço para formar leitores e produtores de textos proficientes. É importante esclarecer que a pesquisa se voltou para as práticas de revisão e reescrita de textos, ou seja, as análises realizadas aqui se voltam para os textos produzidos e não para o ensino do gênero.

Vale lembrar que, antes do início das atividades planejadas, os alunos receberam algumas informações sobre a pesquisa com a qual iriam contribuir. Explicamos que a proposta era voltada para auxiliá-los no aprendizado de produção de textos, isto é, no desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Após a explicação de como ocorreria esta pesquisa, foram distribuídos os termos de consentimento, de forma que os alunos participantes ficassem cientes e tranquilos quanto à exposição dos textos por eles produzidos.

Nossa proposta para a escrita de memórias começou com leituras e atividades envolvendo o gênero em estudo. Fizemos leitura de diversas memórias, considerando suas especificidades relativas ao modo composicional (estrutura) e ao estilo e circulação (os usos da língua).

Ao longo do projeto, trabalhamos o gênero memórias e diagnosticamos, no texto dos alunos de EJA, o potencial da escrita dos alunos e as dificuldades encontradas, de modo a procurar a melhor maneira de os educandos obterem um progresso na produção escrita. Para evitar que essa avaliação não fosse apenas uma caça aos erros pelo simples propósito de atribuir a nota, buscamos Serafini (1995). Ela trouxe seis aspectos que nos nortearam para esse processo ser efetivo e conduzir o aluno a um real aprendizado:

A correção não deve ser ambígua. Os erros devem ser reagrupados e catalogados. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar com ela. Devem-se corrigir poucos erros em cada texto. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno. (SERAFINI, 1995, p. 108).

Para isso, a cada versão produzida pelo aluno, observamos as fragilidades individuais e as gerais, pois é “apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (ANTUNES, 2003, p. 92). Numa perspectiva de avaliação formativa pretendemos gerar subsídios úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um *feedback* contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, propomos uma reflexão sobre o funcionamento efetivo da língua mediante a condição do texto, em que as noções e regras em estudo permitissem aos alunos-autores ampliar o uso da escrita para além da escola. Pois, “o erro do aluno é talvez, a maior riqueza diagnóstica de seu caminho pela aprendizagem e o professor deve buscá-lo, para do mesmo fazer o caminho do acerto” (ANTUNES, 2004, p. 39).

Depois de percebidas as dificuldades apresentadas pelos alunos, desenvolvemos várias atividades de leitura, textualidade e análise linguística para tentar saná-las. Essas atividades ocorreram a partir da discussão dos textos lidos, da troca de textos escritos entre os alunos da sala, entre outras atividades que permitam ao estudante dominar o gênero em estudo. Afinal, a proposta era publicar o livro das memórias dos estudantes no Projeto Memórias.

Depois de identificados os pontos mais relevantes no levantamento de dados sobre as dificuldades dos alunos em relação à produção escrita do gênero memórias, a professora reviu as maiores dificuldades para que os alunos as superassem através de bilhetes textuais-interativos anexados a cada texto. Os bilhetes continham comentários com orientações da professora para apreciação e refacção das memórias pelos estudantes. Para essa avaliação, como forma de intervenção, foram adotadas estratégias do tipo indicações, classificações, resoluções e comentários (“bilhetes”), com base em Serafini (1995) e Ruiz (2010) que faz uso do termo “tipos de correção”. Outra estratégia usada foi o de atendimentos individualizados, já que a turma de EJA com poucos alunos possibilita maior interação. Através do trabalho individualizado de avaliação de textos, podemos contribuir principalmente para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas de cada aluno, uma vez que, com essa estratégia, o professor pode diagnosticar em cada texto dificuldades e pontos fortes individuais e, dessa forma, intervir através de sugestões mais específicas. Fizemos, ao final, uma pequena análise sobre as escolhas dos alunos-autores quanto às operações linguístico-discursivas segundo Fabre (1986 *apud* Menegassi, 1998).

A respeito da relevância dessa interação professor-aluno para o ensino-aprendizado de produção de textos, Ruiz defende que o professor pode mudar o ensino da escrita ao interagir realmente com seu aluno. A autora defende que isso não se consegue sem um envolvimento maior, sem uma pequena dose de afetividade e que até mesmo a empatia existente entre professor e aluno pode interferir nesse trabalho (RUIZ, 2013, p. 180-183).

Com o andamento do projeto, os estudantes construíram conhecimentos, interagiram com os colegas por meio das atividades propostas pelo professor, aprenderam a falar sobre o gênero, a pensar sobre o seu próprio comportamento, além de permitir a revisão e a reescrita do seu próprio texto, fazendo com que haja realmente a construção do conhecimento, ocorrendo, assim, o ensino-aprendizagem em sala de aula.

Em resumo, podemos assim elencar os passos da nossa pesquisa. Destacamos, porém, que, para fins de análise, nos deteremos aos itens ii, iii e iv:

- i) Trabalhamos, a partir de um projeto didático, o gênero memórias e a sua produção;

- ii) analisamos as produções textuais do gênero memórias produzidas pelos alunos;
- iii) realizamos atividades de revisão e reescrita;
- iv) analisamos os textos reescritos, observando os progressos após todas as atividades no processo de revisão e reescrita.

Vislumbramos que a turma de EJA selecionada, na qual atuo, é mais experiente em relação às vivências e irão produzir memórias para ampliar o conhecimento de mundo através dos textos que serão lidos, além de valorizar seu conhecimento prévio e suas experiências. Na produção de um texto de memórias, escrito de forma contemporânea, há de se recuperar certas vivências de tempos mais distantes, relacionados a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos. Geraldi, (1995) nos diz que “[...] a narração de tais histórias, do interior delas próprias, fornece razões para trazê-las para o grupo de colegas que, partícipes do trabalho, compartilham descobertas, diferenças e semelhanças [...]”.

Como descrito por Antunes (2003), que compreende a escrita como uma interação em que a resposta é a posteriori, propomos um trabalho que, através do gênero memórias, os alunos tenham a possibilidade de rever e reconsiderar a sua escrita, assim como modificar através da interação com o professor. Abrimos assim espaço para que, através dessa interação, os interlocutores possam interagir ao mesmo tempo em que estão construindo os próprios textos.

Partimos desse contexto e de nossas experiências com EJA para permear as atividades de revisão e reescrita através de bilhetes, por muitas histórias e conversas, intercaladas por momentos de leitura e análise dos textos memorialísticos que tematizem vivências diversas, permitindo ao aluno projetar-se nas narrativas e em suas próprias experiências.

Assim, descrevemos todas as atividades realizadas durante todo o percurso, porém, como já destacamos, nossa análise focou nos textos em processo de revisão e reescrita. Para tanto, foram analisados os textos durante esse processo: primeira, segunda e terceira e última versão. Salientamos, porém, que um texto nunca está pronto, uma vez que é processo e não produto (KOCH; ELIAS, 2006). Sempre há como modificá-lo.

3.6 Descrição das atividades

Apresentei aos alunos vários textos de memórias, propondo que lêssemos e observássemos os recursos utilizados pelos autores, tais como: sinais de pontuação, uso do pretérito perfeito e imperfeito, assunto abordado, expressões que marcam o passado, descrição

dos acontecimentos e expressões que demonstravam sentimentos, observando como os autores comparavam o tempo antigo com o atual. Abaixo segue a descrição das atividades.

Quadro 1- Síntese das atividades

Data	Descrição da atividade	Texto/filme utilizado	Horas-aula
05.08.2019	Sensibilização, leitura, discussão e compreensão textual	Parecida, mas diferentes, Zélia Gattai.	2
06.08.2019	Leitura de dois textos memorialísticos com discussão de impressões e características semelhantes	“Meus tempos de criança”, de Rostand Paraíso e “Viver para contar”, de Gabriel García Marquez	2
12.08.2019	Leitura prévia de texto memorialístico com resgate de momentos dos estudantes.	A galinha ou eu, de Denízia Moresqui	2
13.08.2019	Exibição de filme com intuito de reforçar a memória e sua importância	Filme “Narradores de Javé”, de Eliane Caffé (2003)	4
19.08.2019	Leitura de texto para identificação de características de textos memorialísticos, biografia, memórias e diário. Identificação das características no texto lido	“Memórias de um ribeirão”, de Daniele de Oliveira Cunha	2
20.08.2019	Leitura e compreensão de texto memórias	“Transplante de menina”, de Tatiana Belinky	2
26.08.2019	Leitura, discussão e compreensão de texto memórias	Corria o ano de 1931, Tatiana Belinky	2
27.08.2019	Conhecimento das memórias de um morador antigo da comunidade onde moram	Roda de conversa	2
02.09.2019	Elaboração de memórias pelos alunos e proposta de escrita	Produção textual, por exemplo, ou o enunciado...	2
03.09.2019	Identificação pelo professor de dificuldades encontradas nas produções com socialização individualizada; apreciação dos textos; atendimento individualizado para orientação aos estudantes	Processo de avaliação, indicação de correção, bilhetes ou revisão coletiva, por exemplo	2
09.09.2019	Análise de memórias após leitura e início das atividades de reescrita (2º versão)	“Uma vida de borboletas azuis” (B.J.), finalista da OLP e segunda versão	2
10.09.2019	Revisão com orientação individualizada das memórias produzidas pelos alunos e autoavaliação com o professor		2
16.09.2019	Leitura e identificação de elementos constituintes do texto e terceira versão das memórias produzidas	Texto Chão varrido, de Eduarda Moura Pinheiro (finalista OLP) e terceira versão	2
17.09.2019	Análise da última versão com atendimentos individualizados para orientação		2

Fonte: própria autora.

Os encontros aconteceram entre agosto e setembro de 2019, sempre às segundas e terças, quando tínhamos aulas geminadas. Obedecendo ao meu horário de aula, escolhemos apenas dois dias na semana para não atrapalhar as outras turmas que não participaram dessas atividades. Nas outras aulas da semana, foram tratados os conteúdos nos quais percebemos, através das avaliações das produções, que os estudantes tinham dificuldades.

No primeiro encontro da nossa intervenção, aconteceu uma breve conversa sobre os momentos importantes vividos pelos estudantes. Houve sensibilidade e a percepção da importância desse momento para a composição de um repertório rico de memórias e de impressões dos estudantes em relação às suas vidas. Deu-se oportunidade para que eles relatassem suas lembranças. Foi um momento muito produtivo, pois tanto o professor como os outros alunos foram os interlocutores daquele que relatava, em geral, a respeito da infância pobre e sofrida ou sobre encontros amorosos às antigas ou, ainda, brincadeiras maldosas de crianças. Foram muitas histórias. Naquele momento o aluno tinha a palavra e se orgulhava disso, pois todos ali presentes se interessavam pelas suas lembranças, faziam perguntas, pediam mais detalhes e intervinham para testemunhar que tinham vivido uma situação semelhante. A partir desta discussão, pudemos aproveitar o momento para explicar aos alunos que objetos e imagens podem trazer lembranças do passado, e que estas lembranças podem ser registradas oralmente e por escrito. Depois, procedemos à leitura do texto “Parecidas mas diferentes” (trecho do livro *Anarquistas Graças a Deus*), de Zélia Gattai (APÊNDICE J), onde ela destaca aspectos da chegada da sua família ao Brasil, suas primeiras impressões e expectativas à época. Em seguida, respondemos a algumas questões de compreensão sobre o texto.

No segundo encontro, foram distribuídos os textos “Meus tempos de criança” (ANEXO B), de Rostand Paraíso e um trecho do texto “Viver para contar” (ANEXO C), de Gabriel García Marquez. Após uma leitura silenciosa feita em duplas ou trios, cada grupo foi exprimir as impressões acerca dos textos. Como forma de fazê-los buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante, expliquei aos alunos que Gabriel García Marquez escreveu o texto aos 74 anos, no entanto, se refere às lembranças de um dia de sua adolescência.

No terceiro encontro, foi pedida uma leitura prévia do texto *A galinha ou eu* (ANEXO D), de Denízia Moresqui. Ao começar as aulas, cada estudante falou um pouco sobre o que havia entendido. Alguns acrescentaram lembranças da própria história através das descrições

do acontecimento narrado pela autora, como a descrição do banheiro utilizado à época. Para finalizar, foi exibido um curta-metragem⁸ feito a partir do texto *A galinha ou eu*, também produzido pela autora Denízia Moresqui. Pudemos contrastar a linguagem, os recursos, as diferenças entre os dois gêneros. Muitos estudantes identificaram-se com as memórias narradas, pois viveram situações semelhantes, principalmente os que vieram de origem humilde em cidades do interior do estado.

No quarto encontro, foi exibido o filme *Narradores de Javé*⁹. No filme, a memória oral precisa ser resgatada e registrada por escrito para salvar a cidade da construção de uma barragem. Essa exibição contou com a participação da professora Amanda Gondim (História), que cedeu suas aulas e também fez intervenções bastante eficazes quanto ao tema do filme: história oral, memória e exclusão. Foi interessante a percepção construída de que as memórias fazem parte de toda a construção de cada indivíduo como marcador de uma época e como formador do que somos.

No quinto encontro, começamos tecendo alguns comentários sobre as características do gênero memórias, já que surgiram questionamentos sobre as semelhanças e diferenças entre memórias, biografia e diário. Fizemos análise quanto às peculiaridades desse gênero textual com mais uma leitura de memórias escrito por uma aluna de escola pública finalista das Olimpíadas de Língua Portuguesa, “Memórias de um ribeirinho” (ANEXO H), de Daniele Oliveira Cunha. Também observamos traços característicos do gênero presentes no texto.

No sexto encontro, fizemos a leitura de um trecho do livro de Tatiana Belinky, “Transplante de menina” (ANEXO F). Ela narra o episódio de seu aniversário de 12 anos, o primeiro festejado após sua chegada ao Brasil. O texto provocou muitas emoções, pois retrata a tristeza da menina ao ver sua comemoração sem convidados. Após a leitura do texto, levantamos questões do tipo: como vocês se sentiram ao ouvir a história? Vocês já tinham ouvido lembranças semelhantes? Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram? Existem acontecimentos marcantes na vida de vocês que mereçam ficar registrados para sempre na memória? Na aula seguinte, foi proposta a leitura de outro trecho do livro de Tatiana Belinky (ANEXO F). Também foi proposto um exercício com algumas perguntas referentes à compreensão e interpretação do texto. Considero importante esse tipo de atividade, pois muitos dos estudantes ainda têm dificuldade na leitura e escrita. Alguns, talvez

⁸ Vídeo: “A galinha ou eu” – Denizia Moresqui
Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=a+galinha+ou+eu

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>

pela idade ou por timidez, não conseguem exprimir-se sobre os sentidos do texto. Então, a interação em grupo contribui bastante para uma melhor percepção acerca dos temas enfocados na leitura.

No oitavo encontro, foi feita uma roda de conversa em que os alunos puderam escutar e contribuir ao narrar fatos conhecidos ou relatar experiências e acontecimentos do cotidiano. Convidamos o Sr. Reginaldo, aluno da escola em outra turma, para nos relatar sobre o início da comunidade em Cajueiro Seco, a comunidade Vila dos Padres. Ele é um morador antigo e esclareceu-nos bastante sobre como nasceu a comunidade, como eram as construções e conquistas da casa própria numa área doada pela Igreja Católica do bairro. Suas memórias com o bairro foram bastante informativas e emotivas. Os estudantes aproveitaram e fizeram alguns questionamentos e também acrescentaram vivências, pois a história dessa comunidade se confunde com a da escola. Até poucos anos atrás, a escola era comunitária, com terreno doado pela Igreja. Mesmo após sua incorporação à rede municipal de ensino em 2011, continua sendo chamada Nossa Senhora do Carmo.

Após esses encontros, foi proposta a escrita das memórias para compor um livro dos estudantes. Discutiu-se nesse momento o plano de escrita, alguns alunos, em princípio, resistiram à proposta, no entanto, foi colocado para eles que não seria uma “redação” para nota e sim um projeto de produção de texto que, ao final, formaria uma coletânea de memórias que seria lida pelos colegas, amigos e membros da família, além do professor. No entanto, inicialmente, houve uma certa relutância entre os estudantes, pois em geral não é dada essa voz para eles expressarem seus sentimentos, suas dores, suas experiências vividas. Para muitos, não havia nada de interessante em suas vidas para ser relatado, mesmo depois de tantas aulas relembando fatos curiosos, interessantes, engraçados de suas vidas ou nos textos lidos. Essa escrita começou em sala de aula, mas foi estendida para casa. Cada estudante ficou à vontade para escolher qual momento de sua própria vida iria retratar em seu texto, sem requisito algum de assunto determinado pela professora-pesquisadora. Na aula seguinte, alguns estudantes trouxeram seus próprios textos e, considerando que o texto produzido já possuía múltiplas vozes, o professor pode intervir como leitor mais experiente.

Em outro momento, após a apreciação pela professora da primeira versão escrita pelos alunos-autores, os estudantes receberam de volta seus textos com os bilhetes anexados, orientando para a reescrita. Devolvemos os textos com pequenas orientações, que continham correções de texto mais direcionadas para cada aluno, dando visibilidade ao que poderia ser melhorado em cada texto especificamente. Aproveitamos também para fazer o atendimento

individualizado. Esse momento foi importante, pois foram explicados melhor os comentários feitos nos bilhetes e também fizemos mais observações acerca das produções escritas.

No encontro seguinte, realizamos mais uma leitura de memórias, o texto “Uma vida de borboletas azuis” (ANEXO G) foi um dos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa. Com o objetivo de que os próprios estudantes realizassem uma autoavaliação de suas produções, fizemos uma análise do texto em questão revisitando adequação discursiva e linguística. Os estudantes procederam à feitura da segunda versão de suas memórias.

Na próxima aula, foram feitas as correções e encontros individualizados para sanar eventuais dúvidas quanto às minhas observações nos textos analisados (2º versão). Nesse momento, líamos juntos os textos (eu e o aluno-autor) pontuando características do gênero, coesão e coerência, clareza e aspectos linguísticos, como acentuação, ortografia e pontuação. Foi necessária intervenção referente ao uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Para complementar o conhecimento do gênero, na aula seguinte fizemos mais uma leitura de um texto vencedor da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2010, “Chão varrido” (ANEXO I). Antes de os alunos-autores prosseguirem para a elaboração da versão final, consideramos relevante, ainda fornecer a eles mais condições para a realização dessa última tarefa. Juntos fomos lendo e discutindo o texto em conjunto através de algumas questões propostas. Essa atividade teve a finalidade de fazer o aluno identificar os elementos constituintes do gênero proposto, sua composição, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional para maior embasamento na reescrita.

Na aula seguinte, apresentaram-me a terceira e última versão. Acrescentamos que essa última versão ainda era passível de alterações e melhoramento, visto que texto é processo. Nas aulas seguintes, houve a necessidade de seguir com a programação dos conteúdos solicitados pela escola e pela Secretaria de Educação. Feito isso, agora seguiremos às análises dos textos produzidos pelos estudantes.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise dos textos que compõem o corpus desta pesquisa. Pelos motivos já mencionados, a seguir, são apresentadas as produções textuais de três alunos-autores.

Acreditamos que, na modalidade EJA, principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar família, trabalho, responsabilidades e estudos, se houver a criação de um vínculo afetivo positivo entre professor e aluno, aumentam-se as chances de existir motivação para retornar todos os dias e verifica-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado.

De acordo com Costa Val *et al.* (2009), avaliar um texto significa, inicialmente, um ato de leitura: “... é preciso redimensionar o processo de avaliação do texto escrito na escola, pelo estabelecimento de uma relação interlocutiva em que aluno e professor se colocam como sujeitos e como parceiros, autor e leitor cooperando na produção de sentidos” (p. 32). Com base nessa concepção, buscamos analisar os problemas e as qualidades dos textos de forma a considerar que a avaliação fosse uma das possíveis leituras que poderiam ter sido realizadas.

Em se tratando de EJA, a avaliação de textos escritos pressupõe certa subjetividade e afetividade, uma vez que as produções textuais apresentam marcas das representações de cada sujeito sobre a situação de interlocução estabelecida, sobretudo quando tratamos da escrita de um gênero que diz tanto sobre eles, como é o caso do gênero memórias. Dessa maneira, procuramos destacar os aspectos que deveriam ser melhorados, mas sempre valorizando os acertos dos alunos e incentivando-os a reescreverem e melhorarem seus textos, pois pensamos como Freire (1976), para quem a aprendizagem só será válida se estiver ligada a uma reflexão crítica sobre o homem e sua relação com o meio social, uma vez que ele é o sujeito da educação e não pode ser reduzido à condição de objeto. Ele só se desenvolverá integralmente se participar do processo de ensino e aprendizagem de forma ativa, tornando-se agente de sua educação, capaz de dominar e resolver os problemas que surgem no seu dia-a-dia. É um ensino comprometido com a formação de cidadãos preparados para melhorar a vida, não somente deles, como também das demais pessoas que vivem ao seu redor.

Ao elaborar seus estudos sobre pensamento, linguagem e interações sociais, Vygotsky destaca a deficiência da psicologia em separar os estudos sobre afeto e cognição, “uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das

inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (VYGOTSKY, 1998, p. 9). Em nossa pesquisa, foi determinante a afetividade entre estudantes e professora-pesquisadora. Eles se sentiram mais à vontade em relação à escrita e à avaliação.

É importante entender essas relações em vários níveis de ensino e principalmente na EJA, em que sentimentos, emoções e aprendizagens são mais complexos por se tratar de jovens, adultos e idosos, como afirma Arantes

Seres humanos adultos, pertinentes a diferentes grupos culturais, têm os caminhos de seu desenvolvimento psicológico fortemente marcados por essa pertinência. Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais. Mais uma vez trata-se, aqui, da importância central, dada por Vygotsky, aos instrumentos e signos, mediadores dos processos psicológicos. (ARANTES, 2003, p. 28).

Entendemos que a qualidade da relação que se estabelece é, também, de natureza afetiva e depende de como se dá a mediação do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Por essa razão, unimos as teorias linguísticas estudadas nessa pesquisa com as teorias pedagógicas de Hoffmann (2004) e Luckesi (2005), além das bases vygotskianas. E, para avaliar, nosso primeiro passo foi coletar dados relevantes nas memórias que configurassem o estado de aprendizagem dos educandos jovens e adultos.

Como neste trabalho tivemos a principal preocupação de proporcionar aos estudantes uma avaliação voltada para o texto como um todo (além do fato de julgarmos que não há como um professor deixar comentários a respeito de todos os problemas que a produção textual avaliada apresenta), procuramos utilizar de todas as estratégias de avaliação textual até aqui mencionadas. De acordo com os problemas apresentados em cada texto, fomos alternando-as, adaptando-as às necessidades, visando à reelaboração. Após avaliar a primeira versão, solicitamos que os discentes reescrevessem seus textos a partir das intervenções que havíamos feito tanto em bilhetes sobre suas produções como na nossa avaliação em particular nos atendimentos individualizados, além de considerarem as atividades que já havíamos realizado.

Vale destacar, ainda, que fizemos uso com menor frequência da estratégia do tipo resolutiva. Quando o fizemos, foi para abordar questões pontuais, referentes à ortografia, acentuação e, às vezes, ao uso da pontuação, até mesmo para estabelecer uma comparação entre esse tipo de estratégia e as estratégias classificatórias e indicativas, objetivando sempre deixar comentários sobre esses problemas. Entendemos que a opção pela correção do tipo resolutiva não favorece a reflexão.

Quando usamos a estratégia classificatória, optamos por não fazer uso de códigos para indicar o problema encontrado, por considerar que esse recurso poderia dificultar o entendimento da intervenção realizada por parte do aluno. Usamos, então, abreviações, mas devidamente esclarecidas em momentos individuais. Esses esclarecimentos também aconteceram em momentos nos quais usamos a estratégia indicativa por serem alunos da EJA e, muitas vezes, esquecem assuntos abordados anteriormente.

Os bilhetes foram utilizados para a abordagem de questões relativas à adequação discursiva e conceitual. Assim, os comentários trataram, fundamentalmente, dos fatores de textualidade, a respeito da construção da coesão e da coerência. Nós os utilizamos também para destacar em que aspectos os textos poderiam melhorar ou para elogiar suas qualidades. Nas interações individuais, tecemos comentários sobre os temas abordados, descrições de pessoas e lugares além de pontuar aspectos sobre o léxico.

O bilhete orientador foi usado como um espaço de interação, em que nos colocamos na posição de leitor interessado na história produzida pelo aluno e, ao mesmo tempo, produtor de um texto que tem como uma das finalidades auxiliar no processo de reescrita dessa história. O aluno, por sua vez, torna-se leitor do texto produzido pelo professor e também pode reagir a esse texto no momento da reescrita da sua própria história, esforçando-se para atender às orientações por nós propostas, ou optando por alterar seu projeto de escrita, ou até mesmo mantendo sua escolha inicial e refutando nossas observações.

É bom lembrar que não basta apontar os problemas, é preciso clareza e eficácia na produção dos comentários para que o aluno compreenda o que foi dito pelo revisor e preencha as lacunas deixadas no momento da primeira versão. Nos atendimentos individualizados, foi possível perceber algumas contestações a respeito dos comentários feitos nos bilhetes, mas geralmente eram acatados após apontarmos as explicações. Tais estratégias representam “a marca por excelência do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso” (RUIZ, 2013, p. 50).

Para o aluno, a revisão o levou a refletir sobre os procedimentos da escrita e compreender que o ato de escrever não se dá por inspiração, por dom, mas como resultado de um processo de interação com o seu próprio texto e por isso exige trabalho e determinação. Mais do que apontar erros, a revisão permite o desenvolvimento da escrita; um texto não é produzido em uma única etapa e, por esta razão, está aberto a alterações. Se o aluno não estiver consciente de que produzir um texto é uma atividade que exige aperfeiçoamento a cada etapa do processo, vai ocorrer o que Ruiz (2013) já alerta: “[...] o aluno deixa de revisar seu texto se o aspecto

visado pelo bilhete do professor demanda uma retextualização mais trabalhosa, com alterações de sequências linguísticas maiores ou de todo texto” (RUIZ, 2013, p. 105).

Por isso, é imprescindível o consenso entre educadores e educandos de que revisar e reescrever fazem parte do processo de escrita, mesmo sendo um árduo trabalho para ambas as partes. O processo de escrita é, assim, uma construção que é “aprimorada” a cada reescrita e a cada nova leitura realizada. É, portanto, um processo interativo, no qual o professor também participa das diferentes modificações.

Com a realização do nosso projeto, houve a constatação de que a escola precisa identificar situações autênticas de comunicação e criar um espaço para um trabalho interativo e compartilhar acontecimentos vividos, histórias antigas das pessoas mais velhas da família ou da comunidade, fortalecendo as práticas da oralidade, leitura e escrita, a partir do resgate da memória, e assim sensibilizar os alunos para que possam aprender a respeitar os saberes e vivências das pessoas.

Segundo Ecléa Bosi (1994), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência, ou seja, nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas.

Ao ler as memórias, que foram bastante significativas, deparamo-nos, porém, com lacunas de várias ordens. Entretanto, buscamos não assumir o papel de corretor que social e institucionalmente é atribuído ao professor de Língua Portuguesa, no qual

[...] o professor muitas vezes tenta, por meio da correção, exigir do aluno produtor uma postura de transparência total, solicitando que este resolva todas as opacidades do texto – o que [...] é praticamente impossível, não só para o aluno, como para qualquer produtor de textos. (RUIZ, 2010, p. 23).

Assim, busquei ler as memórias como um leitor ativo que constrói os sentidos dos textos por meio das pistas deixadas pelos autores, tentando completar as informações ausentes. Assim, tentamos trabalhar com os alunos a reflexão sobre a adequação ao gênero. Além disso, propusemos fazer a revisão como modo de observar e refletir sobre a atividade de escrita, promovendo uma aprendizagem autêntica, sem se descuidar do propósito comunicativo do texto. Percebemos, então, que aos alunos não falta assunto, e sim domínio dos recursos linguístico-discursivos para a composição desejada.

O adulto valorizado percebe-se como sujeito da história que, envolvido emocionalmente com a aprendizagem, desenvolve condição para que se torne receptivo e alegre, buscando mais amizades, companheirismo e perdendo o medo de demonstrar que sabe. O ensinar envolve a sensibilidade do professor, principalmente o da EJA, em acolher esses educandos em suas diversidades, respeitando-as e valorizando-as, a fim de que esses alunos possam se sentir realmente como membros participantes da comunidade escolar. Por termos essa consciência, entre professor e aluno desenvolveu-se uma relação de parceria, favorável à troca de experiências. O compartilhar é pensar o processo de ensino como uma forma de interação, de troca de experiências com objetivos educativos determinados. Na EJA há uma troca de conhecimentos e experiências muito grande dos alunos com o professor e vice-versa. Mas foi preciso deixar claro que não podíamos confundir afetividade com predileção por determinado aluno ou com permissividade.

Sobre isso, Freire (1996) já acrescentava:

a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não podemos condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor simpatia que se tenha por ele. (FREIRE, 1996, p. 160).

Essa relação amistosa foi essencial, pois foi pela afetividade que conseguimos adesão principalmente para a escrita e a reescrita. A conquista só foi exercida com o envolvimento entre a professora-pesquisadora e alunos-autores. A avaliação seguiu pelo mesmo caminho de acolhimento ao outro, ganhando dimensão ética e amorosa (LUCKESI, 2012).

Os alunos, em geral, têm histórias de vida marcadas pela escassez, violência, opressão, pauperização, racismo etc. Além dos conteúdos necessários à mudança social, era imperativo mudar sua visão acerca de si, promover um trabalho que passasse pela autoestima, uma vez que a maioria, embora estivesse ali, não se via como capaz de nada além daquele curso e, às vezes, nem daquele curso. Da posição que ocupavam, vítimas dos vários processos de opressão que, progressivamente, lhes roubavam os sonhos, elas e eles tinham seus horizontes estreitados e não conseguiam ver nada além. Alterar o programa mental, bem como a visão que tinham de si e da atividade intelectual que realizavam todos os dias para que se engajassem nela com entusiasmo era o primeiro passo, e o passo mais importante.

Nossas práticas educativas foram fundamentadas na valorização do educando, no seu mundo de cultura, e não na hegemonia cultural, pois segundo Freire (1996), deve-se quebrar a

“cultura do silêncio”, para que os educandos possam falar e ser ouvidos, estabelecendo assim um diálogo pedagógico mais intercultural, mais reflexivo e menos excludente:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, [...] chegam a ela [...] mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33).

Segundo Freire (1996, p. 52), é importante “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor deve saber não para ensinar, mas para fazer aprender, para construir competência e identidade, para mediar relações entre o mundo e o conhecimento. Assim, cada aluno-autor foi modificando seu texto de acordo com sua singularidade, cada qual com um estilo e percepção de como melhorar sua produção a partir das considerações feitas pela professora-pesquisadora.

A produção das memórias no projeto fez com que os alunos se sentissem sujeitos ao terem oportunidade, na escola, de atuarem como autores de textos reais. O estímulo à autoria levou os alunos a se engajarem em uma atividade de produção textual como forma de agir no mundo para se atingir um objetivo determinado. Mas essa trajetória não foi fácil. A vontade do aluno da EJA de aprender, a amizade entre o grupo, a afetividade com que os tratei foram primordiais para a ajuda significativa na construção de um ambiente favorável para o processo de escrita, pois este clima emocional positivo fez com que se sentissem mais à vontade para interagir na aula e se expor quando com dúvidas, ou seja, perdendo seus medos e vergonhas, tornando-se autoconfiantes e colaborassem junto à pesquisa.

Assim, orientamos nossos alunos para que escolhessem um momento especial, marcante de suas vidas para escrever e eternizar tais momentos. Dessa forma, cada estudante escolheu livremente sobre que fato gostaria de relatar. Para isso, as memórias são um exercício de interrogação de nossas experiências passadas para fazer aflorar não só recordações/lembranças, mas também informações que agregam novos sentidos ao nosso presente.

Tendo dito isso, conheçamos os textos dos alunos no processo de revisão reescrita.

Análise 1- Texto da aluna D. (Primeira versão) – Texto digitado conforme escrita da aluna-autora (APÊNDICE A):

História da minha Filha que si

chama Maria.

*Um dia que Maria Eduarda
Nasceu.
Foi um dia muito especial.
O pai dela ficou muito Feliz.
Eu cheguei no hospital de taxi.
Quase que ela nascia em casa.
Quando me sentei na cadeira de roda
Ela já estava querendo nascer no hospital.
A irmã dela chamou a enfermeira.
A Sobrinha dela Ficou no hospital
Comigo.
No outro dia chegaram as visitas.
Eu estava ansiosa para sair do hospital.
Ela foi crescendo, crescendo agora ela
está com 10 anos.
Ela está estudando para ser bailarina.*

A aluna-autora do texto tem 48 anos e não trabalha fora, é do lar. Na escola, é bem dedicada, cumpre sempre com suas obrigações, mas é bastante reservada. Dificilmente, interpela os professores para sanar suas dúvidas.

Vemos que a aluna produz um texto breve que relata um acontecimento importante para sua vida; nesse sentido, atende ao que o gênero propõe. Trata-se das memórias do nascimento da filha e, geralmente, o nascimento de um filho é um momento de grande emoção, alegria e expectativa de futuro. Esse fato mexe não só com a mãe, mas com toda a família. Percebemos que esse fato foi tão marcante que Maria Eduarda, citada nas memórias, acompanha sempre a mãe nas aulas. A relação entre elas é de muito companheirismo e parceria. A filha é uma grande entusiasta e incentivadora dos estudos da aluna-autora.

No que se refere à escrita propriamente dita, a aluna-autora encadeia cronologicamente bem os fatos, embora não faça uso de conectores que estabeleçam melhor os sentidos. Percebemos frases soltas, sem elementos explícitos de coesão. E apesar de elencar os fatos cronologicamente, não se percebe um encadeamento das ideias com expressões locacionais e temporais; embora ela use predominantemente os verbos no tempo passado. Percebemos também que os leitores precisam fazer um maior esforço colaborativo para compreender o encadeamento dos fatos. Constatamos que seria interessante o aluno-autor voltar à sua história para acrescentar informações que auxiliem nessa compreensão do texto, considerando uma característica importante, que é o espaço onde acontece a narrativa e a demarcação temporal.

Em seu texto, há ausência de revisão pelo próprio aluno-autor, mas já é possível identificar certa habilidade com o uso do pronome ela-dela como recurso coesivo, o que não é demonstrado no uso de outros conectores. Houve muita repetição desses termos (ela-dela), fato que pode gerar um incômodo para o leitor, mas é possível substituir essas palavras por outras, ou omiti-las por meio de elipse para deixar o texto menos cansativo. Nesse momento, foi possível perceber que talvez não se tenha conhecimento de vocábulos que possam substituir tais palavras ou ainda dos processos de progressão textual, mesmo que, segundo Antunes (2013), não possamos fazer uso de generalizações quando se trata das repetições de palavras, porque repeti-las é praticamente inevitável, uma vez que representa uma consequência da própria concentração temática do texto.

Sobre pontuação, percebemos a necessidade de abordar o uso da vírgula nos elementos deslocados, além da necessidade de uso de ponto no final no fim de frases declarativas. Como exemplos que nos levaram a constatar essa dificuldade, temos:

*Foi um dia muito especial, pois o pai
dela Ficou muito Feliz
Quando eu cheguei no hospital estava sentindo
muita dor, por isso me sentou na cadeira de rodas*
(Primeira versão, D.)

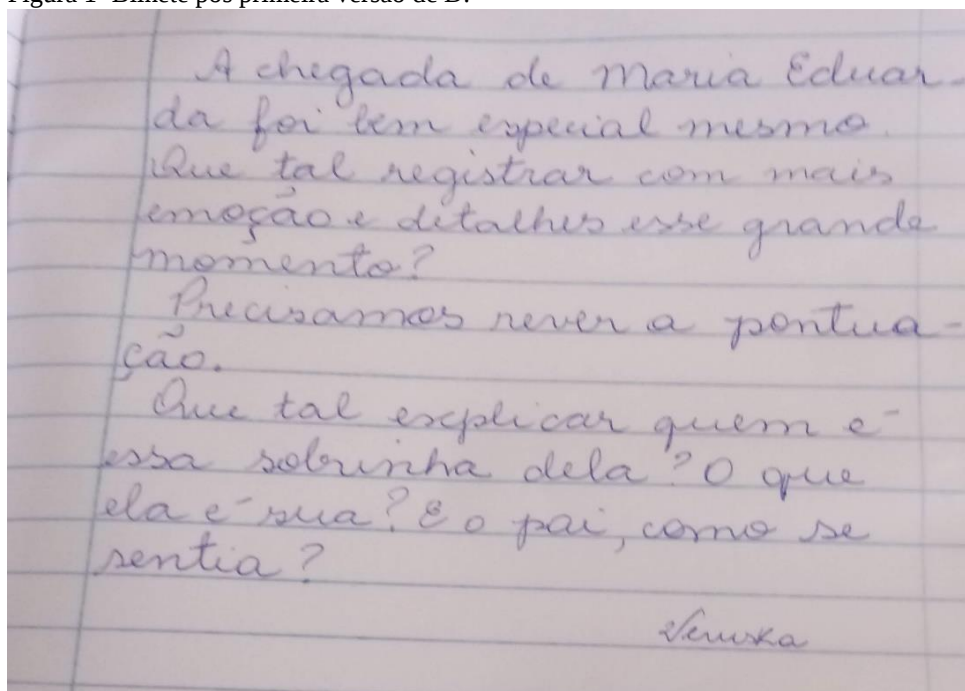
Percebemos, ainda, que as informações abordadas pela aluna-autora no texto não foram desdobradas, no entanto houve uma preocupação com o título, que sintetiza bem os fatos narrados em seguida. Vale salientar que a aluna-autora foi a única a dar título às suas memórias desde a primeira versão. Também houve uma preocupação com os parágrafos (vide anexo 1).

A correção textual-interativa exigiu dos alunos uma solução mais trabalhosa e eles se dispuseram a enfrentar o desafio e reescrever os textos, levando em consideração as intervenções solicitadas nos “bilhetes”. Esse tipo de correção demonstrou um maior envolvimento dos alunos com aspectos mais profundos do próprio discurso, mas não foi “de primeira”; o processo foi longo e, até mesmo antes de se começar a primeira versão, íamos tentando. No entanto, essa correção ampliou o universo de percepção de problemas de produção textual, alargando o universo de conhecimentos linguísticos dos alunos, o que permitiu uma escrita mais elaborada. Procuramos efetuar as correções de modo a considerar os alunos como autores, sendo responsáveis pelo que diziam em seus textos. O processo de produção de texto foi desenvolvido de maneira interativa, de modo que atuamos como interlocutores, participando dialogicamente do espaço de linguagem em que os alunos estavam atuando.

De acordo com Menegassi e Gasparotto (2013, p. 31), “no momento da reescrita, o aluno usa diferentes estratégias que marcam sua responsividade. Trata-se de operações linguístico-discursivas empregadas a partir das revisões efetuadas”. É quando ele faz a leitura de seu texto e o modifica. É nesse movimento em que se vai adicionando ou subtraindo palavras e frases para que sua produção possa chegar ao leitor com menos problemas. Importante salientar que, no processo de reconstrução do texto, é fundamental que o aluno esteja comprometido com seu próprio desempenho e busque aprimorar-se como produtor de textos. Em linhas gerais, encontramos apenas um domínio incipiente do formato do gênero memórias. Um ponto que, sem dúvida, precisa ser aprofundado no desenvolvimento das nossas aulas.

Vejamos o bilhete anexado ao texto da aluna-autora:

Figura 1- Bilhete pós primeira versão de D.



Fonte: própria autora.

Após o bilhete acima e um atendimento individualizado, apontamos que poderiam ser melhoradas várias coisas, inclusive o encadeamento entre as sentenças. Com a correção do tipo resolutiva, alteramos a ortografia e a aluna-autora seguiu para a segunda versão. Esse tipo de correção não colabora com o dialogismo, pois não é estabelecido entre os sujeitos envolvidos na situação de escrita, uma vez que a comunicação é interrompida pelo apontamento resolutivo do professor, o qual não dá continuidade ao diálogo. No entanto, em nosso momento de atendimento individualizado, esses tipos de apontamentos foram revisitados e melhor

esclarecidos. Realmente, a aluna não contestou as correções, mas questionou o fato de ter de reescrever como se fosse um capricho da professora-orientadora. Com calma, tivemos de novamente ratificar a importância da reescrita, como uma das etapas da escrita vista como processo. Como não é comum esse tipo de avaliação do texto encaminhar para reescrita, não foi fácil convencê-la a proceder à refacção. Só depois de muita persistência e afetividade, deu-se um primeiro sinal da necessidade da reescrita e assim, conseguimos, pois muitos discentes ainda não compreenderem a escrita como um processo.

A seguir, apresentamos a segunda versão.

Texto da aluna D. (Segunda versão) – Texto digitado conforme escrita da aluna-autora (APÊNDICE B)

*A História da minha Filha
Que chama Maria Eduarda*

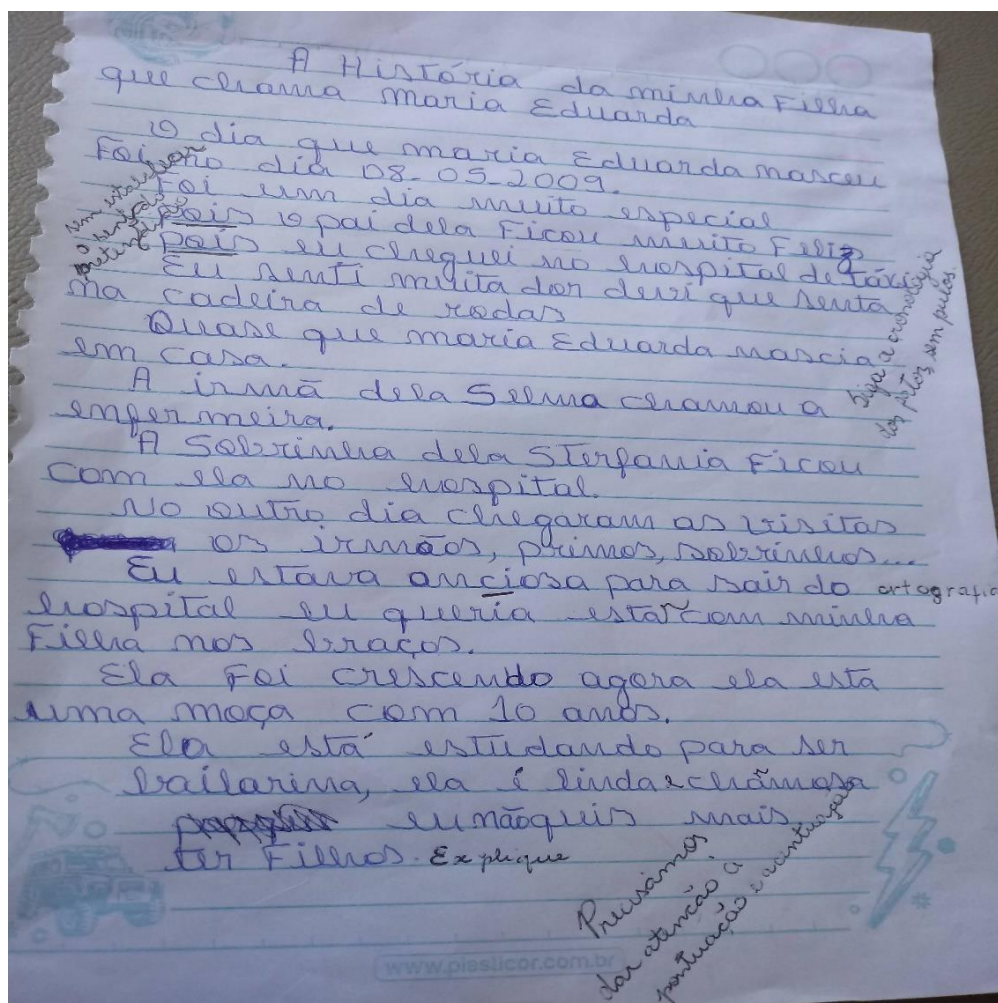
*O dia que Maria Eduarda nasceu
Foi no dia 08-05-2009.
Foi um dia muito especial
pois o pai dela Ficou muito Feliz
pois eu cheguei no hospital de taxi
Eu senti muita dor devi que senta na cadeira de rodas
Quase que Maria Eduarda nascia
em casa.
A irmã dela Selma chamou a
Enfermeira.
A Sobrinha dela Sterfania Ficou
com ela no hospital.
No outro dia chegaram as visitas
os irmãos, primos, sobrinhos...
Eu estava ansiosa para sair do
hospital eu queria esta com minha
Filha nos braços.
Ela Foi crescendo agora ela esta
com 10 anos
Ela esta estudando para ser
bailarina, ela e linda chamosa
porque eu não quis mais.
ter Filhos.*

A aluna D. fez uma segunda versão com mais informatividade. Houve acréscimo de algumas informações. A aluna-autora especificou melhor o momento com detalhes, mas não explorou as emoções para contar os fatos, característica das memórias. Em relação à pontuação,

houve maior ausência desse recurso. Pareceu-nos que a estudante esforçou-se para atender minhas orientações relativas à textualidade e relegou questões referentes à pontuação, já que não havia tantos problemas. Por outro lado, apareceram reticências. Ao que parece, foram usadas com o sentido de as visitas não acabarem. Na nossa interação individualizada, falamos sobre o “pois” usado 2 (duas) vezes sem estabelecer o sentido pretendido. No parágrafo final, faltou clareza entre as orações ligadas pela conjunção *porque*. O ponto usado após a palavra *mais* também contribuiu, visto que não há relação de causa e consequência (ou explicação?) entre a filha ser linda e charmosa e o fato de não querer ter mais filhos.

No entanto, esta versão textual parece indicar que o aluno-autor praticamente não fez modificações, tanto com relação aos aspectos linguísticos quanto aos aspectos conceituais. Supomos que essa postura adotada não seja explicada somente pelo fato de a estudante não ter compreendido as intervenções realizadas na versão anterior, mas por ela ter optado mesmo por não revisar sua produção inicial. A aluna-autora estava bastante chateada em ter de escrever mais uma vez o texto em questão, ela não queria cumprir essa obrigação, pois ainda não se tinha apreendido que a escrita é processo. Para Geraldi (1995, p. 160), não basta somente o processo de refacção para se formar produtores de textos. É preciso que se recuperem professor e alunos como sujeitos “que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento”. Durante nosso atendimento individualizado, foi necessário muito convencimento, pois, a princípio, apesar de concordarem com as minhas intervenções feitas nos bilhetes não estavam dispostos a refazer o texto. Por muitas vezes, sentem-se incapazes de melhorar sua própria produção. Enfatizamos que todas as marcações feitas no texto também foram discutidas pessoalmente em nossos atendimentos individualizados, além de verificar outros pontos a serem esclarecidos pessoalmente, pois julgava que o olho no olho seria mais eficaz quanto ao entendimento do que se estava pedindo e quanto a eles se sentirem mais acolhidos sem um olhar crítico e distante de seus próprios textos. Nesses momentos individuais, líamos os textos juntos procurando ressaltar seus melhores e piores momentos de escrita e quais caminhos percorrer para eliminar supostos problemas.

Figura 2 - Texto de D. com observações da professora



Fonte: própria autora.

Essa hipótese pode ser reforçada a partir da análise da produção final, a qual segue abaixo:

Texto da aluna D. (Terceira versão) – Texto digitado conforme escrita da aluna-autora (APÊNDICE C)

A História da minha Filha que se chama Maria Eduarda

O dia que Maria Eduarda nasceu
Foi no dia 08.05.2009.

Foi um dia muito especial, pois o pai
dela Ficou muito Feliz

Quando eu cheguei no hospital estava sentindo
muita dor, por isso me sentou na cadeira de rodas

Quase que Maria Eduarda nascia
em casa.

A irmã dela Selma chamou a

enfermeira.

*A Sobrinha dela Sterfania Ficou
com ela no hospital.*

*No outro dia chegaram as visitas
os irmãos, primos, sobrinhos*

*Eu estava ansiosa para sair do
hospital, eu queria esta com minha
Filha nos braços.*

*Ela Foi crescendo agora ela esta
uma moça com 10 anos.*

*Ela esta estudando para ser
bailarina , ela é linda e charmosa*

*Eu não quis mais ter filhos
Porque não tenho mais condições. Eu
perdi dois*

*agora eu sou Feliz com os três
um com 23 anos e a outra 18 anos.*

Por fim, a estudante conseguiu uma produção escrita melhorada. Houve maior envolvimento e dedicação da aluna-autora nessa versão. Alguns comentários foram aceitos e trechos, corrigidos. O uso do pois em “Foi um dia muito especial, pois o pai dela Ficou muito Feliz” está em adequação. No último parágrafo, o enunciado ficou melhor construído. Podemos perceber, agora, o sentido não estabelecido na versão anterior, embora ainda tenhamos um texto com problemas relativos à pontuação. O texto reescrito pela estudante incorporou o discurso do professor que, através da interação, assumiu função de coautor do texto da aluna. Essa interação promove uma reflexão linguístico-discursiva, ainda incipiente, mas importante, juntamente com o autor.

Ainda podemos observar uma falta de atenção na primeira ocorrência de nasceu, sem o s. Nas demais ocorrências da mesma palavra, até em textos anteriores, aparece escrito com ortografia adequada. Sobre a pontuação, faltaram alguns pontos. Inclusive as reticências, anteriormente percebidas, desapareceram nessa versão.

Sobre os aspectos formais, esta versão – apesar de apresentar alguns problemas referentes, por exemplo, à paragrafação e pontuação – evidencia que o aluno-autor, desde sua produção inicial, alcançou maior domínio da norma culta da língua. Mas algumas correções resolutivas referentes à acentuação não foram ajustadas. A aluna também se esforçou apesar de sua timidez, fez um texto pequeno e sem grandes desafios léxicos. Usou frases curtas, que pouco se ligam umas às outras, mas obedece a uma determinada cronologia dos fatos. No último parágrafo, ela atendeu minimamente ao meu pedido feito no bilhete sobre explicar melhor o fato de não querer ter mais filhos. Como estava, não fazia muito sentido, faltava uma relação de causa e

consequência mais explícita. Na terceira versão, ela apresenta a causa de não ter mais filhos: “Porque não tenho mais condições”. Assim ficaram as escolhas da aluna quanto às operações linguístico-discursivas:

Quadro 2 - Ocorrências operações linguísticas aluna D.

OCORRÊNCIAS OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS		
	VERSÃO 2	VERSÃO 3
ADIÇÃO	8	3
SUBSTITUIÇÃO	2	1
SUPRESSÃO		1
DESLOCAMENTO		

Fonte: própria autora.

Ao final da terceira versão, percebemos que de acordo com as operações linguísticas escolhidas pela estudante D., houve um certo bloqueio em acrescentar informações em relação à versão 2 (foram 8) talvez pelo fato de a estudante ser bastante introspectiva e reservada. Houve substituição e supressão, por exemplo nas reticências retiradas na versão 3 sem qualquer substituição. Evidenciamos que tal supressão pode ter ocorrido por parecer mais fácil esse tipo de operação como forma de resolver algum questionamento da professora ou por não saber como resolvê-lo de outra forma. Algumas correções do tipo indicativa relativas à ortografia e à acentuação foram ignoradas. Vamos concordar com Ruiz (2013) que esse tipo de correção não incentiva a reflexão, embora no nosso encontro individualizado reforçamos todas as correções e comentários (*Precisamos dar atenção à acentuação e pontuação*). Talvez em futuras aulas com novas revisões, reflexões e reescritas mais avanços poderíamos conseguir, embora considere que apenas pelo fato de iniciar essas práticas de revisão e reescrita já foi plantada uma semente de uma nova percepção na forma de escrever. Evidenciamos situação semelhante com outro aluno-autor, que apresentamos na sequência.

Texto do aluno R. (Primeira versão) – Texto digitado conforme escrita do aluno-autor (APÊNDICE D)

*Eu nasci no ano de 1985 no interior de
Pernambuco. Em Cumarú.*

*A minha mãe teve um romance com
meu Pai, Ela com vinte Anos , Engravi
dou de mim ., e o meu Pai deixou, ela*

no interior grávida. E voltou Para o
 Recife Para Trabalhar.
 Mais meu Pai não , assumiu a gravidez.
 Aí foi muito difícil Para ela Porque o
 Pai dela Também não aceitava ela
 Grávida dentro de casa.

Aí ela tomou a decisão, de me deixar
 Com os meus avos, veio trabalhar no
 Recife, onde vive Por aqui até
 Hoje, construir um família.Tem mais
 Duas filhas de nome Rafaela e
 Renata, A Renata A mais nova trabalha
 Numa farmácia , e Rafaela A mais
 velha tem um salão de beleza

Já ISSO não ficou Por ai meu pai Teve
 outro romance com outra mulher e
 A Pareceu meu irmão Thiago de
 29 Anos Hojo . E como aconteceu a
 Mesma coisa com a mãe de Thiago.
 ele foi morar com meus Avos , ou
 Seja junto comigo.
 Hoje meu Pai mora com sua mulher fem
 Parcira e tem dois filhos, Cassiano . O mesmo
 É vereador de lá de Parcira. E Cristiano .
 O Cristiano Trabalha na agricultura.

E eu fui criado lá em Cumaru, Até os 13
 Anos de.. lá eu gostava de joga bola.
 no Sábado e domingo no campinho com
 Os meus primos ... Tomava banho de rio.
 Gostava de ir para o Sítio vizinho Para
 colher manga e Laranja...

Lembre-me de uma noite, de chuva
 Tanta Laranja que me deu muita dor
 de barriga , minha barriga inchou.
 Lembro que a minha vó feis um chá da
 Casca da Laranja. Aí eu tomei e dormir
 Aliviado.

Nesse tempo era só , alegria . Lembro
 do tempo de São João época de chuva
 muito milho canjica Pamonha , fogueira
 Acesa família reunida, Ah fora meus pais
 Eles nunca estava. Presente.
 O que eu achava mais bonito , no
 São João era as roupas colorida e
 As ruas enfeitadas,

*Lembre-me de meus avós colocarem
Prato, com água Perto da fogueira e
Todo mundo da família ia ver o seu
Rosto , no Prato com Água , Aquele que
Se olhasse e vici seu rosto naquele
Ano não morreria engraçado que Todo
Mundo via seu rosto.*

O aluno-autor é jovem (34 anos), casado e tem uma filha de 8 anos. Trabalha numa rede de mercados como responsável pelo açougue. Foi um aluno muito receptivo a participar da pesquisa. Sempre se mostrava interessado nas aulas, participava ativamente de todas as discussões, era bem frequente e cumpria suas atividades com afinco.

O gênero “memórias” caracteriza-se pela comparação que é feita entre o passado e o presente, o uso dos verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, o narrador em 1ª ou 3ª pessoa. Descreve lugares, referencia pessoas, acontecimentos, usa expressões que denotam tempo passado (naquele tempo, antigamente). Geralmente conta a história que viveu, autobiográfica (reportando-se à vida pessoal) ou de outro, porém sempre de forma parcial, considerando que a memória é seletiva. Nesse caso, o aluno-autor fez uma pequena autobiografia e também retratou parte da biografia de alguns familiares.

O aluno-autor fez uma grande retomada de suas memórias, além de introduzir algumas memórias de familiares. Foi interessante como ele introduziu emoção ao usar a expressão “Ah fora meus pais”, indicando a ausência dos pais nas reuniões familiares.

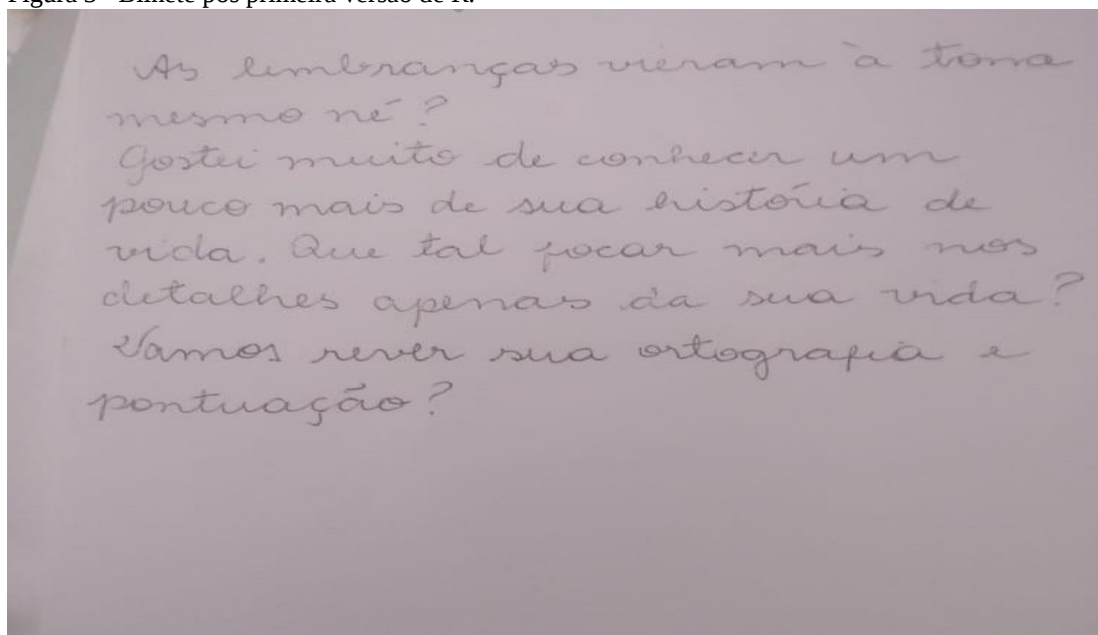
O estudante ainda pode melhorar quanto ao uso da pontuação, acentuação e à ortografia. Por exemplo, o aluno-autor fez uso indevido de letras (vici em vez de visse e feis em vez de fez), pois escolheu uma letra possível para caracterizar o som de uma palavra, enquanto a ortografia usa outra. Esses desvios são comuns para a fase em que se encontra e mesmo não interferindo na compreensão do texto, precisam ser trabalhados de forma recorrente, para que “[...] os alunos passem a dominar, cada vez mais, as convenções da norma ortográfica” (MENDONÇA, 2006, p. 215).

No entanto, já em sua primeira versão, conseguiu chegar mais perto das características das memórias. Usou os verbos em primeira pessoa e no tempo adequado (passado). Na escrita de memórias, é importante a descrição do espaço e a sua situação temporal. Esse aspecto foi bem atendido pelo estudante. Ele fez descrições da festa junina, momento marcante em sua trajetória e ainda lembrou de curiosidades, como a simpatia do prato (costume comum em época junina na nossa região).

Em nosso atendimento individualizado, elogiei bastante as memórias escritas, em especial à descrição feita ao longo do texto. O aluno-autor fez uma viagem por toda sua vida, inclusive com dados biográficos de elementos da família. Solicitei, como sugestão, que se detivesse mais nas próprias lembranças. Fiz algumas correções resolutivas no que diz respeito à ortografia, concordância verbal e nominal. Mas essas correções foram também discutidas no nosso momento individualizado para que o estudante entendesse os porquês e não viesse a acontecer novamente.

Tomei bastante cuidado para que meu discurso, principalmente em atendimento individualizado, não fosse autoritário e apagasse de alguma forma o discurso do aluno-autor. O intuito era de contribuir de maneira dialógica. Por isso, era necessária uma conscientização dos estudantes em dois sentidos: a professora não está ali somente para avaliar, pois ela pode fazer parte do diálogo. Para R., que se mostrou bastante autônomo em sua produção escrita, as observações acerca do assunto abordado foram acatadas com prontidão.

Figura 3 - Bilhete pós primeira versão de R.



Fonte: própria autora.

Vejamos agora a segunda versão do seu texto:

Texto do aluno R. (Segunda versão) – Texto digitado conforme escrita do aluno-autor
(APÊNDICE E)

*Eu nasci no ano de 1985.
Em Cumaru Pernambuco.*

*Tenho trinta e quatro Anos. E mais 5 irmãos
duas mulheres e Tres homens*

*A minha infância foi toda no inte
Rior de Cumaru Lá Eu jogava bola.
Brincava de pinhó, Brincava de Pega Pega,
Bricava de joga Queimado e de ou
tras Bricadeiras.*

*Gostava de ir Para o sítio buscar
Laranja, Pinha, Mamão com os meus
Primos, Tomava muito banho de rio.
Tempo de festa de São João era
só alegria , Eu gostava de dança Qua
drilha , de usar as roupas coloridas
com remendo.*

*As comidas de São João São muito
Boas Sempre tinha na mesa, Pamonha,
Canjica bolo de milho, Pé-de-molequi,
E fogueira Acesa. E Afamilia reunida.
Lembro-me de meus avós colocar um
Prato, com Água Perto da fogueira, E
Todos mais da família ia ver o seu rosto.
no Prato com Água , Aquele que se olhasse
e vice o seu rosto , na quele Ano não
morreriam ... Emgraçado que todos via seu
rosto na Água.*

*Essa foi minha infância na casa
dos meus Avós.*

*E com 14 anos de idade vim Para
O Recife , Trabalhar Para meu tio no açougue
E essa vaga era Para o irmão dele,
mais ele não quiz vim.*

*foi quando eu mim ofereci Pra Trabalhar
com ele. E ele a ceitou a minha ideia.
quado eu cheguei aqui eu
mim maravilhei com tudo que tinha
na cidade, muitos carros, as ruas tudo
asfaltados, as Lojas de roupas, As casa
de vídeo games Tudo era era muito
bonito Para mim, Air comecei uma nova
vida aqui, novas amizades.*

*uma vez lembro que sai do
frigorífico com o uma boça cheia de
moeda e o meu primo ia Junto , ai
a boça rasgou na rua foi um avoro
ço só, Difícil foi espricar isso ao
meu Tio. Acho que eu nei falei Para*

*Ele.
Mais no fim a cabou Tudo
bem.*

A segunda versão de R. ficou bem melhor. Em relação à adequação ao gênero memórias, o aluno-autor focou melhor em suas próprias recordações, embora ainda haja um grande tempo de narrativa, ele não escolheu apenas um momento para relatar, como sugerido. Ele percorre desde a infância até os dias atuais, como numa autobiografia. Quanto à presença de memórias familiares e amigos, o próprio aluno revelou fatos na primeira versão e, de acordo com minhas orientações, foram suprimidas na segunda versão. No entanto, percebemos como essa atitude remonta sobre a necessidade de o sujeito falar e a constituição de outros na própria formação como indivíduo. Foram narrados fatos que, talvez, o aluno-autor não se dê conta de suas importâncias, como a ausência dos pais em festas familiares.

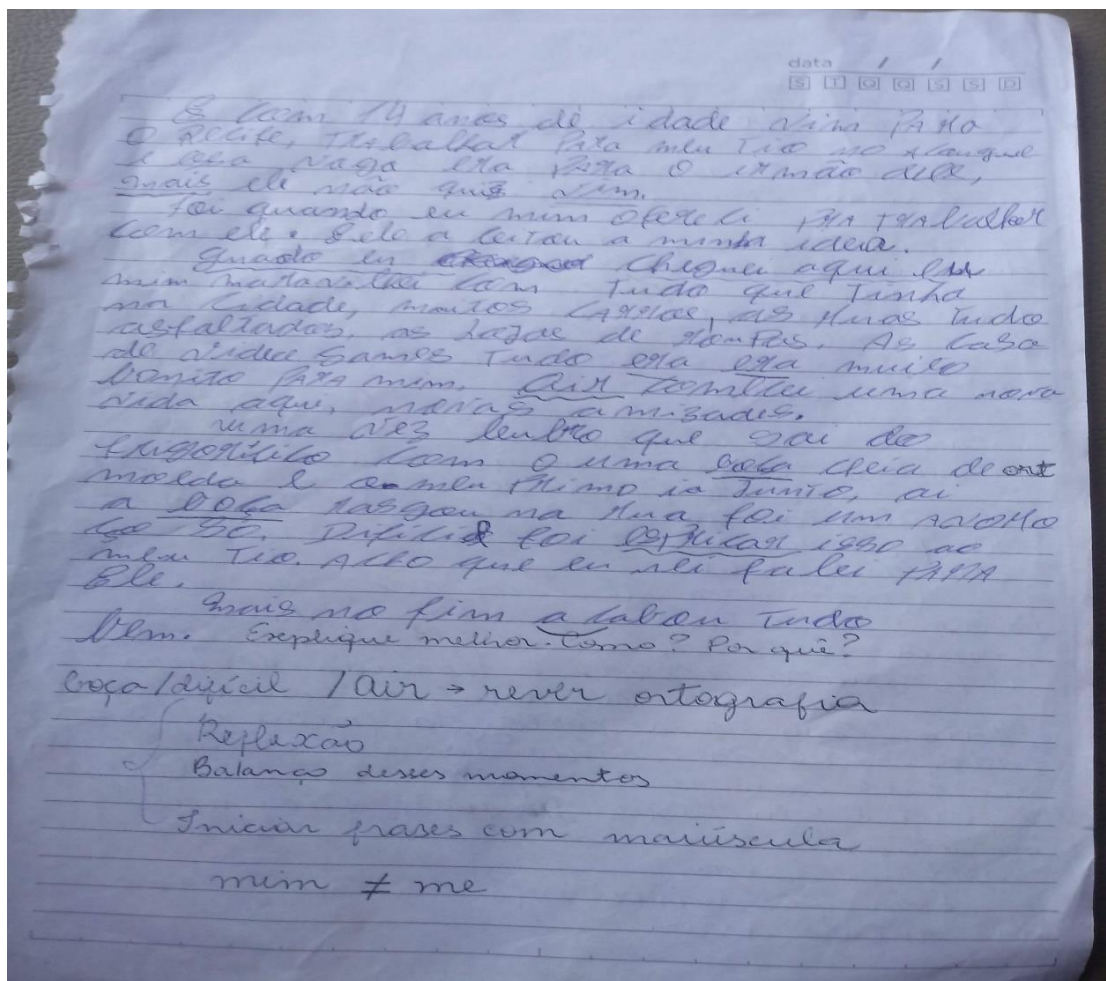
No trecho seguinte: “E essa vaga era Para o irmão **dele**, mais **ele** não quiz vim. foi quando eu mim ofereci Pra Trabalhar com **ele**. E **ele** a ceitou a minha ideia. quado eu cheguei aqui eu”, podemos observar a repetição dos pronomes ele-dele gerando um pouco de falta de clareza, pois foram repetidas diversas vezes em um curto espaço, esse fato pode gerar um texto cansativo para o leitor, pois é possível substituir essas palavras por outras, ou omiti-las por meio de elipse. Quem aceitou a minha ideia: meu tio ou o irmão do meu tio?

Há também a presença algumas passagens “meu primo ia Junto e E A família reunida. Lembro-me de meus avós colocar um Prato, com Água Perto da fogueira, E Todos mais da família ia ver o seu rosto”. Servem para confirmar outras vozes que compartilharam do fato narrado, ou seja, são lembranças coletivas.

O aluno-autor revelou, de modo responsivo, que compreende em que consistem os processos de escrita e reescrita, indo além do que foi solicitado ou proposto pelo corretor em alguns aspectos textuais de sua produção. O aluno assumiu também ser o seu próprio leitor e revisor, proporcionando mudanças que extrapolaram os apontamentos do professor. Vale ressaltar que ainda temos alguns problemas ortográficos e de concordância nominal.

Procuramos observar o estrutural e o discursivo e, além disso, articulá-los a serviço do texto e, principalmente, da aprendizagem da escrita. Vejamos:

Figura 4 - texto de R. com observações da professora



Fonte: própria autora.

Agora, vejamos a versão três.

Texto do aluno R. (Terceira versão) – Texto digitado conforme escrita do aluno-autor (APÊNDICE F)

Eu nasci Em 1985 em Cumaru Pernan buco, tenho Trinta e quatro anos.

Tenho cinco irmão 3 homem e duas mulher.

A minha infância foi no interior de Cumaru . Foi muito Legal Passar A infância lá, Eu gostava de Jogar bola , de roda Pião. E de jogar Queimados. Tomava muito banho de rios com meus primos.

Lá no tempo de colheita eu gostava muito , de ir Para o Sítio buscar Frutas com meus Primos.

*Era só Alegria nessa época de colheita
 Porque era tempo de São João, me
 Lembro das ruas Todas coloridas
 enfeitadas com bandeira, As roupas
 quadriculadas de Várias cores. sem
 falar nas danças de quadrilhas era muito
 bom , Eu amava essa época. Sem falar
 nas comidas dessas época, canjica Pé
 de moleque Pamonha,*

*Fogueira acesa na Frente de casa,
 E Todo mundo reunido, Era muitas tra
 dição... Lembo da minha Avó reúne Todas
 a família, Aredo um Prato com Água
 Para Todo mundo ver Seu rosto ali
 Aquele que visse seu rosto no Prato
 não morreria naquele Ano,*

*Engraçado que todos via seu
 Rosto. na Água.*

*E com 14 anos de idade vim Para o
 Recife. Trabalhar Para meu tio. no açougue.
 Essa vaga era Para o irmão dele mais
 ele não quis vim.*

*Foi quando eu mim ofereci pra Tra
 balhar com ele. E ele a ceitou a minha
 Proposta.*

*quando eu cheguei aqui eu mim mara-
 vilhei com tudo que tinha na cidade,
 muitos carros , as ruas asfaltadas, as Lojas
 de roupas , As casas de video games.
 Os shopping. Eu fiquei encantado com
 tantas novidades na minha vida, nunca
 Tinha visto Algo assim . Eu Amei Tudo
 logo de chegada.*

*Aí eu fiz novas amizades, E foi tudo
 Maravilhoso. E eu fiquei Por aqui até
 hoje.*

*A sobre o frigorífico eu trabalhei
 Alguns meses aí apareceu outras oPor
 Tunidades ai eu seguir Adiante.*

Resumo

*Essa foi minha história de vida até
 Agora erreí muito nessa vida. Não gosto
 de errar . mas é no meus erro que eu vou
 aPrendendo A viver melhor. E vou conse
 rtando. O meu viver aqui na Terra.*

*Espero que Todos que lê essa
 minha históri que goste*

Na sequência “A sobre o frigorífico eu trabalhei Alguns meses aí apareceu outras oPorTunidades ai eu seguir Adiante”. Observamos a interferência da oralidade no “Ah!” ou, como escrito, “A”, fazendo referência a uma lembrança esquecida e que precisa ser retomada na escrita também denotando alguma importância ao fato que iria passar despercebido. Em seguida, o aluno-autor escreve Resumo. Foi sugerido que ele tentasse fazer um balanço das memórias narradas. Supomos que ele tenha tentado fazer uma reflexão, conforme orientado durante nosso atendimento individualizado que se fizesse uma reflexão sobre as memórias relatadas para finalizar o texto. Um aspecto importante do gênero memorialístico é que deve haver a preocupação em caracterizar lugares e pessoas consideradas importantes nas experiências vividas no passado e também comparar o tempo antigo com o atual, destacando as diferenças. Ele também interage com seu leitor virtual quando deseja que gostem do seu texto, ou seja, há uma preocupação com a textualidade, mas não é comum essa atitude em gêneros memorialísticos já que pode ficar desconectada em relação ao todo. Provavelmente sua ocorrência se relaciona com a discussão sobre memórias que fizemos anteriormente em relação à linguagem informal usada e ao não comprometimento de relatar fielmente os fatos.

Apesar de ser a terceira versão, ainda conversamos sobre a concordância nominal, em função de construções como: “Espero que Todos que lê essa minha históri que goste”. Ainda tratamos de acentuação gráfica, em virtude de registros como – vídeo games, – Jose; também abordamos a translineação, devido a registros como “conse-rtando”. Elementos para fomentar temas de nossas próximas aulas. As escolhas feitas pelo aluno-autor ficaram dessa forma:

Quadro 3 - Ocorrências operações linguísticas aluno R.

OCORRÊNCIAS OPERAÇÕES LINGÜÍSTICAS		
	VERSÃO 2	VERSÃO 3
ADIÇÃO	1	5
SUBSTITUIÇÃO		3
SUPRESSÃO	6	3
DESLOCAMENTO		

Fonte: própria autora.

Ao final, observou-se que o estudante valeu-se da operação linguística de supressão como operação linguística mais explorada. Essa escolha provém, provavelmente, das observações no nosso encontro individualizado quando sugerimos que ele diminuísse as informações acerca de toda a família e restringisse às próprias lembranças. Assim, na versão 2, encontramos muitas

supressões (6) em relação à primeira versão. Os parágrafos que retratavam fatos referentes à família foram eliminados. Encontramos parágrafos reformulados sem que a professora tivesse feito qualquer tipo de interferência. Na versão 2, ele escreve: *Gostava de ir Para o sítio buscar Laranja, Pinha, Mamão com os meus Primos, Tomava muito banho de rio*. Já na versão 3 ele escreve: *Lá no tempo de colheita eu gostava muito, de ir para o sítio buscar frutas com meus primos*. Na reescrita ele usa o termo locacional *lá*, antes não usado e substitui *laranja, pinha, mamão* (versão 2) pelo hiperônimo *frutas*. Na versão 2, ele foi mais específico e citou que essas atividades eram feitas no sítio. Na versão 3, *Lá* faz referência a Cumaru, que vem no parágrafo anterior assim como a informação de que ele tomava banho de rios com primos. Ou seja, ele foi um aluno-autor autônomo que se apropriava das sugestões da professora, mas seguiu também suas reflexões e a cada versão produzida vinha com novidades no léxico feitas por conta própria. Ele foi o mais atento e disposto a melhorar o próprio texto, embora ainda tenhamos muito que avançar, demos o primeiro passo para que ele pratique a revisão e reescrita sempre.

Vamos ver como foram as atividades executadas pela estudante M., a seguir:

Texto da aluna M. (Primeira versão) – Texto digitado conforme escrita da aluna-autora (APÊNDICE G)

*Eu M. nasci ençurubim
Vim para u Cabo quando
erara crianças não gosto
de lembrar por que
vivi dias difícil sem a
prezencia da minha
mãe eu mais 6 irmão em
Inclusive no dia do
Nascimento dela Eu
Fiquei muito feliz. O nome
dela é Maria José mas eu
chamo de Zeza. No dia 25 de
julho de 1965 eu estol
falando de la por que e la e
munto impor para mim
Eu istivi com ela o
tepo todo A te adolencia.*

A aluna-autora é uma senhora que não teve oportunidade de estudar na idade adequada. Hoje, ela é casada, não possui filhos e não trabalha fora. É uma das filhas mais velhas da família, por isso lhe coube a função de cuidar dos irmãos mais novos após a morte dos pais. Hoje, irmãos

(ãs), sobrinhos (as) e o marido incentivam seu retorno aos estudos e ela é bastante empenhada. Quase nunca falta às aulas e é bem atenta ao que os professores orientam, mas falta autonomia em suas atividades e confiança em si mesma. Esse comportamento é fruto de toda uma vida de doação, sem estímulos e sem reflexão.

A princípio, houve uma grande relutância em produzir suas memórias por parte dessa estudante. Primeiro, pelo fato de ela considerar que não sabe escrever. Depois, ela considera que sua vida não há nada especial a ser relatado. Julga que sempre houve muito sofrimento e lembrar disso a faz ficar triste. Inclusive, ela revela no texto: “não gosto de lembrar por que vivi dias difícil”. Porém, acreditamos no oposto: “é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas...” (GERALDI, 2006b, p. 131). Com bastante incentivo, a estudante foi se sentindo mais à vontade para iniciar a produção. Contou-me toda sua trajetória a ser relatada na escrita, mas defendia-se da tarefa da escrita. Achava-se incapaz. Foi preciso adotar uma postura na qual o aluno, sujeito-autor, convença-se de que tem voz diante das atividades referentes ao texto. Assim, o ensino não se concentra apenas pela voz do professor que impõe o que é certo ou errado não levando em consideração o que o aluno tem a dizer.

Também passamos a considerar o afeto como agente presente e ativo no processo de aprendizagem, uma vez que há, na escola, a relação interpessoal importante para o desenvolvimento do indivíduo. Os adultos também são movidos por carinho, afeto e gentilezas. Muitas vezes o interesse, a empatia por parte do professor, quanto à vida e ao rendimento do aluno, se tornam muito importantes. Esta foi uma forma de perceber que a afetividade está intimamente ligada à cognição e às relações que os alunos e professores constroem no ambiente escolar.

Por isso, colocamos os alunos em dialogia com os diferentes usos da língua e damos subsídios para que possam viver em sociedade. O trabalho na aula de língua portuguesa possibilita espaços para que o aluno se constitua como sujeito com voz e não como um sujeito passivo que se apropria simplesmente do sistema linguístico.

Muitas das dificuldades de aprendizagem pareciam estar enraizadas na falta de amor próprio e, ao narrar sua própria vida, passamos a perceber como minimizar as dificuldades. Achamos que o desconforto sentido pela aluna pode ter sido motivado pelo fato de não se estar habituada a trazer os seus saberes e experiências para sala de aula. Talvez a falta de adesão a algumas atividades tenha sido motivada por isso.

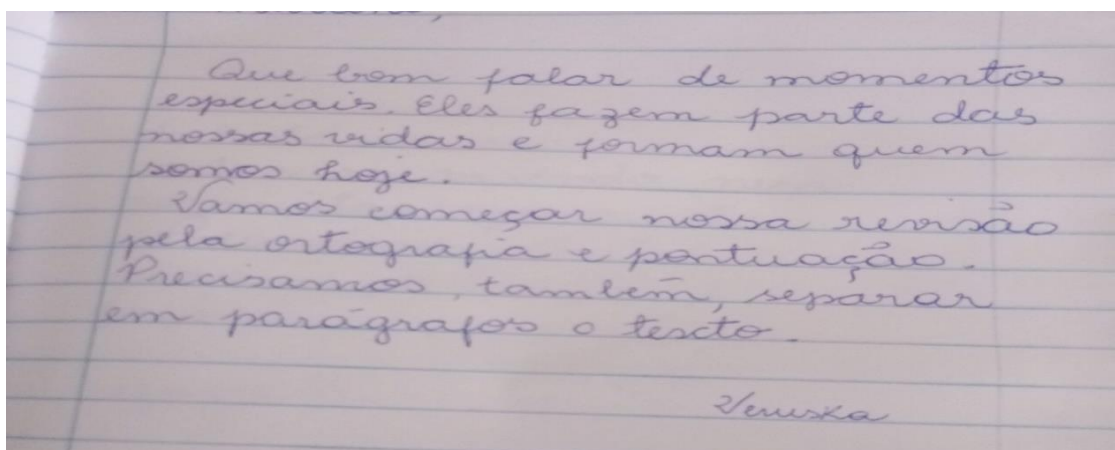
Após a leitura da primeira versão, pudemos elencar alguns ajustes. De acordo com a apresentação gráfica, é possível inferir que a estudante provavelmente não teve a preocupação (ou esqueceu) de dar título ao texto. Ela também não fez o recuo dos parágrafos, construindo o seu texto em um único bloco. Aqui pudemos constatar que a escrita da aluna não corresponde a uma memória, temos marcas da tipologia narrativa, mas o gênero se aproxima de uma autobiografia, ou, ainda, de textos de diários pessoais, o que pode ser exemplificado com esse trecho: “não gosto de lembrar por que vivi dias difícil sem a prezencia da minha mãe eu mais 6 irmão”. Em suas palavras, percebemos o quão doloroso foi estar sem pai nem mãe ainda bastante jovem. Uma alternativa para minimizar tamanho sofrimento foi dar colo, cuidar daquela irmãzinha recém-chegada e, infelizmente, órfã. Naquele momento, foi um alento necessário para ambas. Esse laço de afeto perpetuou-se ao longo dos anos e a situação difícil vivida pela família tornou os irmãos mais unidos até hoje.

Observamos que a estudante apresenta muitas dificuldades em relação à escrita. Podemos encontrar inadequação na ortografia, pontuação e acentuação. Esses aspectos foram tratados através da correção resolutiva e indicativa, mas também tratadas em nossos encontros individualizados para que se pudesse entender as razões de cada alteração. Encontramos reproduções do som da fala na forma escrita da palavra como em “Vim para u Cabo quando”, visto que nessa fase de letramento da aluna-autora ainda se tem bastante dificuldades de perceber diferenças entre fala e escrita.

Também salientamos a necessidade de letras iniciais maiúsculas em nomes próprios, cuja ausência verificamos em registros como “ençurubin”; e o uso inadequado de letras maiúsculas em ocorrências como “Ficou muito Feliz”. Não foi possível estudar com os alunos todas as questões de grafia, mas destacamos algumas palavras para que eles pudessem aprender a sua escrita padrão, tais como: mes (meus), feis (fez).

Outra falha elencada em nosso atendimento individualizado está no fato de a estudante usar o pronome “dela” sem qualquer referência anterior: “Inclusive no dia do Nascimento dela Eu”. Apenas podemos identificá-lo depois, quando há uma explicação: “O nome dela é Maria José mas eu chamo de Zeza”.

Figura 5 - Bilhete pós primeira versão de M.



Fonte: própria autora.

Iniciamos nosso atendimento individualizado, elogiando o texto e reforçando que nossas experiências vividas são responsáveis pelo que nos tornamos. Às vezes tristes, às vezes alegres, as lembranças sempre farão parte de nossas vidas. “Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi”, como canta Roberto Carlos, permeou nossa interação como forma de incentivo para uma prática de escrita até, possivelmente, libertadora. Oralmente, suas palavras encaixavam-se perfeitamente quando pedia para explicar alguma passagem das memórias. Na escrita, havia um bloqueio que afetava a continuidade e progressão do texto. Foi sugerido que revisse esses aspectos, dividisse o texto em parágrafos e reelaborasse algumas ideias, de modo a ficarem mais claras para o leitor. Outra observação foi em relação à pontuação, pois sua função é de estabelecer sentido, já que na oralidade temos outros recursos à nossa disposição. Tratamos também das diferenças entre fala e escrita, dos recursos de que dispõem cada uma das modalidades e sugerimos rever tais pontos na produção escrita. Também comentamos o fato de citar “Inclusive no dia do Nascimento dela Eu Fiquei muito feliz” sem fazer referência anterior. Na segunda versão, ocorre de maneira semelhante, mas há uma tentativa de situar a irmã no contexto agora como referente.

Vamos conferir como ficou:

Texto da aluna M. (Segunda versão) Texto digitado conforme escrita da aluna-autora (APÊNDICE H)

*Eu, M. C.
nasci em Surubim vim para
o Cabo quando era criança
não gosto de lembrar*

*porque vivi dias difíceis
sem a presença dos meus
pais eu. Mais 6 irmãos
sofremos muito sem eles
eu era a mais velha das
mulheres porque eu falo
sobre Maria José ela
tinha dos ano e presizava
de mim para coidar
eu i mês irmãos fumos
para casa da minha tia
em la ficanmos a dotas
ate quando casamos mais
Zeza fico com minha irmão
quedo ela cazou de la
ela sail dila casada por risso
digo que ela e importante
para mim memas irmãos
são monto impornte*

Fazendo uma leitura comparativa entre a primeira versão e a reescritura em questão, é possível observar que as mudanças ocorridas são poucas e se referem, principalmente, aos aspectos formais corrigidos em avaliação do tipo resolutiva. No entanto, outras correções resolutivas foram ignoradas. Em geral, os alunos-autores na segunda versão ainda não conseguiam perceber que poderiam aprimorar seus textos com a revisão e reescrita. Pareceu-nos que a aluna-autora incorporou o discurso meritocrático de uma sociedade que ignora todas as dificuldades da maioria da população brasileira para estudar julgando-os incapazes e por isso, a estudante não se sente apta a escrever. Sobre essa questão, Bunzen afirma que

a visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções. A ênfase em atividades de produção de texto que visem apenas correção gramatical para obtenção de uma nota constrói normalmente uma identidade para este aluno como um não produtor de textos, como um “sujeito incapaz de escrever”. (BUNZEN, 2006, p. 158).

Considerando o produtor e o receptor como participantes ativos na construção do sentido, entendemos a produção de texto enquanto evento comunicativo. Por isso, nas interações individuais, foi muito intenso o trabalho persuasivo para que a aluna-autora M se convencesse de que poderia melhorar através da reescrita, aliás, que qualquer produção do texto escrito vai apresentar necessidade de uma revisão. Nesse caso específico, a confiança estava em ter ao seu lado a presença da professora. Ela precisava desse “aval”, mesmo estando no caminho certo. Para Koch e Elias:

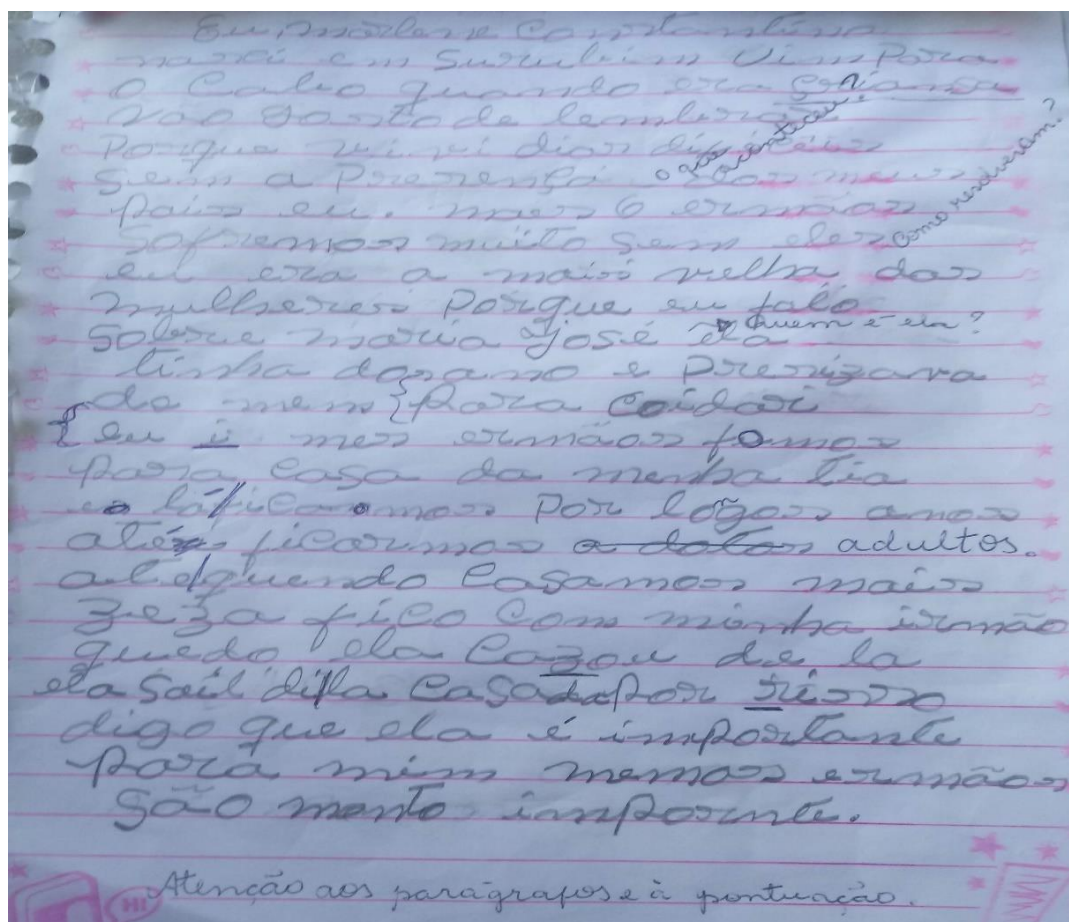
[...] o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julgar necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH E ELIAS, 2009, p. 34).

No que se refere à escrita propriamente dita, através de uma aula expositivo-dialogada, realizada fora do cronograma de nosso projeto que ocorria nas segundas e terças-feiras, identificamos possíveis caminhos para elucidação dos problemas mais graves e recorrentes nos textos produzidos pelos alunos, como coesão e coerência, pois observamos muitos problemas de estruturação de textos e de norma da língua.

Propusemos, então, atividades ligadas ao uso da norma padrão para ajudar os estudantes voluntários a superar dificuldades com a escrita ortográfica, como, por exemplo, vici (verbo ver), na primeira versão de R., ou prezencia (presença), na primeira versão de M. Ainda alertamos para a escrita de termos em que, em nossa região, o “o(s)” é pronunciado como “u(s)” e, muitas vezes, reproduzidos também na escrita, como é o caso dos artigos definidos; parecido ocorreu também com a conjunção “e”, escrita semelhante à pronúncia “i”, como na segunda versão do texto de M. Questões como essas foram também reforçadas no nosso atendimento individualizado.

Essa produção textual evidencia que o aluno-autor, ao rever sua primeira versão, resolveu apenas os problemas microestruturais que compreendeu a partir das intervenções realizadas. Até mesmo a disposição gráfica da refacção nos leva a ter a impressão de que, no processo de revisão do texto inicial, a aluna acrescentou poucas partes (praticamente copiou o texto) e não tentou rever as sugestões dadas no bilhete textual-interativo e no atendimento individualizado. Percebemos, assim, a aluna-autora parece não ter se dado conta ainda de que a escrita é um processo. Consideramos que ela se sente muito dependente de alguém mais experiente acompanhando o seu processo de escrita. Deixamos dessa forma o texto:

Figura 6 - Texto de M. com observações da professora



Fonte: própria autora.

Vejamos agora a terceira versão desse texto:

Texto da aluna M. (Terceira versão) – Texto digitado conforme a aluna-autora o entregou (APÊNDICES I)

Minha História

Eu, M., nasci em Surubim.

Vim para o Cabo quando era bem pequeninha.

no Cabo eu vivi até 10 anos com meus pais e meus 6 irmãos.

Lembro que nós brincarmos mas eu não estudava

porque os meus pais não colocou na escola.

quando pai morreu minha mãe teve que trabalhar para cuidar dos filhos e ela tava grávida de Mari Jose, ela é minha irmã mais nova.

*Ela é muito importante
para mim porque ela ficou
com 2 anos sem pai sem
mãe Então fomos os 7 ir-
mãos para casa da minha
tia e lá ficamos por logos
anos ali ficarmos adultos.
De lá Saímos para casar
Zeza, como ela é conhecida,
ficou na casa de minha
irmã Nete até
casar ela é muito
prendada
e a gente sida muito bem.*

A terceira versão apresenta uma melhor organização das ideias, fazendo uso de vários advérbios locacionais (lá, ali, no Cabo), o que faz com que o interlocutor compreenda melhor os sentidos do texto. Houve um avanço nessa versão, como o fato de, em sua reescrita, a estudante reservar um espaço para o título, que aparece na parte superior da folha, sugestão acatada nessa terceira versão após nosso atendimento individualizado. Outro avanço foi o ato de adicionar parágrafos e ideias novas, ação também decorrente de apontamentos ou comentários que abordamos em nosso atendimento individualizado sobre as inadequações referentes à ausência de informações que prejudicam o entendimento do texto. Embora algumas inadequações ainda existam, desta vez a estudante conseguiu escrever seu texto com mais clareza e informatividade, além de mais sentido entre as sentenças.

Em relação ao gênero, o texto de M ainda parece uma autobiografia, já que a aluna-autora faz um breve resumo de sua vida, destacando a importância de uma de suas irmãs, Zeza. A autora não escolhe um momento, mas relatou um espaço-temporal relativamente grande. Foi percebido durante nossos atendimentos individualizados que toda essa trama abalava emocionalmente a aluna-autora, por isso houve bastante resistência da parte dela para iniciar a produção escrita. Mas pudemos observar também que muitos dos estudantes acreditam que suas histórias não têm nada de interessante, ideia que tentamos desconstruir com nosso projeto.

Com relação à morfossintaxe, podemos verificar que, de modo geral, o texto indica que a estudante demonstra ter adquirido mais habilidades referentes à utilização de elementos linguísticos. Assim, parece que ela passou a organizá-los de forma que pudessem contribuir para a organização textual como um todo. Os períodos estão mais curtos e evidenciam melhor a estruturação através do uso da pontuação e de articuladores, embora a paragrafação continue precisando de ajustes. Em relação à concordância verbal, nesse momento, as inadequações

parecem menos importantes diante das dificuldades vencidas pela estudante. No princípio, como já vimos, ela não aceitava a ideia de escrever; durante toda nossa trajetória do projeto, isso foi se modificando e, após um acompanhamento mais de perto, a produção pôde fluir melhor. Com esse apoio, ela se sentia mais confiante.

Os alunos sempre eram lembrados, em nossos atendimentos individualizados, sobre a necessidade de adequação ao gênero e que, antes de iniciarem a reescrita, prestassem atenção ao que conversamos sobre seus textos. Caso tivessem dúvida, estaríamos disponíveis para elucidá-las, inclusive disponibilizamos contato pessoal para a estudante que julgamos mais dependente quanto à escrita. Foi explicado também que a função da professora/pesquisadora era ajudá-los no aprimoramento do seu texto e que iríamos tentar reescrevê-los até que obtivéssemos alguma melhoria nas produções. Precisávamos considerar fazer um bom texto para publicação no Projeto Memórias.

Em resumo, destacamos as operações linguístico-discursivas usadas pela aluna M. a seguir:

Quadro 4 - Ocorrências operações linguísticas aluna M.

OCORRÊNCIAS OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS		
	VERSÃO 2	VERSÃO 3
ADIÇÃO	5	7
SUBSTITUIÇÃO	1	1
SUPRESSÃO	1	
DESLOCAMENTO		

Fonte: própria autora.

A aluna-autora usou com mais frequência a operação linguística de adição. Com o suporte da professora-pesquisadora, ela construiu uma terceira e última versão com mais informatividade e acrescentando elementos coesivos que imprimiram mais sentido ao texto. Supomos que essa escolha pela adição se deva ao empenho em melhorar o texto, obedecendo aos aconselhamentos da professora da forma mais tranquila para o escritor.

Um fato curioso constatado na nossa pesquisa é que, como afirma Menegassi (2001), não foi observada a operação de deslocamento nenhuma vez entre os 3 sujeitos-autores. Para o pesquisador, fica difícil para o estudante fazer tal escolha por não compreender as sugestões do avaliador e por, em geral, referir-se a organização textual.

Para a operação de deslocamento, o comentário do professor precisa ser o mais claro possível para que o aluno consiga entender e realizar o que é esperado, ficando evidente a

importância da mediação do professor no momento da reescrita. Este operador é um dos mais difíceis de ser realizado pelo aluno, conforme pesquisa realizada por Menegassi (2001). O que de fato acontece é a supressão de algumas partes do texto e isso não seria adequado, pois o deslocamento não corresponde a erros propriamente ditos, mas numa reorganização do texto.

As memórias dos alunos retratam a história de famílias marginalizadas, excluídas, que passaram por necessidades e momentos difíceis, mas também momentos importantes e especiais. O compartilhar de experiências, por meio de atividades em sala de aula, fez com que os estudantes quebrassem o silêncio e contassem parte do que já passaram na vida. Era chegada a hora de expô-las sem receios, uma vez que professores e colegas iriam conhecê-las e, para desinibi-los, foi necessário que estivéssemos disponíveis para escutar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo qualitativo teve como objetivo principal a avaliação da produção textual escrita a partir de seus usos sociais e buscou responder a seguinte questão de pesquisa: em que medida a revisão e reescrita podem contribuir para o desenvolvimento do projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita. O tema proposto foi a escrita e reescrita nas aulas de Língua Portuguesa, e pretendeu contribuir para a inserção dos alunos de uma turma do módulo V da EJA numa escola pública de Jaboatão dos Guararapes na sociedade letrada contemporânea, a partir do aprimoramento de seus projetos de dizer por meio da reescrita de memórias. Após todo o processo de revisão e reescrita, o texto ficou ‘pronto’ para se tornar público, não como havíamos previsto inicialmente, mas foi publicado no mural da escola. O importante, enfim, é que a produção do aluno ganhou alguma visibilidade e que outros leitores, além do professor, também tiveram acesso a ela.

As atividades propostas foram essenciais como “pontos de partida para desencadear uma proposta de escrita a partir da interação” (MENEGASSI, 2013, p. 109), utilizando como metodologia a pesquisa-ação. A ação de escrever e reescrever causou estranhamento nos alunos, por ir além do que eles já estavam habituados a fazer nesse tipo de atividade de produção escrita. Mas, apesar do estranhamento dos alunos no início da escrita, assim, por meio desse tipo de proposta, e através da mediação do professor, foi possibilitado ao aluno perceber a escrita e a reescrita “como um processo complexo que exige reflexão e tempo para ser internalizada” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 3).

A partir da análise das reescritas (segunda e terceira versões) dos três estudantes participantes, foi possível afirmar que, de modo geral, as atividades aplicadas, as estratégias interventivas adotadas na avaliação dos textos dos alunos e o trabalho de reescrita constituíram um conjunto de ações que contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e discursivas, embora eles tenham demonstrado não terem compreendido todas as considerações feitas, conforme ficou evidente em vários momentos. Os avanços, no entanto, nos pareceram significativos, já que os estudantes foram capazes de selecionar informações para produzir um texto realizando algumas transformações necessárias de acordo com as especificações do gênero.

A respeito das estratégias interventivas utilizadas na avaliação dos textos dos alunos-autores, foi possível constatar que, de modo geral, nas partes em que foram utilizadas indicações, mesmo reforçadas por classificações, os alunos não resolveram os problemas. É

possível deduzir que isso ocorreu, provavelmente, pelo fato de não terem compreendido o que erraram e/ou não saberem fazer as alterações sugeridas. Os problemas nos quais foram utilizadas resoluções, nem todos foram sanados pelos alunos. Cremos que faltou um olhar mais atento nessa revisão, já que atividades desse tipo não são comuns a eles, por, muitas vezes, não serem feitas nas escolas brasileiras. Em relação aos comentários (bilhetes) e ao atendimento individualizado, os alunos-autores se mostraram eficientes não apenas como forma de reforço aos demais tipos de estratégias interventivas, mas como um bom recurso para tratar dos aspectos discursivos e das qualidades que os textos apresentavam. Foi eficiente também em relação ao aumento da autoconfiança e autoexigência dos alunos-autores no decorrer do processo.

Ruiz (2013) faz uma relação entre a revisão e correção e nos diz que a revisão é uma prática comum a todos os escritores e que pode ocorrer quantas vezes for necessária, simultaneamente ao ato da escrita ou em momento posterior. A autora, com base nos pressupostos marcuschinianos, compreende a

[...] revisão como trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual ou retextualização realizado pelo aluno, em função de intervenção feita pelo professor via correção com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto. (RUIZ, 2013, p. 25).

Assim, avaliamos o trabalho de revisão e reescrita como uma atividade dialógica em que os alunos se colocam como leitores de seus próprios textos para operar as reformulações necessárias. Para isso, precisam ser acionados conhecimentos sobretudo linguísticos e textuais quando se faz uso das noções de ortografia, da gramática e do léxico da língua, adquiridos nos variados eventos comunicativos. Muitas vezes esse diálogo é partilhado com o professor que, na condição de interlocutor, torna-se um parceiro importante na coautoria do texto, por meio das recomendações e dos comentários orais e/ou escritos.

Nesse contexto, propusemo-nos também a verificar de que maneira um contexto mais dialógico de avaliação de textos escritos influencia no desenvolvimento da competência textual dos alunos e, a partir dos dados analisados, defendemos que o docente, ao promover atividades que privilegiem a interação em sala de aula, possibilita aos estudantes mais oportunidades para compreenderem eventuais inadequações que foram encontradas em seus textos pelo professor, para que possam saná-los numa reescrita.

Sobre o gênero, “Em geral, o início de um livro ou mesmo de um capítulo de memórias literárias é dedicado a situar o leitor no tempo e, principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador” (CLARA; ALTENFELDER; p. 56). Essa característica foi verificada nas produções de 2 (dois) dos alunos-autores. Mesmo tendo essa característica, os

textos dos estudantes não podem encaixar-se perfeitamente no gênero memórias, ainda que guardem alguns elementos dele em suas produções. Através das observações que fizemos, procuramos manter uma interlocução com os produtores das memórias a respeito das dificuldades e das qualidades apresentadas em seus textos, com o objetivo de auxiliá-los a desenvolverem suas escritas, mas, como vimos, nem todas as orientações foram seguidas por motivos já sugeridos aqui.

Salientamos ainda que refletimos com os alunos sobre aspectos, como a paragrafação não feita pelos alunos-autores, o equívoco de pular a linha ao mudar o parágrafo quando o texto é em prosa e, por fim, algumas repetições desnecessárias, sugerindo alguns sinônimos ou reformulações dos enunciados. Lembramos que, durante as aulas, foram disponibilizados dicionários e gramáticas. Para o uso de ambos os materiais, demos a orientação não só sobre como localizar uma palavra no dicionário, mas também sobre como encontrar um determinado conteúdo na gramática.

Nas idas e vindas aos textos, notamos o quanto eles ficaram satisfeitos por terem aprendido algo importante que faria diferença na sua vida cotidiana, como o processo de escrever. Ou seja, o que propusemos na nossa pesquisa de melhorar a produção textual escrita dos nossos alunos foi realmente notado pelos próprios educandos, mas não foi “de primeira” que conseguimos isso. Houve uma construção gradativa de que texto é processo a cada aula realizada em nosso projeto.

A análise nos mostra a validade do bilhete orientador como um instrumento eficaz para mediar a aprendizagem do aluno e mostra ainda que a escrita como processo exige etapas a serem cumpridas; e a correção do professor, quando feita de forma significativa para o aluno, caracteriza-se como uma etapa importante para possibilitar ao aprendiz a apropriação de um gênero textual e a construção de um texto de qualidade.

É possível, assim, afirmar que o processo de avaliação de textos escritos apresentado neste estudo, se comparado a um contexto “tradicional” de ensino, ocorreu de forma mais interativa, visto que nos empenhamos em estabelecer uma relação de interação com os alunos-autores por meio das intervenções que realizamos em suas produções textuais e das atividades que foram propostas. Ao avaliarmos esses textos, procuramos nos colocar como interlocutores, buscando refletir sobre as possíveis leituras que poderiam ser estabelecidas, sem adotar uma postura autoritária.

Mesmo que o atendimento a esses comentários não tenha sido totalmente efetivo, eles levaram à reflexão sobre a escrita, exigindo responsividade ativa (BAKHTIN, 1992), pois a

ação de modificar esses aspectos na reescrita foi imediata, uma vez que as interações conduziram os alunos a agirem dessa forma. A partir de então, cremos que os demais textos a serem produzidos por esses alunos em suas vidas serão elaborados com mais cuidado.

Para que este trabalho com a revisão e reescrita seja efetivo, “os professores precisam estar cientes das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais e na participação dos indivíduos nas mais diferentes formas de promover o desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais” (ANTUNES, 2006, p. 14).

Notamos uma melhora na escrita de todos os três alunos que participaram de todo o processo. Claro que os problemas de escrita não se resolveram em apenas três produções, mas observamos que quando a mediação acontece de modo a promover um diálogo entre aluno e professor as mudanças são mais evidentes e as tomadas de consciência acontecem com mais facilidade. Isso contribuiu significativamente para todo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente para a escrita. É necessário

trazer para o entendimento dos professores princípios teóricos, consistentes e bem fundamentados, explicitar teorias que possam alimentar seus debates e reflexões pode promover uma intervenção mais significativa da escola. (ANTUNES, 2006, p. 14).

Acreditamos que escrever bem precise tornar-se uma prática, na qual se entenda a função da língua e os contextos de uso e produção.

Pudemos averiguar, assim, que as tarefas de revisão e reescrita, no geral, contribuíram para eliminar algumas falhas. Isso nos indica que propor essas atividades pode ser um caminho produtivo para aprimorar o desempenho dos alunos no que toca às questões de textualidade. Destacamos, ainda, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, o que é essencial na EJA. Uma prática pedagógica vinculada à realidade dos alunos os ajudará na construção dos novos conhecimentos.

Como professores da área de língua portuguesa que trabalham com a escrita presenciamos a dificuldade dos nossos alunos em se comunicarem. Por essa razão, acreditamos que, quando o professor trabalha com uma proposta de produção textual bem elaborada, situa os alunos socialmente, oferece leituras com vários exemplares do gênero a ser estudado para embasar a escrita e faz uma intervenção que contemple não apenas os aspectos estruturais, mas também os discursivos do texto, o aluno não apenas melhora a reescrita, como também incidirá positivamente em sua formação enquanto ser social. Constatamos que trabalhar com o processo de refacção textual, focando práticas pedagógicas que enfoquem o caráter social da língua, é o

melhor caminho nessa empreitada para contribuir com o enriquecimento da escrita de nossos alunos.

A partir dos dados coletados, os resultados obtidos indicaram que os alunos expostos à aprendizagem da escrita, através do processo de revisão e reescrita de textos, apresentam uma melhoria na sua produção textual. Houve progresso nos casos acompanhados e o fato de os alunos apresentarem uma maior autonomia de escrita na última proposta demonstra que a produção de texto, quando tratada como processo, seguindo uma sequência de atividades, leva o aluno a aprender a ser responsável e ativo diante de sua atividade de escrita. No nosso contexto de EJA, acreditamos que há mais percalços a serem vencidos e mais tempo para conseguir um resultado melhor.

Muitos apontamentos não foram atendidos pelos alunos e isso ocorreu possivelmente por vários motivos: os alunos não entenderam os comentários, lembretes e correções feitos pelas professoras; houve opção por escrever um novo trecho, dispensando as ideias da primeira versão por não compreenderem que a reescrita é uma etapa do processo de produção textual; os alunos não concordaram ou não quiseram acatar os apontamentos da professora, ignorando-as.

Em relação às práticas de revisão e reescrita, é importante dizer que, embora não tenham conseguido resolver todos os problemas dos seus textos, os alunos demonstraram entender sua importância. Durante as atividades, eles foram questionados sobre o que estavam aprendendo e as respostas foram bem positivas. A aluna M. salientou que um texto “sempre pode ser melhorado com a revisão”. O aluno R. disse que aprendeu “a fazer rascunho”, que o texto “sempre pode ser revisado e escrito novamente”. A aluna D., por sua vez, disse que aprendeu a “escrever textos melhores”. Ou seja, conseguimos que os alunos-autores entendessem que a escrita se constitui de um processo, no qual o texto sempre será passível de adequações, com o objetivo de melhor expor as intenções do autor. A reescrita, por sua vez, vem mostrar-se como uma atividade relevante para compor esse processo, uma vez que permite aos produtores de texto a reorganização de suas ideias.

Essas estratégias motivaram os estudantes voluntários a refletir sobre sua escrita, dando-lhe oportunidade para que, no momento da reescrita, houvesse o aprimoramento do texto. Por esse viés, colocamo-nos como leitores privilegiados, na medida em que o nosso papel de mediador contribuiu para modificações necessárias na produção do educando, assumindo uma atitude diferente diante do texto, valorizando as tentativas, interagindo com eles e apontando alternativas para que a versão final tivesse mais qualidade. Após a reescrita, constatamos que o resultado foi positivo, os alunos retomaram seus textos e reformularam, por duas vezes, até a

versão final. Essas idas e vindas ao texto mostraram-nos que a escrita, tratada como processo, ensina ao aluno que o texto nunca está pronto, acabado e que, portanto, a revisão e a reescrita constituem etapas necessárias para que o texto possa ser refeito, reconstruído, retomado.

Nesse sentido, vimos que a escrita se caracteriza como uma atividade dialógica entre autor, texto e leitor. Por conseguinte, reescrever um texto não significa copiar as alterações feitas pelo professor, mas é o momento em que o aluno reflete sobre a língua e posiciona-se sobre a sua própria escrita, constituindo-se como sujeito-autor.

Para a realização do processo de revisão e reescrita de textos, é preciso o planejamento de atividades específicas e bem pontuais em cada uma das etapas. A proposta também aponta que a correção de texto mediada por meio do bilhete orientador possibilita um texto mais aprimorado, com qualidade em termos linguísticos e discursivos. Mesmo não sendo nosso foco, pudemos perceber como as marcas de tempo e espaço e o emprego dos verbos podem contribuir para a progressão da narrativa de memórias.

Nossos resultados revelam ainda a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática de intervenção sob a perspectiva de mediação dialógica, a fim de perceber a importância de seu papel como avaliador no processo de ensino-aprendizagem e a relevância da revisão e reescrita para o desenvolvimento da habilidade textual-interativa.

Nossa pesquisa aponta para a necessidade de que os ecos da academia e dos documentos oficiais no que se referem ao ensino da produção textual escrita se materializem na concepção de linguagem assumida pelo professor de Língua Portuguesa e nas suas práticas em sala de aula. Sabemos que para isso são necessários, além de uma formação inicial mais sólida, programas de formação continuada para professores como o Profletras oferecem embasamento para uma educação básica com mais qualidade e eficiência, pois tem foco na atividade profissional. Foi perceptível como o retorno à universidade contribuiu para um olhar distanciado da prática docente. É fundamental que o professor tenha uma formação continuada – para que possa acompanhar as reflexões recentes sobre conceitos importantes para o trabalho com a escrita, tais como linguagem, língua e texto –, além de condições para realizar seu trabalho efetivamente.

Percebemos como muitos dos conhecimentos durante a formação acadêmica vão se distanciando da prática com o cotidiano escolar, sem espaço para reflexões e teorizações que pudessem ajudar a compreender não só os desafios do ensino da produção textual escrita, como de todo processo educacional.

Encerramos este trabalho, evidenciando a sua contribuição para uma melhor prática de produção textual, considerando as lacunas que ainda podem ser preenchidas por novas pesquisas, sugerindo possíveis futuras investigações que darão continuidade a ele. A primeira sugestão é a de investigar a dificuldade encontrada em realizar o trabalho com as etapas de revisão e reescrita da produção textual, uma vez que os estudantes se mostraram muito incomodados com tais atividades. Na maioria das vezes, vistas como tarefa escolar a cumprir como prática burocrática, pois ainda não são implementadas em sala de aula com frequência.

Com este estudo, procuramos alcançar melhor qualidade das reescritas dos alunos-autores. Os dados nos indicaram que a performance final desses autores, apresenta-se como uma resposta positiva ao trabalho realizado, demonstrando um crescimento gradativo de suas capacidades linguísticas e discursivas. Embora, ainda haja muito a se fazer, é possível afirmar que nossos encontros individualizados contribuíram para que os alunos compreendessem com mais facilidade os comentários que fizemos em seus textos. Usávamos esse espaço também para persuadi-los a continuar escrevendo, pois os estudantes não achavam necessária tal “tarefa”. Abusamos de todo o poder de argumentação necessária até conseguir as refações constantes na nossa pesquisa. Esse percurso foi bastante exaustivo, sem contar com as ausências que foram acontecendo no decorrer do processo, impossibilitando mais textos para análise. Outra dificuldade é o tempo. As aulas do turno noturno são mais curtas, as condições de trabalho numa escola pública e de periferia não favorecem. As cobranças para cumprimento de competências e habilidades exigidas pela rede inviabilizam um trabalho mais efetivo. O público de EJA também é diferenciado, necessitando sempre debruçar-nos mais em suas peculiaridades, além de também exigir um trabalho quase que individualizado de acompanhamento do aluno.

Outra dificuldade encontrada foi a ausência constante de estudantes nas aulas. Muitos são os fatores que causam tal infrequência: trabalho, família e até a falta de atrativos que a escola dispõe para esse público tão diferenciado. Por isso, o número reduzido de textos para nossa análise. Vale ressaltar também que o trabalho com o objeto livro ficou prejudicado pelo uso de cópias xerográficas em preto e branco, esse material não provoca as sensações percebidas com as cores das ilustrações, encadernação bem feita e papel de boa qualidade.

É importante que a escola encontre formas mais contundentes nas práticas de ensino de língua para criar uma nova visão diante das situações didáticas que requerem o desenvolvimento de uma cultura investigativa por parte do professor. Almejamos conseguir que, além da assiduidade às aulas, o comprometimento consigo mesmo ajude a criar uma prática reflexiva e crítica no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A. H. **Formação de professores: a frágil relação entre a teoria e a prática. Seminário Olimpíada em Rede**. São Paulo: CENPEC, 2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tkAGoL7Dosc>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- ANTUNES, C. **Como construir as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In: **Leitura e Mediação: Reflexões sobre a formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. **A compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID**. Raído, v. 11, n. 27, jan./jul. 2017, p. 247-266. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5665>. Acesso: em: 04 dez. 2019.
- BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino: ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BOSI, E. **Memória e sociedade – lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. p. 117-126.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de aluno**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2004. v. 1.

CLARA, Regina Andrade e ALTENFELDER, Anna Helena. **Se bem me lembro. ...** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social. Brasília: MEC, 2008.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

CRUZ, J. C. C.; SILVA, R. V. C.; SANTANA, T. K. P.; FERREIRA, A. B. **As possíveis dificuldades na escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3380877>. Acesso em: 12 jan. 2020.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O que é produção de texto na escola? Presença pedagógica**. Belo Horizonte, 1998. n. 4.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro Didático da Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; COSTA VAL, Maria da Graça; STARLING, Maria Helena Almeida Ribeiro; MARINHO, Marildes. **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar**. Intermédio – Cadernos CEALE. Belo Horizonte: Formato/CEALE (FAE-UFMG), v. III, ano II, out. 1998.

FIAD, R. S. **O professor escrevendo e ensinando a escrever**. Contexto & Educação, (16): 72-78, out./dez. 1989.

_____. **Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos**. Revista Internacional de Língua Portuguesa, (4): 91-97, jan. 1991.

_____. **Reescrita de textos: uma prática social e escolar**. Organon, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

_____. **A pesquisa sobre a reescrita de textos**. II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, Portugal, 2010.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 55-62.

FRANCHI, E. **E as Crianças Eram Difíceis... a Redação na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. C. Um tratamento bakhtiniano ao gênero discursivo Memórias Literárias. In: **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem**, 2010, Cascavel, Anais, Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006b.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-34.

GREGO, S. M. D. **Cadernos de avaliação educacional**. UNESP, 2013.

GRILLO, S. V. C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro depois educar**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JESUS, C. A. **Reescrita: para além da higienização**. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, A e ZORAYA, C. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im)positiva. In: XAVIER, Antônio Carlos (org.). **O texto na escola: produção, leitura e avaliação**. Recife: Ed. do Autor, 2007.

LIMA, A. **Recordar para contar**. Na Ponta do Lápis, São Paulo, ano V, n. 11, p., ago. 2009.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, Sheila Dias *et al.* **A literatura e os gêneros confessionais**. Guavira Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, n. 1, ano 1, 01 ago. 2007.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, B. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-73, jul. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Investigações: linguística e teoria literária. Recife, v. 13/14, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. **Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto**. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R., GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-102.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Signótica. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/Faculdades de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiás. v. 20, p. 469-493, jul./dez. 2008.

MENEGASSI, E. J.; GASPAROTTO, D. M.; **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio**. Calidoscópio. Maringá. v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. *In.: Ciências & Cognição*. v. 5, p. 73-79, mar. 2005. ISSN: 1806-5821. Disponível em: www.cienciasecognição.com.org. Acesso em: 20 jan. 2020.

PASSARELLI, L. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAVIANI, N.; FONTANA, N. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura. v. 14, n. 2, mai./ago. 2009.

PINHEIRO, Regina Cláudia. A produção escrita na escola: o computador como ferramenta Pedagógica. *In: Araújo e Dieb (org.). Linguagem e Educação: fios que se inter cruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Enunciação, autoria e estilo**. Revista da FAEEBA. Salvador, n. 15, jan./jun. 2001.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, E. **Como se corrige texto na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução: Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Lúcia Marcondes Garcia. 5. ed. São Paulo: Globo, 1997.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. *In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011, vol. 1, p. 79-100.

SILVA, V. M. T. **Leitura Literária & outras Leituras-impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

SUASSUNA, L.; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. *In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

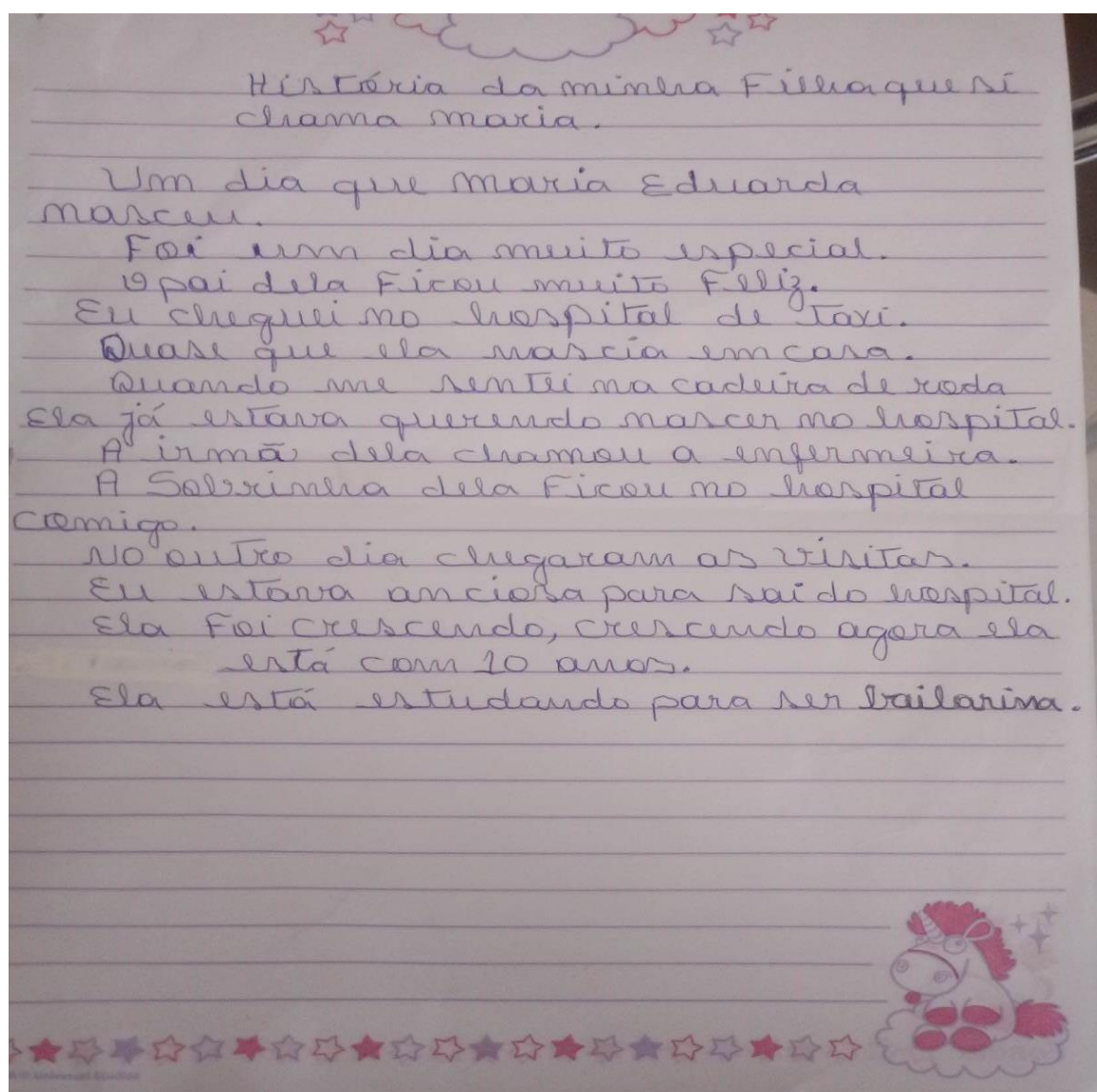
THIOLLENT, M. **Metodologia da proposta-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

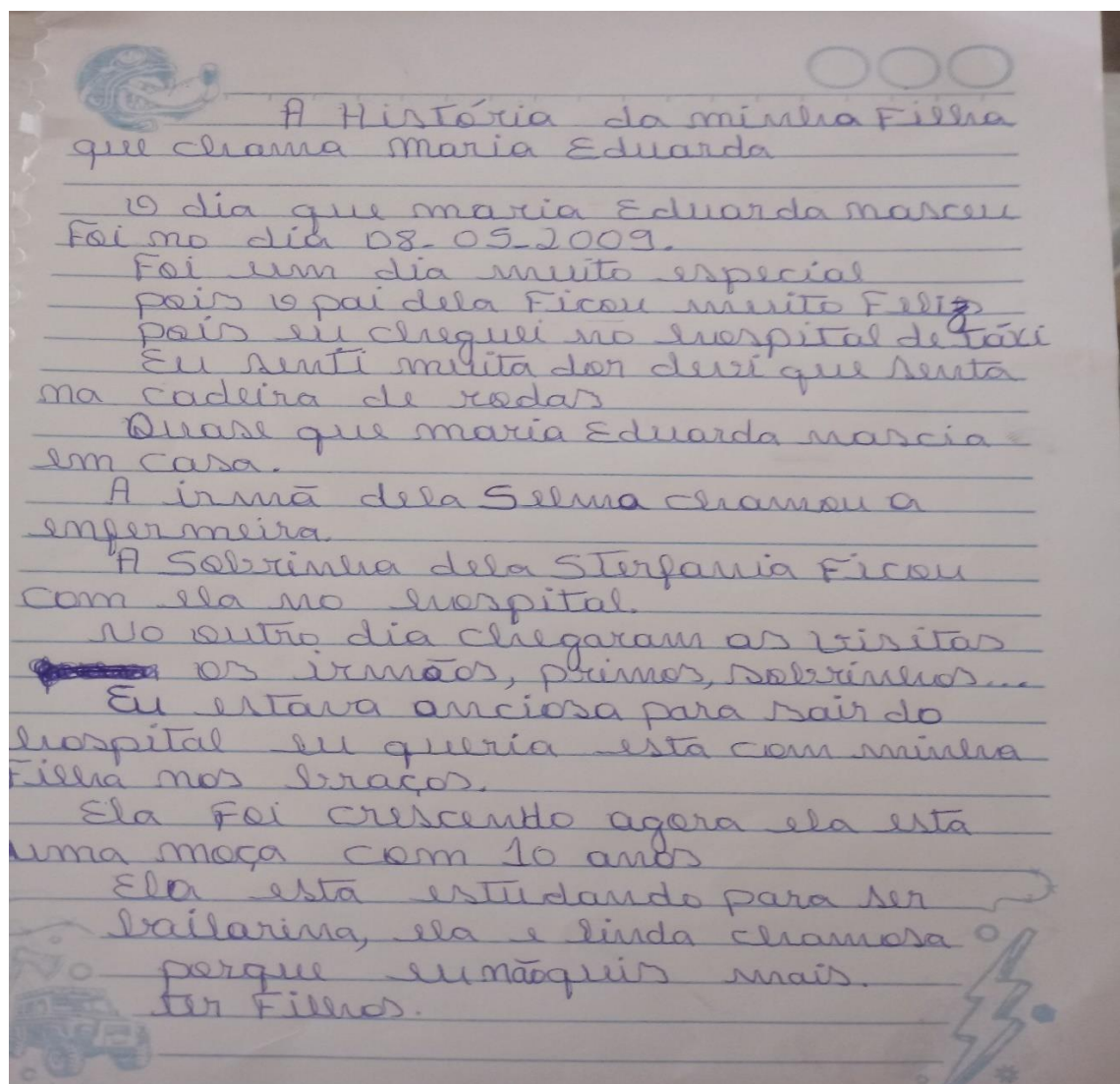
VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção Dialética-Libertadora do processo de avaliação escolar**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VILLAS BOAS, B.M. de F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – DELZUÍTA (PRIMEIRA VERSÃO)

APÊNDICE B – DELZUÍTA (SEGUNDA VERSÃO)



APÊNDICE C – DELZUÍTA (TERCEIRA VERSÃO)

data 21.07.2019
①①②②③③④④

A História da minha Filha
que se chama Maria Eduarda

O dia que Maria Eduarda nasceu
foi no dia 08.05.2009.

Foi um dia muito especial, pois o pai
dela ficou muito feliz ^{no hospital}

Quando eu cheguei estava sentindo
muita dor, por isso me sentei na cadeira
de rodas

Quase que Maria Eduarda nascia
em casa.

A irmã dela Selma chamou a
enfermeira.

A Sobrinha dela Stefania ficou
com ela no hospital.

No outro dia chegaram as visitas
os irmãos, primos, Sobrinhos

Eu estava ansiosa para sair do
hospital, eu queria estar com minha
filha nos braços.

Ela foi crescendo agora ela está
uma moça com 10 anos.

Ela está estudando para ser
bailarina, ela é linda e charmosa

Eu não quis mais ter filhos
porque não tenho mais condições. Eu
perdi dois

agora eu sou feliz com os três
um 23 anos e a outra 18 anos.

APÊNDICE D – RODRIGO (PRIMEIRA VERSÃO)

data / /
 S T Q Q S S D
 Rodrigo do mal limbo Salto
 Em maio no ano 1985, no interior de
 Pernambuco. Em Lins do
 Amanta mãe teve um romance com
 meu pai, ela tem cinco anos, engravi-
 dou de mim, e meu pai deixou, ela
 no interior grávida, e voltou para o
 Recife para Malabai.
 Mais meu pai não assumiu a gravidez,
 aí foi muito difícil para ela porque o
 pai dela também não aceitava ela
 grávida dentro de casa.
 Aí ela tomou a decisão, de me deixar
 com os meus avós, o tio THALBAIA no
 Recife, onde viveu por aquele tempo
 hoje, constitui uma família, tem mais
 duas filhas, de nome Rafaela e
 Renata, a Renata a mais nova THALBAIA
 minha família, e Rafaela a mais
 velha tem um salão de beleza
 NA ISSO não ficou POR aí meu pai teve
 outro romance com outra mulher e
 a filha dele meu irmão Thiago de
 23 anos hoje. E como aconteceu a
 infância dele com a mãe de Thiago,
 ele foi morar com meus avós, em
 São João do Rio.
 Hoje meu pai mora com sua mulher sem
 filha e tem dois filhos, Cassiano - o mais mo-
 do e o mais velho de lá de PALLINA, e Cristiano.
 B (20) 64

data / /
S T Q Q S D

Obrigado Tia Beka na cozinha,

Eu fui criado lá em Luanda, até os 13
Anos de idade lá eu gostava de boga boga, de
no Salada, e de minga no fampinto (café)
os meus primos... Tomava Banho de Rio,
gostava de ir para o Sítio junto Tia
Colher manga e laranja...

Lembre-me de uma mãe, de Churra
Tia Laranja que me deu muita dor
de barriga, muita barriga machucada,
Lembro que a minha mãe fez um chá da
casca da laranja, aí eu tomei e dormi
aliviado.

Nesse tempo era só, alegria, Lembro
do tempo de São João e da de Churra
muito muito, canjica, pamonha, fogulha
essa família reunida, Ah fora meus pais
eles nunca estava presente,

O que eu achava mais bonito, no
São João era as roupas coloridas e
as suas brincadeiras,

Lembre-me de meus avós colocarem um
farto, com água frito da fogulha e
todo mundo da família ia ver o seu
posto, no farto com água, aquele que
se alhasse e viri seu posto naquele
ano não morria, Lugatado que todo
mundo via seu posto.

data / /
S T Q Q S S D
E com 14 anos de idade vim para o Recife, trabalhar para o meu tio, o açougueiro, e essa paga era para o irmão dele. Mas ele não quis, foi quando eu vim oferecer para trabalhar com ele.

Quando eu cheguei aqui eu posso maravilhar-me com tudo que tinha na cidade, muitos carros, as ruas tudo asfaltado, as lojas, as roupas, as casas de madeira, tudo era muito bom por aqui. Aí comecei uma nova vida aqui, novas amizades.

Uma vez lembro que saí do frigorífico com algumas moedas e caí tudo na rua e foi muito para todo lado. Dificil foi explicar para meu tio que o restante das moedas tinha caído no beiro.

APÊNDICE E – RODRIGO (SEGUNDA VERSÃO)

Em Mafiki no ano 1985.
Em Cumatã Pernambuco.

Tinha trinta e quatro anos. Comais 5 irmãos
duas mulheres e três homens.

A minha infância foi toda no interior
da Cumatã, lá eu jogava bola,
Bolinha de Pincô, Bolinha de Foga Pega,

Bolinha de Foga Queimada e de Olho
de Bolicão.

Gostava de ir para o Sítio da
Laranja Pinta mamãe com os meus
filhos, tomava muito banho de rio.

Tempo de festa de São João era
só alegria, ~~eu~~ eu gostava de dança e
de ver as crianças brincando
com o menino.

As comidas de São João são muito
boas, sempre tinha na mesa, Polenta,
Cangote de milho de leite de leite,
e fogueira acesa. A família reunida,

deleitava-me de meus avós colocar um
Prato, com água perto da fogueira, ~~os~~
toda a família ia ver o Sítio Nostalgia,
no Prato com água, aquele que se alinha
e ali o Sítio Nostalgia, na qual ano não
morríamos... Em seguida que todos via o Sítio
Nostalgia na água.

Essa foi minha infância na casa
dos meus avós.

data / /
S T Q Q S S D

É com 14 anos de idade vim para
o Recife, trabalhei para meu tio no sangue
e essa vaga era para o irmão dele,
mais ele não quis vir.

foi quando eu vim ofereci para trabalhar
com ele e dele a coisa a minha ideia.

Quando eu ~~cheguei~~ cheguei aqui em
minha maravilha com tudo que tinha
na cidade, muitos carros as ruas tudo
asfaltadas, as lojas de roupas, as casas
de alugar todas tudo era muito
bonito para mim, daí comecei uma nova
vida aqui, novas amizades.

uma vez lembro que sai do
Ligotilite com o uma bola cheia de
molda e o meu primo ia junto, aí
a bola rasgou na rua foi um avom
to só, Difícil foi explicar isso ao
meu tio. Aho que eu sei falei para
ele.

mais no fim a taboa tudo
nem.

APÊNDICE F – RODRIGO (TERCEIRA VERSÃO)

Eu nasci em 1985 em Cumaru Pernambuco. Tinha então 4 anos.
Tinha cinco irmãos 3 homens e duas mulheres.

A minha infância foi no interior de Cumaru. Foi muito legal passar a infância lá. Eu gostava de jogar bola, de roda pião, e de jogar bolimadas. Tomava muito leite de leite com meus primos.

Lá no tempo de colheita eu gostava muito, de ir para o sítio eugar com meus primos.

Era no Alegria nessa época de colheita porque era tempo de São João, me lembro das ruas todas coloridas enfeitadas com bandeirolas, as mulheres quadriladas de vários cores, com falas nas danças de quadrilhas era muito bom. Eu amava essa época. Sem falar nas comidas dessa época, canjica fei de moleque Pamonha.

Fogueira acesa na frente de casa, E todo mundo reunido, Era muita tradição... lembro da minha avó reunir toda a família, Areda da fogueira, Ao lado da fogueira tinha um prato com água e era todo mundo beber sem parar ali.

Aquille que visse seu rosto no Photo
não mortaria naquele ano,

Engraçado que todos ~~agorinha~~ via seu
rosto na sôma.

Com 14 anos de idade vim para o
Rêfite. Trabalhava para meu tio. No Alaque.
Essa vaga era para o irmão dele mais
ele não quis vim.

Foi quando eu vim ofereci pra Tha
Malhar com ele. E ele a levou a minha
Theresa.

Quando eu cheguei aqui eu vim matu-
sillei com tudo que tinha na cidade,
muitos carros, as ruas asfaltadas, as lojas
de roupas, as casas de video games.

Os Shopping. Eu fiquei encantado com
tantas novidades na minha vida, nunca
tinha visto algo assim. Eu amei tudo
logo de chegada.

Aí eu fiz novas amizades, e foi tudo
maravilhoso. E eu fiquei por aqui até
hoje.

A sobre o frigiditico eu trabalhei
alguns meses aí aprendeu outras opor-
tunidades aí eu seguiu a diante.

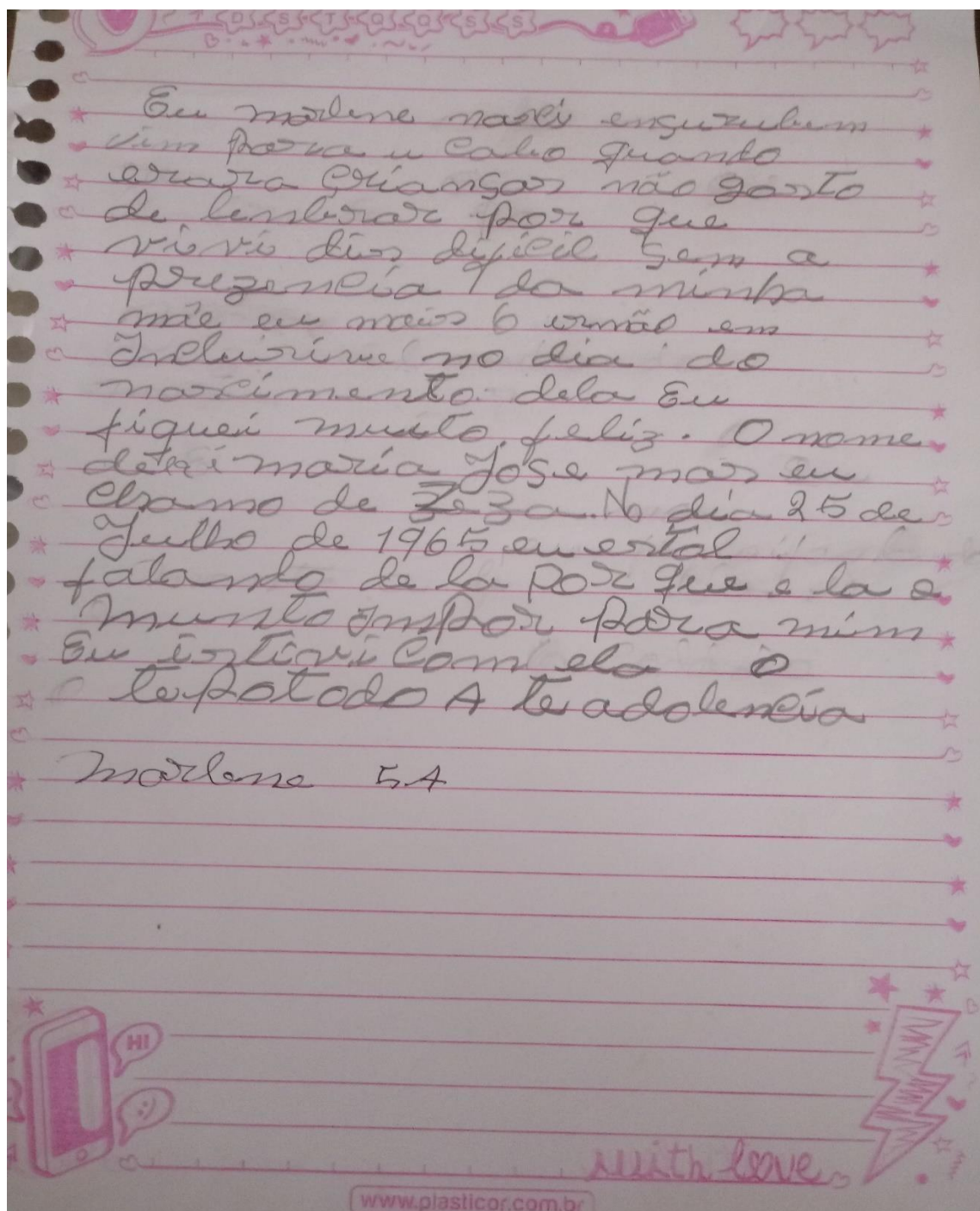
Renato

Essa foi minha história de vida até
agora. Não gosto muito nessa vida, não gosto
do Brasil, mas é no meu jeito que eu sou
aprendendo a viver melhor. E sou longe
dela. O meu viver aqui na terra.

Espero que todos que li essa
minha história. Que goste.

Ass: Rodrigo

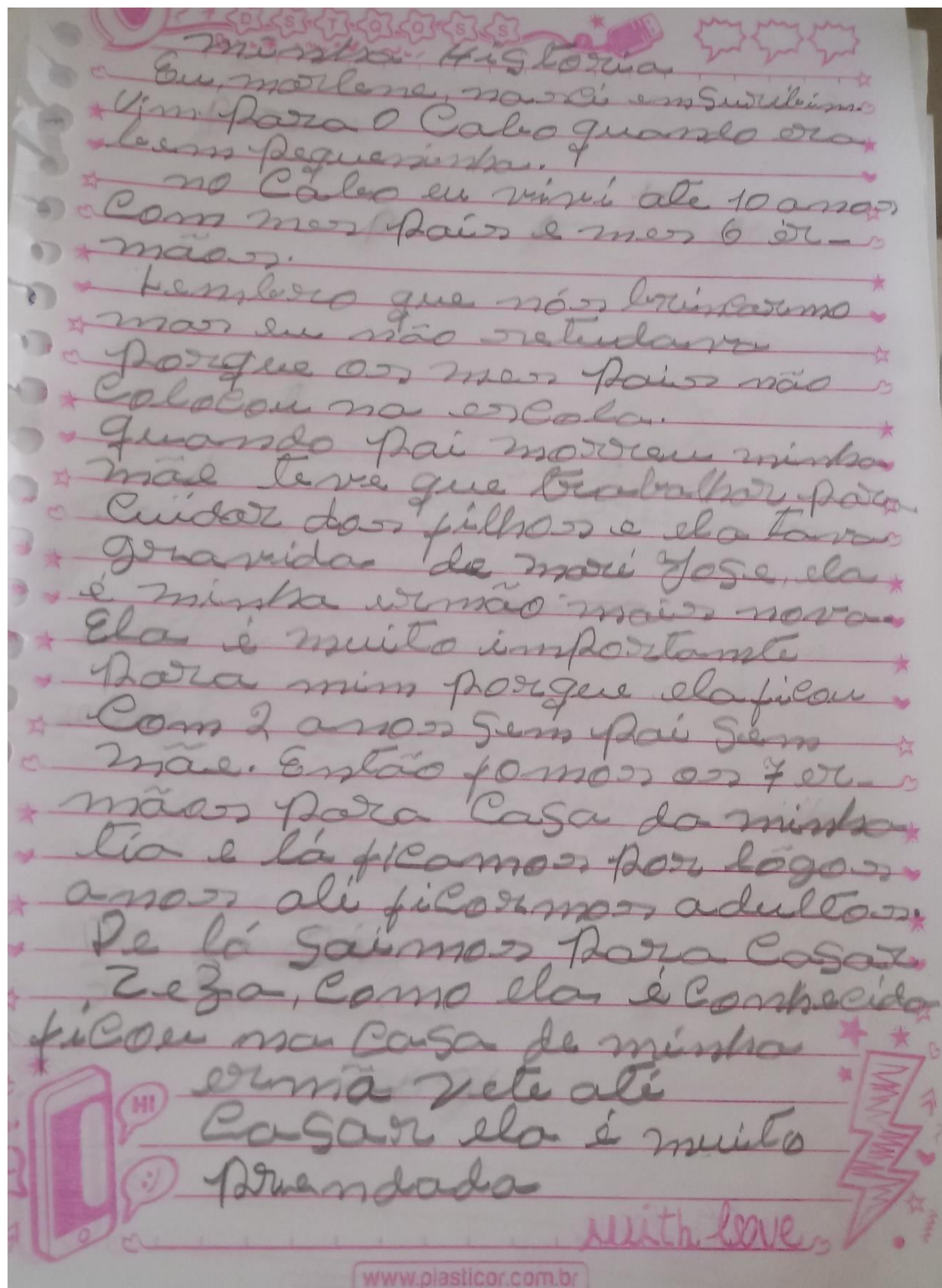
APÊNDICE G – MARLENE (PRIMEIRA VERSÃO)

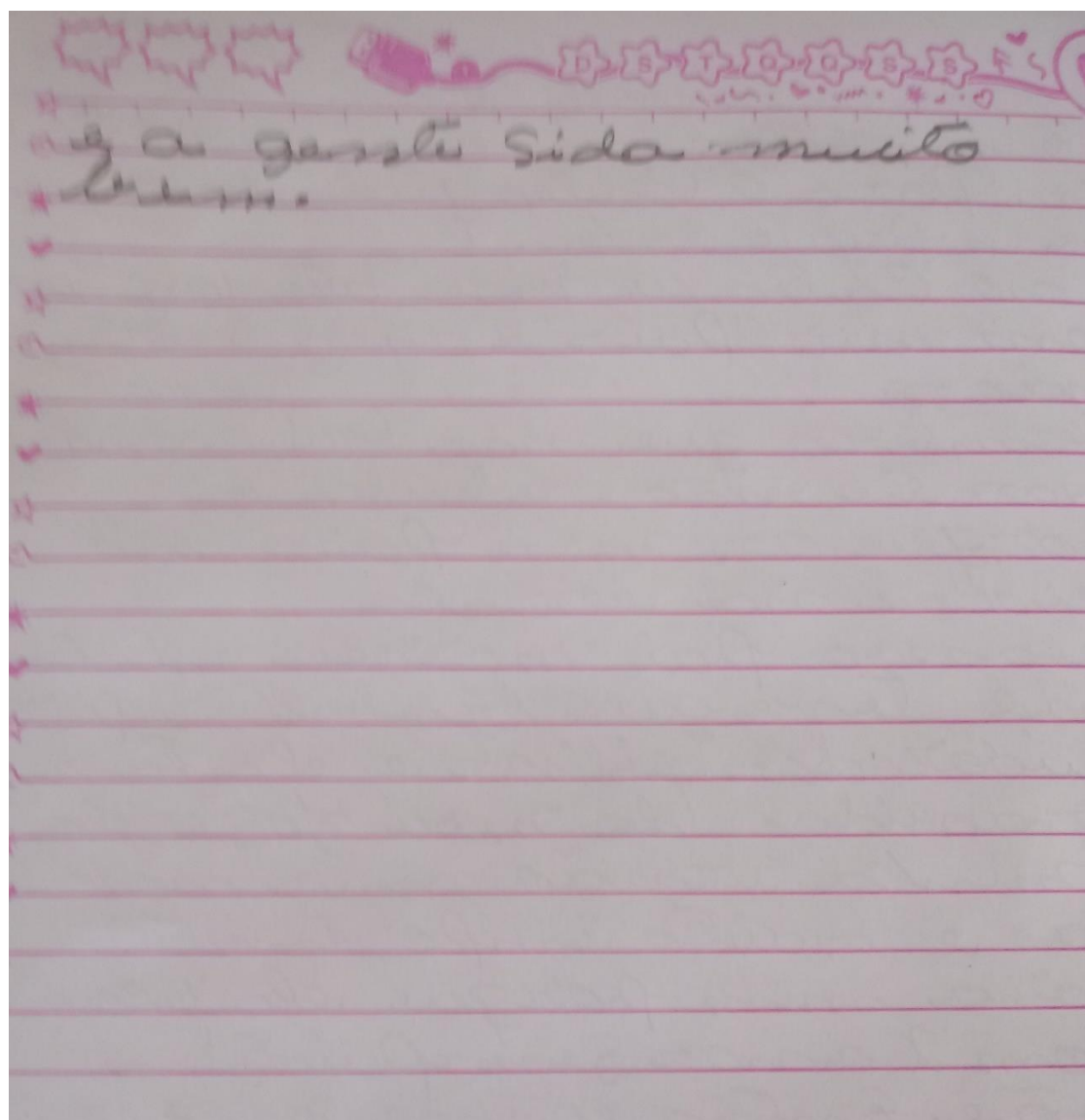


APÊNDICE H – MARLENE (SEGUNDA VERSÃO)

Eu, Marlene Constantino
 nasci em Surubim Viana
 O Calo quando era criança
 Não gosto de lembrar
 Porque vivi dias difíceis
 Sem a presença dos meus
 pais eu, meus irmãos
 Sofremos muito sem eles
 eu era a mais velha das
 mulheres porque eu falô
 sobre Maria José ela
 tinha dor no e prezava
 de mim para cuidar
 eu e meus irmãos fomos
 para casa da minha tia
 em latifundios por alguns anos
 até ficarmos a dor
 atendendo casamos mais
 Zeza fico com minha irmã
 quando ela casou de lá
 ela saiu lá casada por isso
 digo que ela é importante
 para mim meus irmãos
 são muito importante

APÊNDICE I – MARLENE (TERCEIRA VERSÃO)





APÊNDICE J – PARECIDA, MAS DIFERENTE

Escola Nossa Senhora do Carmo

Estudante: _____ Turma EJA _____

LÍNGUA PORTUGUESA

PARECIDA MAS DIFERENTE

Zélia Gattai

O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai – que era o nome da família de seu pai –, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.

Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: “Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da ‘cucagna’... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem...”

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida.

Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela ‘cucagna’, aquela fortuna tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava. Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar no local marcado para o encontro, os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados.

De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu: não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem.

Impossível conter-se!

Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o látigo das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se.

O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do ‘carcamano’; valeria a pena reagir? Revoltado, fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como um passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós? Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de chicote em punho... O melhor era desaparecer o quanto antes, rapidamente: “esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar”.

Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para “esses rebeldes imundos”. Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. “Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda...” E fim.

Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus

(GATTAI, Zélia. *Anarquistas graças a Deus*. 11. ed. Rio de Janeiro, Record, 1986, p. 160-162).

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Produção de textos em turmas de Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre os processos de revisão e reescrita

Pesquisador: veruska maryelle bezerra da silva **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 13556719.8.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.457.768

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma proposta de pesquisa-ação norteadora de uma dissertação do ProfLetras/UFPE, cuja pesquisadora está interessada em potencializar as estratégias avaliativas e prática da escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por meio da redação e da revisão (intencionando a auto-correção por parte dos voluntários) do gênero textual "memórias". A pesquisa contará com 24 voluntários.

Objetivo da Pesquisa:

1) Analisar as produções textuais de memórias literárias produzidas pelos alunos; 2) Realizar atividades de revisão e reescrita; 3) Avaliar os textos reescritos, observando os progressos após todas as atividades no processo de revisão e reescrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram bem descritos e estão bem avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados e estão adequados.

Continuação do Parecer: 3.457.768

Página 01 de

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1351364.pdf	10/07/2019 11:05:13		Aceito
Outros	cartaresposta_cep.doc	09/07/2019	veruska maryelle	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 3.457.768

Outros	cartaresposta_cep.doc	22:02:43	bezerra da silva	Aceito
Outros	TALEMenor7a18.doc	09/07/2019 14:37:14	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveismenores.doc	09/07/2019 13:13:46	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMaiores18.doc	09/07/2019 13:09:36	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.doc	13/05/2019 11:39:12	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
Outros	mestrado.pdf	11/05/2019 11:15:26	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
Outros	termo_compromisso_confidencialidade.pdf	11/05/2019 11:11:20	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
Outros	lattes_vm.pdf	11/05/2019 11:04:30	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito

Outros	lattes_herica.pdf	11/05/2019 11:03:04	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
Outros	cartaanuencia.pdf	11/05/2019 10:58:43	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/05/2019 10:56:01	veruska maryelle bezerra da silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 17 de Julho de 2019

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO**(Coordenador(a))**

ANEXO B – MEUS TEMPOS DE CRIANÇA**Meus tempos de criança**

Rostand Paraíso

Pulávamos os muros e ganhávamos os quintais das casas vizinhas, enormes e cheias de fruteiras e de toda a sorte de animais, gatos, cachorros, galinhas, patos, marrecos e outros mais. Chupando mangas, gostosas mangas, mangas-espada, mangas-rosa e manguitos, esses quase sempre os mais saborosos, dividíamos os times e organizávamos as peladas de fundo de quintal que exigiam grande malabarismo de nossa parte, com as frondosas árvores para driblar e grandes irregularidades no terreno para contornar.

Usávamos “bolas de meias”, preparadas por nós mesmos com papel de jornal compactado e colocado dentro de uma meia de mulher, mas já começávamos a usar bolas de borrachas e as “bolas-de-pito”, que eram bolas de couro, com pito para fora e que tínhamos o cuidado de envergar para dentro, para evitar arranhaduras. Gostosas, memoráveis tardes que se prolongavam até a noitinha, parando-se apenas quando não havia mais sol e quando não podíamos mais ignorar os gritos que vinham de nossa casa, para tomar banho, mudar de roupa e ir jantar.

As mesmas misteriosas ordens faziam-nos começar a desembalar nossos times de botão para a temporada que iria se iniciar. Os botões eram polidos e engraxados.

Descobríamos, nos botões das capas e dos jaquetões e, também, nas tampas de remédios, promissores craques. Nossos pais começavam a estranhar, sem encontrar qualquer explicação para o fato, o desaparecimento das tampas dos xaropes e dos botões das roupas. Esses craques em potencial, novos valores que surgiam, eram devidamente preparados e passávamos dias a lixá-los e, para lhes dar mais peso e maior aderência à mesa, a enchê-los com parafina derretida. Trabalho que levava às vezes algumas semanas, os novos craques sendo testados exaustivamente até que nos déssemos por satisfeitos e os considerássemos prontos e aprovados para as grandes competições pela frente.

Os botões de chifre, preparados pelos presos da Casa de Detenção, onde íamos comprá-los, começavam, pela sua robustez e pela potência de seus chutes, a ganhar nossa preferência. Não gostávamos, porém, daqueles botões que vinham do Sul, de plástico, todos iguais, diferenciando-se uns dos outros apenas pelas “camisas” que traziam coladas sobre si, com as cores dos clubes cariocas. Preferíamos, nós mesmos, pregar as cores do nosso time preferido, no meu caso o Santa Cruz.

Cada botão ganhava seu nome, Perácio, Leônidas, Patesko, Pitota, Sidinho, Siduca... botões que já não tenho mais, desaparecidos misteriosamente ao longo do tempo. Meu ponta-esquerda, Tarzan, que tantas alegrias me deu, com suas arrancadas para o campo adversário e com seus mirabolantes gols, que fim terá levado?

Preferíamos usar as bolas de farinha, arredondadas cuidadosamente na palma da mão e que permitiam um bom controle, correndo menos que as de miolo de pão e não tanto quanto as de borracha.

Dentro daquelas regras que adotávamos e que permitiam que continuássemos a jogar enquanto não perdéssemos o controle da bola, éramos obrigados, quando nos sentíamos em condições de tentar o chute a gol, a avisar o adversário: “Defenda-se!” ou “Prepare-se!”, dando tempo a que ele posicionasse melhor o seu goleiro e puxasse, para junto dele, os beques, geralmente bem altos, com a finalidade de dificultar o chute rasteiro.

As partidas eram irradiadas por um de nós, ao estilo de José Renato, o famoso locutor esportivo da PRA-8, e os gols, quando convertidos, eram gritados histericamente, incomodando toda a vizinhança.

Antes que o tempo apague... 2ª ed. Recife: Editora Comunicarte, 1996.

ANEXO C – VIVER PARA CONTAR

Texto: Viver para contar

Até a adolescência, a memória tem mais interesse no futuro que no passado, e por isso minhas lembranças da cidadezinha ainda não estavam idealizadas pela nostalgia. Eu me lembrava de como ela era: um bom lugar para se viver, onde todo mundo conhecia todo mundo, na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam num leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pré-históricos. Ao entardecer, sobretudo em dezembro, quando passavam as chuvas e o ar tornava-se de diamante, a Serra Nevada de Santa Marta parecia aproximar-se com seus picos brancos até as plantações de banana, lá na margem oposta. Dali dava para ver os índios aruhacos correndo feito formiguinhas enfileiradas pelos parapeitos da serra [...]. Nós, meninos, tínhamos então a ilusão de fazer bolas com as neves perpétuas e brincar de guerra nas ruas abrasadoras. Pois o calor era tão inverossímil, sobretudo durante a sesta, que os adultos se queixavam dele como se fosse uma surpresa a cada dia. Desde o meu nascimento ouvi repetir, sem descanso, que as vias do trem de ferro e os acampamentos da United Fruit Company foram construídos de noite, porque de dia era impossível pegar nas ferramentas aquecidas pelo sol.

Gabriel García Marquez. Viver para contar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Disponível em : <https://tigrefogo.wordpress.com/2008/07/23/trecho-do-livro-viver-para-contar-gabriel-garcia-marquez/>

ANEXO D – A GALINHA OU EU

Texto: “A galinha ou eu!”

Denizia Moresqui – 25/05/07

Lá estava ele, entre o paiol e o pé de limão, reinando absoluto na hora da dor de barriga: o mitório, ou privada, ou W. C. caipira.

Pra vocês que têm menos de trinta anos e nunca moraram em sítio, aqui vai a descrição do mitório: uma casinha bem pequena de madeira, dentro tem uma caixa grande com um buraco em forma de losango, onde a gente se sentava para... bem, para fazer o que hoje vocês fazem no vaso sanitário.

O nosso mitório era bem velho e ficava a uns dez metros da casa. Ter dor de barriga de madrugada estava fora de questão, já que nem luz elétrica havia lá.

O fato que vou lhes contar agora, do qual o mitório, é personagem principal, ocorreu por volta de 1978, quando eu tinha uns cinco anos. Desde bebê, morei numa fazenda. Minha mãe criava os cinco filhos e as galinhas soltos no quintal. A gente mal sabia a diferença entre nós e elas. Só sabíamos que as galinhas eram nossas amigas e que nós as comíamos no almoço de domingo.

Eu sempre gostei de animais, talvez porque me sentisse como um deles. Conversava com cavalos, ouvia as queixas dos pintinhos, desabafava com a vaca...

Um dia, porém, uma galinha nova olhou para mim com ar arrogante, parecia se sentir superior à minha pessoa. Quando dei por mim, estava eu perseguindo a danada a fim de dar-lhe uma surra. Eu corria pra um lado, a galinha pro outro; quando quase conseguia pegá-la, ela se esgueirava e fugia. Foi então que a infeliz correu para o lado do mitório: o personagem principal desta história.

Como eu estava determinada a dar uma lição na famigerada, continuei na caça. Ela entrou no mitório e eu atrás. Quando se viu encurralada, deu uma esvoaçada (porque galinha não voa, esvoaça), e não é que a penosa caiu bem dentro do buraco do mitório.

— E agora, o que farei? — pensei em voz alta. Olhei para fora do estabelecimento. Não havia ninguém, nenhuma testemunha do meu crime. Então saí assoviando (se eu soubesse assoviar). Fingi que nada havia acontecido. Pois se eu contasse à minha mãe era surra na certa, tirariam a galinha de lá, mas eu entraria na cinta.

— Se fiquei com remorso?

— Sim, fiquei por um ou dois minutos. Remorso de criança e de político tem breve duração. Depois me esqueci de tudo brincando com meus irmãos e primos.

Algum tempo passou, não sei se um mês ou um ano. Porque, para as crianças, o tempo passa diferente, um dia pode parecer uma semana. Então, passado o tempo, alguém olhou para o mitório e disse:

— Está velho, vamos derrubar.

Não pense que ganharíamos um vaso sanitário. Isso era algo impensável naqueles dias. Ganharíamos um mitório novo em cima do mesmo buraco.

Tira telha, tira tábua, tira ripa, tira piso...

E então o que surgiu foi assombroso. Adivinhem quem surgiu da... (as reticências falam por si) “a galinha” viva e saudável. Foi retirada do buraco e passou a caminhar espantada pelo quintal. Mais espantados ficaram os moradores da fazenda, principalmente eu, que sabia (ou imaginava) quanto tempo a coitada passou lá.

Estão pensando que eu contei tudo à minha mãe? Que nada, até hoje só eu e a galinha conhecíamos a verdade e como ela não falava... escapei. Só com trinta e quatro anos resolvi contar ao mundo nossa história. Uma homenagem póstuma à galinha. Quem será que a comeu?

Disponível em: <http://deniziamoresqui.blogspot.com.br/2016/12/a-galinha-ou-eu.html>

Vídeo: “A galinha ou eu” – Denizia Moresqui

Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=a+galinha+ou+eu

ANEXO E – CORRIA O ANO DE 1931

Corria o ano de 1931.

Aproximava-se a data do meu aniversário: eu ia completar doze anos. Lá em Riga, nossos aniversários eram comemorados com animadas reuniões, no meio de uma grande família: avós, tios e tias, muitos primos e primas, a casa toda enfeitada, teatrinho feito por nós mesmos, jogos, cirandas, cantorias. E muitos presentes, muitos bolos e doces, e principalmente muito carinho e aconchego. A cadeira do aniversariante, na cabeceira da mesa, era decorada como um trono, com grinaldas e enfeites de papel, a criançada toda endomingada, ostentando chapéus de penacho e coroas de flores de crepom, tudo confeccionado por nossas próprias mãos. Eram eventos festivos, aguardados com palpitante antecipação, e registrados em fotografias feitas com “explosões” de magnésio, que faziam meta de do grupo sair na foto de olhos fechados, e a outra, de olhos arregalados...

Mas os nossos primeiros aniversários no Brasil nem chegaram a ser comemorados, passaram “em branca nuvem”, em meio à afobação e aos mil problemas da grande mudança. Assim, o dia dos meus 11 anos não teve festa. Mas agora eu ia fazer 12, e estava na Escola Americana, e morávamos numa casa bastante espaçosa, e eu tinha uma porção de coleguinhas – e achei que já poderia recebê-los. Achei, mas não falei nada: a proposta de fazer uma festinha para mim partiu dos meus pais, e eu, claro, fiquei muito contente. Eu deveria convidar alguns meninos e algumas meninas da minha classe, aqueles com quem me relacionava melhor, uns dez ou doze. Mamãe prepararia uma bonita mesa de doces e refrigerantes – uma extravagância, nas nossas condições econômicas. E eu e meu irmão faríamos a decoração com enfeites de papel, chapéus e bandeirolas, como fazíamos em lá em Riga. E eu teria minha primeira festa de aniversário no Brasil.

Dito e feito. Escrevi até convites, com letra caprichada, em cartões com vinhetas coloridas da minha própria lavra, e os entreguei aos colegas de classe, na escola, alguns dias antes do evento, encabulada e contente com a receptividade amável dos convidados.

Quando chegou o dia – era um sábado, dia sem aulas na Escola Americana – preparei tudo, enfeitei a sala, me “enchiquei” com o primeiro vestido e o primeiro par de sapatos novos desde que chegamos a São Paulo, e esperei pelos meus convidados, ao lado da mesa toda decorada e cheia de guloseimas. Os convidados estavam demorando a chegar, mas já me haviam dito que no Brasil não se costuma chegar na hora, especialmente em festas – pontualidade também era “coisa de estrangeiros” –, então não me preocupei muito, apesar da natural impaciência. Só que a demora estava se prolongando, e uma hora depois da hora marcada ainda não chegara ninguém. Nem duas horas depois. E nem três. E a minha aflição aumentando, a angústia subindo como um nó na garganta, um aperto no coração...

Resumindo, a triste e interminável tarde chegou ao fim, e anoiteceu sem que aparecesse um só dos meus convidados, nem um único! Frustração, decepção, rejeição – essas foram as minhas companheiras naquele malfadado aniversário dos meus doze anos. Eu não era de chorar, e diante dos meus aflitos pais, que não sabiam o que fazer para me ajudar naquele transe amargo, eu não podia “dar parte de fraca”. Mas a noite, na minha cama, quando ninguém viu, chorei muito, sufocando as lágrimas no travesseiro. E no ano seguinte eu não quis festa nenhuma.

Este foi um dos grandes traumas de transição do meu primeiro ano no Brasil, na Rua Jaguaribe. Felizmente, foi também um dos últimos, senão o último, de tamanho impacto. Mas que me deixou uma “equimose” na alma, que custou muito a desaparecer.

ANEXO F – TRANSPLANTE DE MENINA

Transplante de menina

Tatiana Belinky

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo - feliz proprietário de uma "baratinha" - nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar - ai, que emoção - pelo funicular, o "bondinho" pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos - passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical - ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais "divino" ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. "Cascatinha", por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que "comportados", bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras - vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele "corso" - o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes - todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os "cordões", os "ranchos", os "blocos de sujos" - e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando - era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da "moreninha querida... que anda sem meia em plena avenida".

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos - violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas - coisa absolutamente inédita para nós - com seus nomes esquisitos, "Fenianos", "Tenentes do Diabo" - cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante - e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada - tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

ANEXO G – UMA VIDA DE BORBOLETAS AZUIS

Uma vida de borboletas azuis

Com irmãos não menos extrovertidos que eu, minha infância é um texto de bagunças e artes que atiçavam os nervos de meu pai. Esse me vem à lembrança como a mais rica das memórias que ainda não se apagaram completamente nesses 82 anos, de caminhada árdua pela vida.

De minha mãe não guardo muita coisa, pois ela se foi quando eu era um toquinho de gente, tinha apenas cinco anos. Como lembrança dela recordo uma teimosia que guardo com vergonha, e é um bocado engraçada. Foi em um fim de tarde.

Como sempre, ela nos mandou meus irmãos e eu, irmos tomar banho no riacho que corria logo abaixo de casa. No forno da casa havia um bolo assando, e como eu estava com uma gula imensa por devorá-lo, propus a minha mãe que se ela me desse um pedaço do bolo eu tomava o tal do banho. Ela ignorou meu pedido e me deu um pedaço de sabão para que eu me banhasse de uma vez. O pedaço era tão parecido com uma fatia de bolo, que eu naquela idade me confundi com tal. Hum! Jurei que era o doce de verdade.

Lembro com lágrimas nos olhos das brincadeiras, do tempo de vestidinho de chita que eram recheados de imaginação. A ilusão de ver uma boneca em uma espiga de milho ou em um embrulho de meias, uma bola para jogar caçador, era a única maneira de termos um brinquedo por falta de dinheiro. Porém, as brincadeiras não deixavam de ser calorosas e divertidas em meio a tantos imprevistos.

O decorrer dos dias era sempre a mesma rotina, acordar, ir para o curral, ordenhar as vacas, depois ir para o campo cortar milho. Nos fins de semana, fazíamos faxina em casa. O que me divertia era ir à igreja, e cantar ladainhas em italiano. Minha rotina só mudou quando comecei a frequentar a escola aos nove anos.

A minha infância na escola, ao contrário de muitas, não me causava repulsa. Em uma escola de freiras, as professoras não eram feras de unhas afiadas como em tantas histórias, nem os castigos severos. Tudo corria perfeitamente. Até hoje lembro de lições em que escrevíamos na “pedra” para depois apagar, e guardar apenas entre as orelhas: temos um polegar, um indicador, anelar, mindinho, pai de todos; temos quatro caninos...

Aos treze anos comecei um namoro com meu vizinho, ele na época tinha quatorze anos e frequentávamos a mesma escola. As festas que eu então ia seguidamente com meu pai, era o ponto de encontro entre eu e Ezelino. Nós nos comunicávamos trocando apenas olhares. Eu roubava o seu sono, ele o meu, nos amávamos deveras. O casamento veio seis anos depois. Tudo arranjado por meus parentes, que fizeram um bom trabalho, pois saiu uma linda festa com churrasco e deliciosos doces. Naquela nossa primeira noite, o sono roubado por tantos anos foi compensado, quando dormimos abraçadinhos até de manhãzinha, com borboletas azuis rondando nossos sonhos.

A linda história foi substituída por um pesadelo anos mais tarde. As mariposas azuis desapareceram, quando meu querido faleceu de câncer aos 45 anos. Ainda não entendo como vivi trinta e oito anos sem Ezelino ao meu lado. Hoje quando sento na cadeira de balanço tenho a impressão de que as borboletas voltam e rondam meu coração trazendo a lembrança de Ezelino, onde nos seus olhos vejo refletida toda a minha infância e sinto na boca o gosto do sabão, trocado pelo bolo. Se eu pudesse arrumar minha trouxinha e me mudar para a infância novamente, não pensaria duas vezes, levava a meus amigos para sentir o gostinho de tudo o que eu vivi e poder reviver mais algum tempo com meu amado.

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/uma-vida-de-borboletas-azuis/>

ANEXO H – MEMÓRIAS DE UM RIBEIRINHO

Aluna: Daniele Oliveira Cunha

Professora: Analita Dias Rebouças Oliveira

Escola: E. E. Reunidas Castro Alves; Cidade: Jiquiriçá – BA

Já faz tanto tempo, mas as lembranças dos meus tempos de infância vividos na zona rural não me saem da memória.

Ao primeiro cantar do galo, meu pai já estava de pé e pronto para começar mais um longo e fatigado dia de trabalho. O vento frio da manhã acariciava nossos rostos, eu e meus irmãos pulávamos da cama e corríamos para a lojinha, atraídos pelo delicioso cheiro de café que só a mamãe sabia preparar. A mesa estava repleta dos produtos da terra, frutos do suor de um incansável ribeirinho que trabalhava de sol a sol para garantir o sustento da família.

E, nos “maravilhosos” dias de sol, quando ainda brincávamos sem nos preocupar com a intensidade dos raios solares, íamos para o rio das Velhas, que passava perto lá de casa. O cheiro de mato verdinho adentrava em nossas narinas. O céu azul límpido irradiava felicidade.

Ah, como era gostoso! Saíamos correndo e tchibum! Caíamos na água, nadávamos como peixinhos, flutuávamos sobre as águas que ainda não haviam sofrido os efeitos da poluição e chegávamos a adormecer, recebendo aquela brisa suave misturada ao calor do sol.

Então, já cansados e famintos, íamos fazer a festa nos pés de jacas, subíamos nos mais altos galhos daquela frondosa árvore e saíamos de lá fartos. Como não tínhamos compromisso com horário, retornávamos ao rio para pescar.

Quando me lembro disso, lágrimas vêm aos olhos, pois aquele majestoso rio, palco das nossas peraltices de criança, transformou-se em um pequeno riacho ofegante, que insiste em ressurgir após cada temporada de chuva. Mas nada à altura do que era antes. Naquela época, ele corria solto, tanto é que uma das nossas brincadeiras prediletas era disputar quem conseguia chegar à outra margem.

Nisso passávamos quase o dia inteiro.

Naquelas águas claras e límpidas perdíamos tempo a observar a briga dos peixes que disputavam os farelos que atirávamos na água. A ansiedade tomava conta de todos nós. O coração acelerava de tanta felicidade e quando um ingênuo peixinho caía em nossas mãos era uma folia! Não víamos o tempo passar. Só percebíamos quando o céu começava a escurecer, em um belo pôr do sol, levando consigo aquele lindo dia de diversão!

Mas o tempo passou, e a infância marcante desse ribeirinho agora fica registrada apenas em minha memória. Um rio de águas límpidas, intermináveis dias de sol estão agora guardados em meu coração. Sinto saudades de uma época em que meus netos não terão a oportunidade de viver, de um tempo mágico, cheio de alegrias e encantos.

Minha maravilhosa infância!

Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/vencedores-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa-2010-memorias-de-um-ribeirinho.htm>

ANEXO I – CHÃO VARRIDO

Aluna: Eduarda Moura Pinheiro

Professora: Elisângela Oliveira Silva de Araújo

Escola: E. M. E. F. Francisca Rita de Cássia Lima Pinto; Cruzeiro do Sul – AC

Chão varrido

Não quero esquecer aquele cantinho só meu, cheio de vida, de sons e de cores que há muito tempo só existe em minha memória: a casinha de tábua onde morávamos; o fogão a lenha num dos cantos da cozinha, que tismava tudo, manchando de preto narizes, paredes e o teto de palha; a casa de farinha – lugar de suplício para mim, que odiava lavar mandioca –, e a densa floresta ao redor, interrompida por pequenos roçados, de onde papai e mamãe tiravam, com muita dificuldade, o sustento da família...

Ali, meus velhos só viviam para o trabalho. E aos sábados, que nem burrinhos de carga, lotados de cestas, iam ao antigo mercado vender o que colhiam na lavoura e comprar o rancho, como denominavam a feira semanal.

Eu, menina levada, e minhas três irmãs, apesar dos trabalhos que éramos obrigadas a fazer (“pastorar” arroz, raspar e lavar mandioca, arrancar ervas daninhas dos roçados), nos divertíamos também. Brincávamos de casinha, de esconde-esconde e, às vezes, quando papai nos mandava pasturar o plantio do arroz, para enxotar passarinhos, nós aproveitávamos para jogar pedrinha – diversão arriscada, que papai nem sonhava acontecer! Por isso quando víamos vir em direção do roçado, começava a gritaria desenfreada: “Xô, passarinho, xô!”.

Mas eu gostava mesmo era de ir ao roçado sozinha, porque ali procurava um galho de alguma árvore caída e passava a tarde me balançando e cantando o mais alto que eu podia. Eu adorava cantar e achava que estava abafando! Gostava de ouvir o eco da minha voz mata adentro...

Porém, as lembranças que mais me emocionam são da natureza e da simplicidade da vida naquele recanto: os riachos de água límpida e fria, onde passávamos parte do tempo nos banhando, mesmo a contragosto de nossos pais; as plantinhas de cores variadas, cheias de besouros coloridos; as espigas de milho, que para mim eram bonecas de cabelos lindos – cor-de-rosa, amarelinho, esverdeado...; os passarinhos diversos: rolinhas, curiós, beija-flores, sanhaços e outro montão de que nem me lembro mais os nomes. Nunca me esqueci do canto da passarada ao amanhecer: era trinado sem fim, uma festa diária na mata. Durante o dia, o céu limpinho me parecia ter sido varrido por alguém, assim como eu varria o terreiro. Santa inocência!

E as noites de verão? Como me encantavam as sombras das árvores que a lua cheia projetava no terreiro, onde ficávamos até mais tarde observando as estrelas, contando-as, nomeando-as, e elas me pareciam mais numerosas que hoje, penduradas no céu como enfeites de árvore de Natal... De repente, aquele estado de contemplação era interrompido por um tiro no meio da mata. Era uma armadilha de papai anunciando que havia paca ou tatu para o almoço de domingo. E lá se ia meu velho herói, portando um terçado, uma lanterna a pilha, e acompanhado de um vira-lata corajoso em busca de caça já agonizante. Tempos bons aqueles!

Mas, hoje, só saudades... Daquele lugar mágico, que minha memória resgata com tanta vivacidade, só vejo breves resquícios, prestes a se desfazerem também. Aquela exuberância em verde e vida de toda a natureza ao redor foi apagada em nome do progresso. Pouco a pouco, o verdor da floresta foi sendo engolido pela motosserra, as águas, lambidas pelo fogo, as matas tombaram e cederam lugar a ruas, casas, igrejas, escolas, pastos... E eu, impotente, assisti a tudo, dando a cada dia um novo adeus lacrimante a algum elemento que se ia embora, sem chance de regresso.

Mataram-me a mata e parte da minha história, destruíram meus castelos de sonho, e nada pude fazer para impedir. Aquele mundo encantado, que existiu concretamente, e ficava aqui em Cruzeiro do Sul, interior do Acre, agora é abstrato, só existe em minha memória.

(Texto baseado na entrevista feita com a sra. Elisângela Oliveira Silva de Araújo, 31 anos)