

.....

Este trabalho tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, algumas abordagens que fazem parte de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada *A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário*, no qual analisamos o trabalho de reescrita de textos, realizado por alunos, em resposta à ação interventiva e mediadora do professor, expressa na materialidade textual do educando, a propósito de uma correção. Discutimos como a natureza da ação mediadora do professor de Língua Portuguesa, de indicar ao aluno caminhos para a refacção dos textos que produz, utilizando-se da metodologia de reescrita, constitui uma alternativa pertinente para a melhoria qualitativa das produções textuais com vistas ao aperfeiçoamento da expressão verbal. Apontamos também alguns limites da aplicabilidade dessa metodologia. Os dados para o estudo foram levantados a partir da observação em sala de aula, da análise do desempenho do aluno na reestruturação de seus textos e de entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica; Reescrita de texto; Ação interventiva.

This work has for its objective the presentation in a succinct form of some parts of a chapter of a Master's degree dissertation, The pedagogical Mediation in Text Production: a possible and necessary dialogue, in which the re-writing of texts by students is analyzed in response to the mediating and intervening action of the teacher; it is expressed in the textual materiality of the learner, as a corrective measure. We discuss how the nature of the mediating action of the Portuguese Language Teacher, indicating to the student ways of remaking produced texts using rewriting methodologies, constitutes a pertinent alternative for the qualitative amelioration of textual production with a view to perfecting verbal expression. We also point out to some of the limits of the applicability of this methodology. Data for this study was collected from classroom observation, the analysis of the performance of students in the restructuratiion of his texts and interviews realized with Portuguese Language Teachers.

Keywords: Pedagogical Mediation, Rewriting Texts; Interventions

A Reescrita de Texto: Um Projeto Dialógico

Tereza Bressan
de Souza

Mestra pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Professora da Universidade
para o Desenvolvimento do
Estado e Região do Pantanal
(UNIDERP) – Campus de
Dourados/MS.

Alda M.
do Nascimento
Osório

Professora do Programa de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Membro da Linha de
Pesquisa “Educação
Indivíduo e Sociedade”.

O debate recorrente entre os educadores e o conhecimento adquirido no exercício da docência sobre as dificuldades, que grande parte de estudantes concluintes do Ensino Médio apresenta em relação à produção de textos, nos levaram a realizar um trabalho de pesquisa em relação a essa problemática.

Na busca de entender as causas de tal questão, voltamos nosso estudo ao fazer pedagógico de três professores de Língua Portuguesa que trabalham com séries terminais do Ensino Básico, observando como lidam com os alunos e quais fatores contribuem para o sucesso no desenvolvimento da linguagem escrita.

Observamos que são muitos os fatores que contribuem para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos, no entanto, neste trabalho, atribuímos preponderância a um deles, qual seja: o trabalho que utiliza a metodologia da reescrita do texto, mediada pelas orientações do professor.

Tal preponderância se justifica por duas razões. Inicialmente, por acreditarmos que a natureza da intervenção mediadora, realizada pelo professor na materialidade textual do aluno no momento da correção, tem relação direta com a maior ou menor qualidade dessa produção. Segundo, por se tratar de uma

metodologia essencialmente dialógica. E, neste aspecto, partilhamos com a concepção dialógica bakhtiniana de que a linguagem sempre supõe um “outro” e envolve ações interlocutivas entre sujeitos, num constante movimento de interpretação e (re)interpretação de textos. A escrita é um lugar de produção e de circulação de conhecimento, é um

A escrita é um lugar de produção e de circulação de conhecimento, é um acontecimento que não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos por outros, mas é um enunciado dialógico, onde muitas vozes se manifestam.

acontecimento que não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos por outros, mas é um enunciado dialógico, onde muitas vozes se manifestam.

Dentre as várias questões significativas, decorrentes da metodologia da reescrita, uma delas nos sinaliza que qualquer intervenção do professor, escrita no texto do aluno, funciona como um enunciado que implica respostas. Na prática, o professor corrige o texto do aluno na esperança de que este reaja às suas observações, refazendo o seu texto. Essa expectativa aparece claramente numa das declarações concedida por um dos professores colaboradores da pesquisa, por ocasião do levantamento dos dados:

O interessante é que a gente corrija o texto dando pistas ao aluno de como melhorar sua produção e, que o aluno, através dessa correção, reestruture aquilo que ele escreveu. Só corrigir o texto do aluno por corrigir não é o ideal e não leva a lugar nenhum.

Neste depoimento está implícita uma questão fundamental que pode desencadear ou não o processo da reescrita, ou seja, o modo como o professor intervém no texto do aluno. Se o professor, no momento da correção do texto, intervém mostrando caminhos, apresentando pistas ao aluno de como melhorar seu texto, este certamente sentir-se-á estimulado a processar a reescrita de seu texto. Portanto, a forma como o pro-

fessor corrige torna-se alavanca propulsora de todo um processo que continua no aluno com a retomada de seu texto. Além disso, revela também o compromisso do professor com a educabilidade do estudante, a sua concepção de linguagem e a convicção de que seu texto vai influir decisivamente na composição de “refeitura” do texto pelo aluno

no momento da reescrita. Sua intervenção é um texto entre outro texto, que pode implicar na ampliação do universo de conhecimento do aluno, resultado de uma

investigação criteriosa, de leitura crítica e interpretativa, de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto.

Acreditamos, no entanto, que estas ações interventivas do professor serão desenvolvidas com produtividade se ele estiver alicerçado numa concepção de linguagem enquanto interação verbal, princípio fundamental de uma prática mediadora. Essa concepção dialógica e interativa do professor vai possibilitar a apreensão do discurso do aluno, que se realiza num processo de confronto entre as palavras “alheias” e as palavras de seu “mundo interior”. Esse processo de aproximação das palavras “alheias” às palavras do “mundo interior” do educando é uma forma de diálogo e de mediação. Essa constatação adquire sentido nas afirmações de Bakhtin:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder a uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN, 1988, p. 131-132).

A palavra enunciada é apreendida num processo ativo do interlocutor, provocando uma contrapalavra. Nessa dinâmica, a concepção dialógica estimulará o professor a desenvolver correções

que sejam orientadoras, provocativas e problematizadoras, desafiando e, ao mesmo tempo, motivando o aluno a refletir e a se interessar pelo seu melhor desempenho lingüístico, através da reescrita de suas produções.

A concepção dialógica da linguagem exige, em contrapartida, que o aluno se coloque como sujeito ativo, participativo e interessado no processo educativo, particularmente, em relação à produção de textos.

A falta dessa perspectiva dialógica no trabalho com textos, certamente, contribui para a problemática situação de alunos chegarem, ao final do Ensino Médio, com grande dificuldade em suas produções escritas, como evidenciam os professores em suas declarações:

[...] o aluno vem com dificuldades, a gente sabe, só que o trabalho que dá resultado é o trabalho com a reescrita. E nós, dentro das condições do Estado, o trabalho ainda é muito pouco neste sentido [...]. O trabalho é falho neste sentido. Nem todos os professores trabalham com a reescrita e muitos nem sabem como fazer uma correção que contenha orientações para o aluno refazer seu texto. São poucos os professores que trabalham tentando uma correção melhor. [...] Nós temos professores que têm certas dificuldades básicas.

[...] Nos preocupa muito o aluno estar todo esse tempo na escola, desde a 1ª série, hoje Ciclo Um do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio e, ainda, não ter condições de produzir um bilhete. Isso é muito sério. Não sei se, de repente, nós educadores é que nos preocupamos com questões muito complexas. De repente, queremos que nossos alunos produzam textos científicos e acaba-se deixando de ensinar aqueles meios primários de comunicação, a começar por uma frase bem pensada, pequenos textos que possam ser discutidos [...]. Então, de repetente, o professor pensa em ensinar tudo e, na verdade, não ensina nada.

Dessas afirmações, podemos inferir que os professores têm plena consciência da problemática situação em que se encontra o ensino da produção de texto na escola. Contudo, não deixam de assumir parcela de responsabilidade pela situação, ao perceberem que “o trabalho é falho” e que há profissionais descompromissados em aplicar metodologias que contribuem com o melhor desempenho na produção escrita do edu-

cando, dentre as quais a reescrita de textos. Um terceiro professor reforça esta opinião afirmando:

Se nós começássemos a trabalhar dessa forma, isto é, fazendo a reescrita do texto, desde o momento em que o aluno aprende a escrever, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ensinando-o que essa é a maneira natural de aprender, de sempre buscar a melhor formas de se expressar, refazendo o seu texto quantas vezes for necessário até chegar a um grau satisfatório, certamente ele vai chegar ao final do Ensino Médio, tendo maior domínio na produção escrita. A primeira causa de o aluno se encontrar com tanta dificuldade no final do Ensino Médio é o desconhecimento do professor dessa forma de trabalhar. Porque eu também não trabalhava assim, eu também não conhecia essa metodologia.

Com esta afirmação, o professor sinaliza para uma das causas das dificuldades que muitos alunos encontram na produção textual e que, para alguns, se arrasta pela vida, qual seja, a falta de utilização, por parte dos professores, de uma metodologia de correção de textos que direcione para a reescrita, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste discurso estão implícitas duas questões fundamentais: a primeira diz respeito ao domínio dessa metodologia por parte do professor e, a segunda, ao querer do professor em se comprometer com uma tarefa bastante desgastante, para a qual disponibiliza de poucos recursos e tempo.

Quando falamos em domínio da metodologia da reescrita, falamos em conhecimento sobre as diferentes formas de correção de textos. Muitos professores já ouviram falar em reescrita de textos, mas não sabem como processar, como corrigir os textos, que contribuições podem dar, no ato da correção, que sirvam de estímulo ao aluno a reescrever seus textos e a obter progressos significativos no desenvolvimento da linguagem. Segundo nos parece, tais conhecimentos o professor deveria adquirir no período de graduação. O profissional que trabalha com produção de textos deveria passar por formação específica para tornar-se crítico de textos. Assim como existe o crítico de cinema, de artes, de literatura e de outras áreas

do conhecimento, todo o professor de Língua Portuguesa deveria sair do curso de graduação habilitado e capacitado a ser crítico de textos. Uma competência profissional que lhe dá condições de apontar alternativas para obter uma produção escrita de melhor qualidade.

Entretanto, o conhecimento não basta. É necessário “o querer” do professor em se comprometer, no dia a dia de sua prática pedagógica, com uma metodologia que, certamente lhe exigirá, além de maior disponibilidade de tempo físico, boa vontade e consciência profissional para ajudar o “outro”. Trata-se de metodologia que requer ir além do simples cumprimento de uma tarefa técnica, imposta pela profissão. Certamente, este “querer” não se constrói sem conflitos, ausente de dificuldades.

A reescrita: obstáculos no campo de sua aplicabilidade

A sobrecarga de trabalho do professor e a exigüidade do tempo disponível ajudam a compor o quadro das maiores dificuldades, não só no ensino da produção de textos quando envolve o trabalho com reescrita, como também, de uma forma geral e abrangente, na educação pública.

Além do número reduzido de aulas e da jornada de trabalho, há que se considerar as condições a que são submetidos os professores de escolas públicas. Como se tratam de problemas crônicos que envolvem aspectos estruturais, políticos, econômicos e sociais, sobre os quais as políticas públicas pouco têm feito para apresentar soluções, nos deteremos, particularmente, aos aspectos que tangem ao trabalho com produção de texto.

A questão do tempo é complexa, pois, se de um lado é uma realidade, de outro, pode servir de argumento ao imobilismo, à acomodação. Embora tenha sua importância, não pode se constituir em

categoria explicativa ou justificativa de tudo. Por esta razão, consideramos que o tempo dedicado à produção de texto precisa ser redimensionado e estabelecido como prioridade, não só no planejamento dos conteúdos a serem ministrados na disciplina de Língua Portuguesa, mas, sobretudo, no fazer efetivo em sala de aula.

No processo de levantamento dos dados para o presente estudo, dos três professores que participaram da pesquisa, dois priorizaram o ensino da metalinguagem, ou seja, a maior parte do tempo das atividades pedagógicas foi empregado no ensino de gramática. O fator tempo foi colocado como vilão. O terceiro professor mostrou que fatores relacionados ao tempo são relevantes, mas que é perfeitamente possível trabalhar com a metodologia da reescrita de textos quando se prioriza conteúdos dessa natureza.

O problema com a produção de textos adquiriu proporções, ainda maiores, em função da redução para duas horas semanais de aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, proposta pela LDB nº 9394/96. Em decorrência, houve aumento do número de classes e, conseqüentemente, o aumento significativo do número de alunos para cada professor.

Não podemos negar que a redução da carga horária na disciplina de Língua Portuguesa pode estar comprometendo o trabalho do professor, especialmente no que se refere à produção de textos associada à metodologia de reescrita. Porém, vale lembrar que já houve momentos em que a carga horária era bem maior e os alunos, mesmo assim, apresentavam grandes dificuldades na produção escrita. Tanto é verdade que, de acordo com Hoffmann (2002, p.7), para enfrentar esse problema, na década de 1970, crescia no país a discussão sobre a obrigatoriedade ou não da inclusão da redação nos vestibulares e, “[...] trinta anos depois (2001), percebe-se que o tema permanece como uma séria questão de debate: como pode candidatos serem aprovados no vestibular sem saber

escrever? Como são corrigidas as redações? Porque os alunos concluem o Ensino Médio com sérios problemas de escrita?”

Tais reflexões vêm nos confirmar que o problema não pode ser reduzido simplesmente à questão de tempo do profissional, mas vai além. A esse respeito, apresenta-se repleta de significado a afirmação de um dos professores sujeitos da pesquisa:

[...] nós poderíamos dizer: já houve momentos em que a disciplina de Língua Portuguesa teve 6h/aula e as dificuldades dos alunos eram as mesmas. Então, o que vale também é o posicionamento ético de cada professor. Qual é o seu compromisso: é ensinar por ensinar? [...] Muitos professores entendem a aula de redação como uma aula mais tranquila [...]. Chegam lá na lousa, lançam um determinado tema para os alunos e não têm aquela preocupação em discutir com o aluno. A atitude é - façam aí uma redação sobre este tema! E o professor fica esperando a produção dos alunos. Então é interessante destacar que o professor tem uma parcela de contribuição nas dificuldades apresentadas pelos alunos hoje.

A reflexão que se mostra pertinente nesta declaração é a necessidade do posicionamento profissional e ético do professor. O professor de Língua Portuguesa tem grande parcela de responsabilidade em relação às dificuldades dos alunos na produção de texto. Não podemos, contudo, reduzir toda essa situação, simplesmente jogando com a redução da carga horária ou atribuindo toda a responsabilidade das dificuldades dos alunos, a esse profissional, principalmente como se fosse uma “culpa” de natureza pessoal. Não há como desconhecer outros fatores de natureza mais ampla, de políticas públicas para a educação e de relações socioculturais que interferem nessa situação, entre eles, destaca Matencio (2000, p.88) “[...] as péssimas condições de trabalho e a formação profissional repleta de lacunas”.

Sobre este último aspecto, complementa Soares (1978, p.15): “Sim-

plista é incentivar, em nível exclusivamente curricular e metodológico o ensino da redação nas escolas [...] antes que os professores de português estejam preparados para trabalhar em função de novos objetivos e novas metodologias.” Pouco ou nada resolve

A linguagem não é algo externo ao homem, como acreditavam os estruturalistas, mas o foco diferenciador está em acreditar na capacidade inata da linguagem dos seres humanos...

propor mudanças curriculares se o professor não está preparado para viabilizá-las. Neste sentido, muitas propostas de mudança se perdem no meio do caminho ou são mal interpretadas pelos professores, caindo, muitas vezes, no vazio, por não terem sido devidamente preparados para as mudanças de paradigma. Consideramos, portanto, fundamental o investimento na formação dos professores.

A questão central que deveria permear a formação do professor de Língua Portuguesa diz respeito às concepções de linguagem. Para que haja uma mudança radical na forma de ensinar, nos parece fundamental que o professor se aproprie da concepção de linguagem na visão dialógica bakhtiniana. É necessário que esteja convencido de que a linguagem é um instrumento de interação, que possibilita e contribui para as transformações das relações socioculturais, e de que o diálogo é condição da mesma. Pode parecer pouco, no entanto, essa posição nos parece radicalmente revolucionária. A linguagem não é algo externo ao homem, como acreditavam os estruturalistas, mas o foco diferenciador está em acreditar na capacidade inata da linguagem dos seres humanos, esse tesouro interior que precisa ser despertado e explorado. É, exatamente, neste campo que se define a função do professor de Língua Portuguesa. O convencimento da função me-

diadora que exerce no processo de desenvolvimento da linguagem faz com que o professor desencadeie ações pedagógicas interativas, assumindo, também para si, parcela de responsabilidade nesse processo.

Sabemos que existem outros fatores que ajudam a entender as causas de desinteresse dos alunos em relação à

Sabemos que os meios visuais despertam maior interesse e predominância na preferência dos jovens e crianças e, porque não dizer do adulto também, deixando em prejuízo os meios verbais...

produção escrita, que se traduzem em dificuldades na comunicação. Explicações, a esse respeito, são extensivamente dadas por estudos e pesquisas, inclusive internacionais, referindo-se a fatores extra-escolares que provocam a decadência do uso da língua escrita pelas crianças e jovens. Segundo relata Hoffmann (2002, p.11), “[...] os estudos clássicos de McLuhan (1974) já referendavam fortemente a influência dos meios de comunicação sobre a civilização moderna”. Sabemos que os meios visuais despertam maior interesse e predominância na preferência dos jovens e crianças e, porque não dizer do adulto também, deixando em prejuízo os meios verbais, trazendo conseqüências ao não-desenvolvimento na habilidade da produção escrita.

Durante todo o período de pesquisa não observamos nenhum movimento, por parte dos professores, que nos sinalizasse preocupações com relação a essas novas formas de escrita e linguagem que os meios eletrônicos e interativos, através da internet, oferecem. Será que já não é tempo dos professores pensarem sobre seus efeitos, tanto em nível de estrutura de língua, quanto nas influências que podem exercer no resgate da discursividade do aluno?

Após essa digressão sobre aspectos importantes que devem ser conside-

rados pelos educadores, sobremaneira pelos professores de ensino da língua materna, nos reportamos à questão do tempo do professor. Entendemos que muitas soluções estão ao alcance do professor. Como afirma Hoffmann (2001:155) “[...] não acredito que se possa iniciar pelas alterações do sistema! Até porque não se-

rão mudanças em estatutos ou regimentos que provocarão a tomada de consciência dos educadores”. Assim, é necessário que novas experiências se concre-

tizem e que sejam divulgadas.

Para exemplificar como “novas práticas” são possíveis, relatamos, de forma sucinta, a experiência de um dos professores que participou de nossa pesquisa. Para contornar a escassez de tempo disponível para o ensino de Língua Portuguesa, esse professor encontrou possíveis soluções: todos os conteúdos ministrados em sala de aula voltaram-se à produção de textos. A escrita passou a ser o “carro chefe”, ou seja, o ponto prioritário, vinculando com ela o ensino da gramática. Tais práticas conciliam-se com as orientações de Beltran:

Ao professor de português compete um papel muito mais importante do que o de um mero repetidor de conteúdos gramaticais trazidos pelos gramáticos ou pelos livros-textos utilizados. Compete-lhe o papel de organizador de experiências que transcendem os enfoques meramente gramaticais, orientando o aluno para que se torne um criador e intérprete, seja melhor capacitado a expressar-se oralmente e por escrito (BELTRAN, 1989, p. 182).

A linguagem escrita passou a ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor acima citado. Assumindo, assim, com o aluno, o sério compromisso com o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Esse compromisso atingiu seu auge com a utilização, contínua, da metodologia de reescrita de texto.

Tal posicionamento exigiu e, certamente ainda exige, do professor competência e muita coragem para romper com práticas já arraigadas e engessadas na escola. A maioria dos professores, ainda, dispensa tempo razoável em correção de provas de conteúdos estritamente gramaticais, que, além de serem onerosas em tempo e esforço, inviabilizam trabalhos com reescrita de textos, para os quais há demanda de maior tempo.

Uma das soluções encontrada pelo professor, acima referido, para garantir a frequência de produção, foi a elaboração de pequenos textos. Estes, além de facilitarem a correção individualizada pelo professor e a reescrita pelo aluno, favorecem também a correção coletiva.

Para otimizar ainda mais o tempo, o professor utilizou a técnica de trabalho em pequenos grupos. Os textos produzidos pelos alunos, antes de serem entregues ao professor, passavam por uma prévia leitura e correção pelos membros do grupo. Acompanhando um pouco essas atividades, observamos a seriedade com que os alunos assumiam a função de ler, corrigir, e reescrever os textos dos colegas. Um dos problemas mais frequentes encontrados nestes textos era de entender trechos e/ou parágrafos escritos de forma confusa. Esse problema se agravava, ainda mais, com a presença de erros ortográficos e de concordância. O grupo, ao identificar o(s) problema(s), passava a redigir o texto de maneira mais clara, apresentando sugestões resolutivas ao seu autor.

Consideramos esta técnica bastante produtiva, uma vez que os alunos exercitam a leitura crítica e, através da reescrita de certos trechos, refletem sobre as múltiplas possibilidades que a língua oferece para a expressão escrita, conduzindo-os, gradativamente, a uma melhora significativa em suas próprias produções. Além disso, facilita o trabalho posterior do professor, uma vez que o aluno lhe entrega um texto mais elaborado e que passou por leitura, correção e reescrita.

Além destas experiências vivenciadas em sala de aula, esse mesmo professor desenvolveu outra estratégia que o ajudou a superar as dificuldades de escassez de tempo. Quando se tratava de correção de textos mais longos, ao invés de trabalhar a reescrita, por mais de uma versão com todos os alunos, estabeleceu que, a partir da segunda ou terceira versões do mesmo texto, limitasse-se à correção de textos de alunos que apresentassem maiores dificuldades. Essa estratégia possibilitou ao professor o atendimento aos alunos que demandavam maior ajuda.

Consideramos fundamental que o trabalho com reescrita de textos seja desenvolvido em todas as séries e níveis de ensino, mas sobremaneira na 3ª série do Ensino Médio. Nesta fase de estudos, o educando dispõe de conhecimentos mais apurados para estabelecer reflexões sobre as diversas formas de utilização da linguagem escrita. É urgente a necessidade de que esses alunos desenvolvam a habilidade da escrita, aprendam a produzir textos argumentativos, modalidade fundamental no exercício da cidadania, como também no exercício de grande parte das profissões. Para aqueles que pretendem cursar o ensino superior, trata-se de requisito indispensável, não só para nele ingressar, mas para desenvolver trabalhos de pesquisa com maior desenvoltura e proveito, dialogando com os diferentes autores, como também para ir forjando certa autonomia intelectual, importante em qualquer campo profissional.

Igualmente, consideramos que o trabalho com reescrita de textos exige vontade e compromisso de ambos: professor e aluno. Requer uma mudança corajosa e arrojada do professor para priorizar em sua prática a produção textual, para colocar-se, junto ao aluno, refletir com ele sobre seu texto, ajudando-o a formular e reformular hipóteses sobre as possíveis formas de se expressar, responsabilizando-se também pelo seu aprimoramento, pela superação de

suas dificuldades, trabalhando, sistematicamente, a reescrita do texto. Estas ações serão desenvolvidas com produtividade, se o professor estiver alicerçado numa concepção de linguagem enquanto interação verbal, princípio fundamental de sua prática mediadora.

A reescrita: uma metodologia eficaz

Um outro aspecto levantado pelos professores em seus discursos, trata da reescrita de texto como metodologia eficaz. Importa observarmos o quanto ela tem credibilidade junto aos professores colaboradores da pesquisa e, em que medida tem contribuído no aprimoramento da linguagem escrita dos alunos. A esse respeito, destacamos a fala de um dos professores participantes da pesquisa:

Eu acredito na reescrita do texto. [...] Então, é nesta forma que eu acredito. Nos últimos trabalhos que fizemos com os alunos eu vi um grande êxito. [...] Não só a questão das idéias melhorou, mas até a forma de apresentação, a parte formal do texto também melhorou.

Além da fala dos professores, pudemos analisar textos de alunos que passaram por diversas reescritas. Tal estudo nos permite afirmar que a reescrita constitui uma atividade ideal para a melhoria das produções textuais. A sua importância reside no fato de que ela pode levar o aluno a um trabalho de reflexão sobre a forma de se expressar, ao exercício de interrogar, de recolocar hipóteses sobre a sua própria linguagem, além de favorecer o aperfeiçoamento da melhor maneira de se fazer entender pelos interlocutores.

Observamos significativo avanço nos textos de alunos por conta das várias intervenções escritas do professor. Isso nos permitiu perceber que não é indiferente a forma como se dá essa intervenção. Dependendo de como se realiza a correção, a revisão pode ou não se mos-

trar como passo produtivo. Houve casos em que os textos passaram por quatro correções e, conseqüentemente, reescritas. Para os alunos, que apresentavam maiores dificuldades na escrita, as mudanças ocorreram de forma lenta. Nestes casos, houve demanda de tempo e dedicação do professor no ato de correção até que o texto fosse tomando forma e atingisse, parcialmente, seus objetivos. Entretanto, há casos em que, com apenas duas versões, o texto já alcançou os objetivos propostos.

Aqui se confirma o que vínhamos afirmando: que a reescrita do texto acontece em decorrência das observações do professor, isto é, ela se realiza em resposta ao tipo de correção que o professor processa no texto do aluno. Quando o professor visa aspectos relacionados à forma, a reescrita se atém a esses aspectos, sem alterações significativas, agora, se a correção visa aspectos relacionados ao conteúdo global, outro é o encaminhamento da reescrita, que se apresenta como uma nova configuração textual, já que há uma retomada geral, reestruturando o texto como um todo.

Nas correções que visam a reescrita de texto, observamos uma concepção diferenciadora sobre o erro. O professor concebe o erro fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e não meio utilizado para qualificar ou desqualificar o aluno, através de um conceito/nota que simplesmente aprova ou reprova. Por esta razão, o professor não atribui nota na primeira versão, mas somente depois de todo um caminho de reflexão e treinamento estabelecido com o aluno no processo de reescrita. Leffa¹, revisando a literatura que trata da reescrita do texto pelo aluno, observou que “[...] o conceito errôneo sobre a revisão textual é construído à medida que o aluno em vez de conceber a revisão como inerente ao processo de construção textual, a vê como um mecanismo de correção de

¹ LEFFA, Wilson J. *O processo da auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Disponível na Internet. <http://alfa.ucpel.tche.br/ãlab/24.09.1998>.

algo que foi mal construído.” O erro deve tornar-se um motivo de reflexão sobre as hipóteses que estão sendo construídas pelo aluno a respeito da melhor forma de se comunicar e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas. Mesmo porque, numa concepção dialógica de linguagem, não podemos considerar o texto como algo definitivamente pronto, completo, mas como um produto que pode ser, constantemente reformulado, reelaborado, num contínuo movimento de construção.

Portanto, os problemas, as infrações cometidas nas produções, devem ter um caráter problematizador e dialógico e servir como momentos de troca de idéias entre o educador e o educando, na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado sobre as possibilidades de uso da linguagem escrita. Os “erros” devem favorecer momentos de crescimento e construção do “novo”, isto é, de um outro texto ou mesmo de encontrar formas alternativas de comunicação escrita, orientando o educando a tornar-se um auto-avaliador de seus próprios textos. Muitos problemas textuais poderão ser resolvidos no momento de sua produção, se o autor souber se posicionar diante de seu texto como leitor crítico e exigente.

Ao revisar seus textos, o aluno terá oportunidade de reconsiderar uma série de decisões, tomadas desde o início da produção, a começar pelos objetivos a que o texto se propõe, até suas qualidades lingüísticas e de estilo, dependendo do público que pretende atingir. O autor realiza essa avaliação relendo, por diversas vezes o texto, saindo de sua posição de produtor e tentando tomar o lugar do leitor. Talvez, a falta de hábito do aluno em colocar-se como verdadeiro leitor de suas produções, seja uma das causas de apresentar textos muito incipientes. Julgamos que um ensino que

se volte para formar alunos auto-avaliadores de seus textos seja uma das alternativas para a melhoria qualitativa de suas produções.

O fato dos alunos serem orientados para tornarem-se leitores de seus próprios textos os prepara para o exercício da reescrita, que se assenta numa lei-

Ao revisar seus textos, o aluno terá oportunidade de reconsiderar uma série de decisões, tomadas desde o início da produção, a começar pelos objetivos a que o texto se propõe...

tura interpretativa. Aqui, esbarramos em outro problema que impede o aluno de melhorar o seu desempenho na escrita: a falta de leitura. Sem leitura, aumentam-se as dificuldades para a interpretação e a busca de conhecimentos. Sem conhecimento é difícil produzir bons textos.

Com esta afirmação, não queremos evidenciar que todo o bom leitor é um bom produtor de textos. Sabemos que essa transferência não é automática, mecânica, contudo, é inegável que a leitura é fator fundamental para uma boa produção. O aluno que não é leitor apresenta maior dificuldade em melhorar seu texto, mesmo após várias reescritas. Ao passo que, o aluno que é leitor, até mesmo para decodificar as intervenções escritas do professor na correção de seu texto, é mais atento, tem mais facilidade para visualizar o que precisa ser melhorado, que passos precisam ser dados.

É preciso não perder de vista, no campo deste debate, que as práticas de leitura ultrapassam os limites da escola, em razão de que é um processo que vai muito além de decifração de signos lingüísticos, avança para o campo da construção de significado e atribuição de sentido, que pressupõem também uma atitude dialógica com os produtores de textos através de sua compreensão e interpretação. A esse respeito, um dos

professores que participou do nosso estudo, assim afirmou:

[...] olha, eu acho que a questão da leitura, da informação é uma causa de o aluno não desenvolver bem a produção de texto. Uma outra coisa, é que o aluno escreve por escrever. Escreve só para cumprir uma tarefa, sem um compromisso. [...] Quando o aluno produz o texto só para cumprir uma tarefa escolar ele aprende muito pouco, porque não se coloca no

..desconsiderando o seu produtor (do texto) e seus possíveis leitores como sujeitos de seus discursos, opõe-se ao discurso na acepção bakhtiniana, para quem o discurso é fundamentalmente orientado para o "outro" ...

texto como sujeito [...] não sei se não é a gente que passa isso como professor... o professor passa essa idéia, sem querer: de o texto ser apenas uma obrigação escolar.

O professor, neste depoimento, além de referir-se à questão da falta de leitura como uma das causas da pouca desenvoltura do aluno em relação à produção textual, aponta para uma questão que, no nosso entender, é bastante comprometedor pelo fato de envolver a prática e a concepção do professor a respeito da produção de textos na escola: se o aluno desenvolve uma concepção de produção de textos como "cumprimento de uma tarefa, uma obrigação escolar", é porque existe uma certa "cultura escolar" que o levou a isso.

Refletindo sobre essa "cultura escolar", da qual o professor tem consciência, recorreremos a Guedes (1997) que tece críticas à prática de produção textual realizada na escola, caracterizando-a como "reprodutiva" pela obediência às formalidades de um estereótipo de linguagem escrita, com preocupação exacerbada em relação à questão da estrutura formal, que tem destruído qualquer hipótese de construção de um sujeito compromissado com seu próprio discurso.

Se o depoimento do professor a respeito de que há profissionais da educação que podem estar passando aos alunos uma concepção de texto apenas como

resultado de uma tarefa escolar, então, podemos dizer como Conceição (1999, p.26) que a escola, em vez de estar desenvolvendo práticas que ajudem o aluno a melhorar sua capacidade lingüística através da produção textual, "[...] vem falsificando as condições de produção escrita e ensinando a fazer redações escolares". A redação escolar é entendida, pela autora, como mera reprodução de modelos que valorizam o formal.

Havendo um entendimento, por parte

do educador, de que a produção de texto é um discurso escrito para cumprir uma tarefa escolar, desconsiderando o seu produtor e seus possíveis leitores como sujeitos de seus discursos, opõe-se ao discurso na acepção bakhtiniana, para quem o discurso é fundamentalmente orientado para o "outro" e tem a sua essência no caráter dialógico: "[...] ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (BAKHTIN, 1988, p.123).

Nesta perspectiva, os textos sempre se dirigem a alguém, aos seus possíveis interlocutores. São eles que, através de uma leitura crítica, poderão analisar, discutir, avaliar, responder, refutar, confirmar respostas e objeções e contribuir para a melhoria das produções textuais, abrindo a possibilidade para que estes textos sejam textos de muitas vozes. Faz parte também da "cultura escolar" colocar o professor como único leitor crítico dos textos dos alunos. É fundamental que se amplie o campo dialógico de interlocutores dos textos dos alunos para que passe a circular também fora do âmbito da sala de aula.

É esta dimensão dialógica que irá auxiliar o professor a desligar o movimento automático que se instaurou na escola, de transformar o texto do aluno em "redação escolar", num esforço de resgatar a discursividade do educando. Presumimos que as qualidades discursivas

sivas poderão ser resgatadas se o professor adotar a metodologia da reescrita do texto, uma vez que ela possibilitará ao aluno poder apresentar textos mais elaborados e, conseqüentemente, mais comunicativos.

Diante de tais reflexões julgamos fundamental insistirmos na necessidade

premente de que o professor repense constantemente sua prática pedagógica de produção de textos, iluminado por uma concepção dialógica de linguagem, que lhe dará subsídios para rever seus conceitos a respeito de escrita e reescrita de textos e, conseqüentemente, de correção.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BELTRAN, J. L. *O ensino do português: interação e realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n.9394/96. Campo Grande, MS: FETEMS, 1997.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. *A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso*. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrir novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas, Mercado de Letras, 2001. p. 41-66.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar português é ensinar a escrever Literatura Brasileira*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1994. UFRGS. 1994.
- . A construção da discursividade na escrita: procedimentos básicos do professor. In: SANTOS, M.; GUEDES, P. C. (Org.). *Estudos da Linguagem*. Porto Alegre: Sagra, 1997. p.133-144.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- . *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- . *Avaliando redações: da redação ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LEFFA, Wilson J. *O processo da auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Disponível em <<http://alfa.ucpel.tche.br/ãlab/>>. Acesso em 24 set. 2002.
- MANTENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- SOARES, Magda B. & Campos, E.N. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1978.