

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

REGIANE FERREIRA ARAUJO RODRIGUES

**DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DISCURSIVA NA PRODUÇÃO
TEXTUAL: ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2018

REGIANE FERREIRA ARAUJO RODRIGUES



**DESENVOLVIMENTO DA QUALIDADE DISCURSIVA NA PRODUÇÃO
TEXTUAL: ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientador: Prof. Me. Nelson dos Santos

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

Desenvolvimento da qualidade discursiva na produção textual:
estratégias possíveis

Regiane Ferreira Araujo Rodrigues

Esta monografia foi apresentada às 20:40h do dia 10 **de agosto de 2018** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Umuarama, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof. Me. Nelson dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Prof Dra. Ivone Teresinha Carletto de Lima
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. Ma. Magela Reny Fonticiella Gomes
UTFPR – Câmpus Medianeira

Dedico este trabalho à amiga Dieny Graciely Souto de Souza Melo. Sua coragem, determinação, resiliência e amizade me inspiram a perseverar.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais por serem meus maiores incentivadores e que me encorajam a sempre avançar, independente dos obstáculos.

Ao meu esposo e meus filhos que me dão forças para viver.

Ao meu orientador, professor Nelson dos Santos, pelas orientações e paciência ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A minha ex-professora e orientadora no PET/Letras professora Dra. Rute Izabel Simões Conceição que me iniciou na escrita acadêmica e que deixou um exemplo que me inspira a cada dia.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e à distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação, em especial a tutora Elisângela Alves dos Reis que me auxiliou e incentivou de forma especial em momentos que pensei não ser possível ir adiante.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“O meu corpo e o meu coração poderão fraquejar, mas Deus é a força do meu coração e a minha herança para sempre”. (SALMO 73:26)

RESUMO

RODRIGUES, Regiane Ferreira Araujo. Desenvolvimento da qualidade discursiva na produção textual: estratégias possíveis. 2018. 33 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

Este trabalho teve como temática a busca pela qualidade discursiva na produção textual através de estratégias metodológicas para o ensino da escrita. Muitos autores se debruçaram em estudos que pudessem resultar em um ensino que trouxesse qualidade ao discurso dos estudantes e que pudessem extrair dos mesmos a autenticidade em suas autorias, de forma que o senso crítico pudesse ser revelado. No entanto, por mais que se tenha conseguido encontrar maneiras que auxiliem em tal desenvolvimento escolar, ainda há muito que se fazer. Diante das propostas que estão disponíveis na atualidade, nesta pesquisa, que é de caráter bibliográfico, optou-se por estudar a que trata do processo metodológico que ensina o desenvolvimento qualitativo no discurso do escrevente através de quatro qualidades discursivas: a unidade temática, o questionamento, a objetividade e a concretude. Neste trabalho monográfico, encontra-se uma possibilidade para aqueles que desejam encontrar um caminho nesse processo de ensino.

Palavras-chave: ensino, escrita e reescrita.

ABSTRACT

RODRIGUES, Regiane Ferreira Araujo. Development of discursive quality in textual production: possible strategies. 2018. 33 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

This work had as thematic the search for the discursive quality in the textual production through methodological strategies for the teaching of writing. Many authors have focused on studies that could result in a teaching that would bring quality to the students' discourse and could draw from them the authenticity of their authorship, so that the critical sense could be revealed. However, however much we have been able to find ways to aid in such school development, there is still much to be done. In view of the proposals that are currently available, in this research, which is a bibliographical one, it was decided to study the methodological process that teaches qualitative development in the discourse of the clerk through four discursive qualities: thematic unity, the questioning , objectivity and concreteness. In this monographic work, there is a possibility for those who wish to find a way in this teaching process.

Keywords: teaching, writing, rewritten.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	11
2.1 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA E OS PROBLEMAS NO DESENVOLVIMENTO DA DISCURSIVIDADE	11
2.2. O PROFESSOR NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	13
2.3. POR QUE REESCREVER?.....	16
2.4. ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA DISCURSIVIDADE NA ESCRITA.....	18
2.4.1. As qualidades Discursivas.....	18
2.5. A CORREÇÃO TEXTUAL.....	21
2.6. A REESCRITA NA PRÁTICA.....	23
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a temática relacionada às dificuldades encontradas no processo de ensino da escrita e traz, para discussão, uma estratégia elaborada pelo professor Guedes (2009) com vistas à resolução, ou, pelo menos, à minimização do problema.

Ao tratar sobre a escrita, Guedes (2009), faz uma reflexão sobre a importância da leitura para a escrita, e comenta sobre uma palestra proferida por Paulo Freire (1981) em uma conferência intitulada “A importância do ato de ler”. Nesta conferência, Freire cita a formalidade da escrita como algo que “descaracteriza a todos e dilui a autoria” (p. 15). O que tem maior importância, num primeiro momento, é o conhecimento que se tem de “mundo”, a leitura que se faz deste mundo, e é isso que deve ser extraído para, só então, partir-se para as palavras em si: “as cores das mangas valem tanto quanto palavras na formação da percepção” (p.19).

Diante da realidade de que professores, em geral, têm cobrado muito mais formalismo na escrita do que qualidade no discurso, o autor propõe um ensino voltado, primeiramente, à busca pela qualidade discursiva.

Serafini (1995, p. 11) salienta que “‘Saber escrever’ não significa necessariamente escrever ‘como um artista’, mas também conseguir dizer por escrito o que se deve ou quer dizer”. Porém, nem sempre os estudantes conseguem tal atingir esse objetivo. Existe uma grande dificuldade de se colocar no papel o discurso que se deseja para se fazer entender. Escrever torna-se, então, um desafio que precisa ser transposto. E esse desafio não é só do aluno, mas também do professor que precisa apontar a ele o caminho a ser percorrido nessa busca pela qualidade textual.

Dentro do proposto, analisou-se, também, o que dizem outros teóricos sobre o assunto, principalmente Conceição (1999, 2002) que trabalha a mesma proposta pedagógica.

Esta foi uma pesquisa bibliográfica com o intuito de analisar as estratégias desenvolvidas pelo pesquisador Paulo Coimbra Guedes no auxílio a escritores e professores no desenvolvimento de seus textos, bem como no ensino da escrita, mais precisamente com relação ao discurso. Suas estratégias estão em seu livro *Da Redação à Produção Textual: O Ensino da Escrita*. Para isso, analisou-se, também, o ponto de vista de outros autores com relação à produção textual.

Para tal, fez-se fichamento das obras para, posteriormente, compará-las com o que é proposto por Guedes.

2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

2.1 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA E OS PROBLEMAS NO DESENVOLVIMENTO DA DISCURSIVIDADE

Ao analisar os resultados de pesquisas com textos escritos por estudantes em diferentes níveis de escolarização (Fundamental, Médio e Superior), constatou-se que as dificuldades com relação à escrita têm acompanhado os estudantes desde a educação infantil até o Ensino Superior. Vários autores (PÉCORA, 1992; COSTA VAL, 1994; CONCEIÇÃO, 1999/2002) que se dedicaram a analisar o assunto, têm se questionado a respeito da responsabilidade do desempenho ineficaz na escrita.

Pécora (1992) alerta que o que se tem diagnosticado não é um caso isolado, é um problema nacional: há ineficácia na produção textual escrita. O escrevente não tem se tornado verdadeiramente autor de seu texto, mas um mero reproduzidor de frases feitas e discursos prontos. O que se espera de um escrevente é um texto que vá além de um aglomerado de palavras sem sentido. A produção escrita precisa apresentar certa textualidade, que pode ser entendida como um “[...] conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. (COSTA VAL, 1994, p.5).

Erthal (2015), ao abordar as dificuldades relacionadas ao ensino da escrita, traz à baila o fato de que um dos motivos que prejudica o interesse e desenvolvimento dos estudantes no âmbito da escrita é o constante uso das mídias sociais, cuja linguagem foge ao padrão da norma culta.

O ponto em que ela se fixa é a informatividade (ou a falta de) nos textos dos estudantes, o que já foi observado por outros autores, como Pécora e Costa Val: “a pobreza em informatividade permanece como um dos grandes problemas a ser enfrentado nas aulas de redação ultimamente” (ERTHAL, 2015, p.5).

Dentre as justificativas citadas pela autora que prejudicam a qualidade da escrita dos alunos, estão: a preferência pelo meio digital ao impresso; o excesso de informações, com o avanço tecnológico, que terminam por impedir um aprofundamento no assunto pesquisado; a facilidade em encontrar as informações na internet que acabam por levar o estudante ao comodismo e à preguiça em raciocinar

e organizar as ideias; as dificuldades em se trabalhar a reescrita com os estudantes, devido à quantidade de alunos por turma. (ERTHAL, 2015, p.7-8).

Existem, também, problemas, como os relacionados à oração, à coesão textual, dentre outros, que culminam no comprometimento da “compreensão do período ou do contexto em que se inserem” (PÉCORA, 1992, p. 32) e, tais problemas, geralmente se iniciaram no processo de alfabetização do estudante e se perpetuam nos níveis posteriores de escolarização inicial. O resultado disso é que os estudantes ficam inseguros de sua proficiência na escrita e quando produzem textos, geralmente são de baixa qualidade discursiva.

O que se tem visto nas produções escritas é uma “prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento ou revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga’ e o ‘como se faz’”. (ANTUNES, 2003, p. 26-27). Essa escrita improvisada, não planejada e sem objetivo tem sido a mais utilizada nas escolas. Pede-se ao aluno que produza uma redação, geralmente relacionada às suas férias, ou a algum evento específico, e faz-se uma avaliação sem critérios pré-determinados (e trabalhados com os alunos), em que, geralmente, o escrevente não sabe por que, para quem e para quê está produzindo tal “texto”. Tais produções têm como resultado sérios problemas de coesão, de coerência, de ortografia, de discursividade, dentre outros. Mas, em geral, o enfoque dado pelo professor na hora de avaliar, tem sido nos aspectos formais, deixando de lado o aspecto discursivo do texto.

No que se refere à qualidade discursiva das produções escritas na escola, Conceição (1999) verifica, assim como os demais autores investigados, que essas “produções textuais [...] em sua maioria são pobres de significados, repetitivas, repletas de estereótipos o que as torna cansativas e chatas de serem lidas” (p. 09).

De acordo com a autora, não há sentido no ensino da escrita se o objetivo não for o de melhorar qualitativamente o discurso do aluno e isso se dá através da reescrita do texto produzido por ele a partir de uma orientação fundamentada em critérios bem determinados (CONCEIÇÃO, 1999, p.14). Ainda, segundo Conceição (2002, p. 50), para que o aluno possa “(re)construir” seu discurso, é necessário que o ensino de produção textual procure centrar-se mais no desenvolvimento das qualidades discursivas do texto do que nos aspectos formais.

A autora vai mais além ao afirmar, em hipótese, que “na maior parte das aulas de Língua Portuguesa tem-se promovido, ao longo da escolarização, a desconstrução da

discursividade da escrita” (GONÇALVES et al, 2016, p.113) em que, como já dito anteriormente, o estudante escreve sem finalidade de ser lido, apenas para cumprir uma obrigação e preencher um requisito exigido pela escola.

Ainda, segundo Conceição, esse processo de desconstrução da discursividade é resultado, entre outros, a duas falsificações das condições de produção textual:

1ª – O uso do vocabulário rebuscado como forma de melhoria do texto - Os escreventes imaginam que melhorar o seu texto significa utilizar um vocabulário oriundo da norma culta, com palavras “difíceis” e rebuscadas;

2ª - o enfoque dado às redações para passar no vestibular, em que se prioriza a estrutura estabelecida pelo modelo “introdução, desenvolvimento e conclusão” e que, por vezes, resulta numa escrita sem progressão:

os resultados da atenção exagerada à estrutura formal do gênero geralmente provocam uma **junção de parágrafos desconexos** em que cada um deles trata de uma questão, sem que se perceba a construção de uma unidade textual (CONCEIÇÃO, 2012 *apud* GONÇALVES et al, 2016, p. 119).

Sendo assim, acredita-se que o processo de ensino da escrita de textos deve ser efetivado de forma que o professor conduza o ensino através de atividades que possibilitem ao aluno o desenvolvimento qualitativo do seu texto.

2.2. O PROFESSOR NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Para que bons textos sejam produzidos na escola, o professor é o principal personagem neste processo. Ele é o mediador e deve ensinar o caminho a seus alunos. Referindo-se ao docente, Guedes (2009, p. 46) lembra que:

Não lhe cabe, portanto, apenas dizer que escrever é reescrever; cabe-lhe também **orientar a reescrita do texto** e avaliar os resultados desse trabalho, que se encaminha num processo e não se dá num ato prescritivo isolado. (GUEDES, 2009, p. 46)

Antes de direcionar a escrita do aluno, o professor precisa trabalhar a leitura com este. Uma pessoa só conseguirá fazer uma boa redação se for capaz de compreender aquilo que lê. Essa é uma das afirmações feitas por Santos (2003). Para o autor, a maioria dos estudantes não consegue redigir um bom texto porque não consegue compreender o que lê, logo, não será capaz de produzir textos de qualidade.

“Quem não é capaz de ler com a devida habilidade, terá, também, dificuldades para produzir textos de boa qualidade” (p. 08).

Ler vai além da decodificação, exige uma postura crítica, profunda; “É justamente este despertar de uma atitude crítica no aluno que, infelizmente, não tem acontecido no sistema educacional brasileiro” (p. 07). De acordo com o autor, graduandos em licenciaturas estão sendo estimulados e ensinados muito mais a pesquisar do que a lecionar, enquanto deveria haver um equilíbrio entre os dois. Afinal, a sala de aula é uma realidade que vai exigir do docente o preparo necessário para formar cidadãos que consigam refletir sobre o que leem ou assistem e que sejam capazes de emitir uma opinião a respeito. Portanto, o primeiro passo é ensinar o aluno a ler.

Para tal, faz-se necessário uma mudança na prática de leitura institucionalizada que, conforme Santos (2014) “são práticas engessadas e autoritárias, onde prevalece sempre a leitura concebida segundo o ponto de vista do professor” (p.19). O autor traz uma proposta de leitura e produção textual centrada na argumentação e no dialogismo, aproveitando, como dito anteriormente em citação de Freire, o conhecimento do estudante em relação a tudo o que lhe diz respeito, seu conhecimento de mundo a partir de suas vivências.

Encontramos essa base, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que uma das definições de texto que ele traz é

Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua. Os textos orais e escritos mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que ele pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores (BRASIL, 2000, p.58)

Ambos, Santos e Guedes, reforçam essa questão e procuram trazer à luz que a realidade escolar, no que tange à leitura e escrita, não tem apenas o estudante como único responsável e sugerem uma nova postura por parte dos professores. Cabe a estes, direcionar a leitura e a escrita de forma que consigam ativar o senso crítico do aluno a partir do conhecimento que ele tem aliado às novas informações que lhe chegam. Nessa esteira, Santos, ressalta que:

ler é uma forma de interagir com o texto e também com o seu autor. Pode-se dizer, dessa forma, que a leitura verdadeiramente interativa é aquela que o leitor faz com um olho no texto e outro no mundo, ou seja, atento ao texto e, ao mesmo tempo, estabelecendo um elo entre este e o seu contexto. (SANTOS, 2003, P.5)

Antunes cita que:

Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, *para que aulas de português?* (ANTUNES, 2003, p.176.)

Tal afirmação intensifica a tese de que o professor é o principal elemento nesse processo. A autora sugere que os professores oportunizem aos seus alunos a produção de uma “escrita contextualizada” que leve o estudante a “vivenciar a experiência de” planejar, escrever e depois “revisar e reformular seu texto”, para só então finalizá-lo. (ANTUNES, 2003, p. 115-116).

Conceição assegura que,

No ensino, o professor, tal qual um médico que examina e diagnostica seu paciente, precisa examinar o texto do aluno para compreender e interpretar (diagnosticar) qualitativamente as hipóteses de escrita do aprendiz, para indicar caminhos que promovam o avanço qualitativo e a criação de novas hipóteses a serem testadas e validadas, ou não, pelo próprio escrevente e/ou pelo leitor-colaborador (GONÇALVES et al, 2016, p. 124).

Ao final de sua obra “Aula de Português – encontro e interação”, Antunes faz uma reflexão sobre as reclamações dos docentes nos encontros que visam a discutir o assunto. Segundo ela, a maior reclamação paira sobre o sistema, os pais e as escolas que não cooperam para a mudança. De acordo com a fala dos professores, eles enxergam a necessidade de mudança, mas enfrentam dificuldades, pois são cobrados de forma contrária à proposta de mudança. No entanto, Antunes declara que, na verdade, a dificuldade maior é com os próprios professores que estão acomodados e não querem se dispor a mudar, pois tal atitude exige um esforço maior e poderá colocá-los em insegurança diante dos desafios contrários ao ensino tradicional que surgirão. A necessidade é de se conscientizar de que o que ele realmente precisa é conquistar a sua autonomia. (ANTUNES, 2003, p.167-171):

A autonomia que se pretende aqui e que resulta de muito estudo, pesquisa e reflexão deixaria o professor em condições de, mesmo utilizando o material didático tradicional, fazer um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante. [...] o professor deixaria de ser a figura subserviente que cumpre programas e adota procedimentos só porque estão nos livros ou estão conforme a opinião dos outros. [...] Autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vem de lá e de cá. (ANTUNES, 2003, p. 170-171).

Ao planejamento da escrita, deve-se somar a reescrita como parte do processo de busca pela qualidade do discurso. Esse esforço será mediado pelo professor de forma gradativa e progressiva, por isso, Antunes (2003) cita o fator comodismo como uma das dificuldades que impedem o docente de se tornar autônomo em sua função. Isso exige disposição “a mais”, ir além do comum e corriqueiro para trabalhar com o estudante o passo a passo de uma produção textual relevante.

2.3. POR QUE REESCREVER?

Diversos autores, como os citados neste trabalho, têm se debruçado no fator “reescrita” como indispensável para um resultado de qualidade numa produção textual. Mas, para isso, faz-se necessário conscientizar o escrevente sobre o conceito de reescrita, pois poderá haver um entendimento de que se trata apenas de passar o texto a limpo e não é esse o propósito da reescritura de um texto. Tanto aluno, assim como o professor, precisa ter em mente que a reescrita servirá para promover maior qualidade textual e esse processo poderá ser repetido por diversas vezes até que se obtenha o objetivo desejado, pois, como afirma Antunes (2003), “A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (p.44).

Cândido e Oliveira (2017), ao tratarem sobre a mediação do professor na reescrita, afirmam que “Quando o professor ao solicitar um texto e ao corrigi-lo, o faz com vistas à reescrita, mudam-se qualitativamente suas interferências sobre o texto do estudante” (p.07). As autoras pontuam, ainda, que os apontamentos feitos pelo docente em forma de bilhetes, auxiliam no diálogo que se estabelecerá entre professor e aluno.

Nos PCNs, (BRASIL, 1997), encontramos orientações quanto a esse processo desde as séries iniciais. De acordo com eles, o aluno deve tornar-se capaz de “revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento” (p.75).

Em consonância com o que dizem os PCNs, Antunes (2003, p.59), sugere que ao aluno deva ser dada a oportunidade de planejar e revisar seu texto, pois do contrário, não produzirá textos com qualidade.

Fuza e Menegassi (2007) reforçam a necessidade da reescrita para uma melhor qualidade nas produções textuais dos estudantes:

se o professor ao devolver os textos faz com que seus alunos o reescrevam, observando os apontamentos realizados por ele, o estudante acaba refletindo e amadurecendo suas ideias e, conseqüentemente, produzindo um texto muito melhor [...] O estudante ao reescrever o texto vê a escrita como um trabalho que exige esforço e a própria conscientização do estudante de que ao escrever está promovendo o seu próprio desenvolvimento como autor e leitor do texto, uma vez que escreve e posteriormente lê o enunciado (FIUZA E MENEGAZZI, 2007, p. 09-10).

Menegolo e Menegolo (2005, p.76) sugerem que só se aprende a escrever, escrevendo, logo, a reescrita de textos servirá para aprimorar o conhecimento da arte de escrever bons textos e se tornar verdadeiramente autor de sua obra:

O contato do aluno com seu próprio texto, momento da refacção, pode estabelecer uma relação de maior confiabilidade em relação a sua produção, gerando assim, no aluno, a condição de olhar para o seu texto com uma visão mais crítica e mais apta às mudanças, porque ele, enquanto sujeito-produtor, passa a ganhar a condição de sujeito-avaliador. (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p.77).

Como se pode observar, todos os autores citados reconhecem e orientam que a reescrita precisa encontrar lugar nas aulas de Língua Portuguesa, em produções textuais, e que essa produção precisa ser mediada pelo professor através de apontamentos que auxiliem o estudante a refletir sobre o que se pretende dizer.

É certo que o professor atua, podemos assim dizer, como um revisor de textos e não um editor, pois não irá interferir na voz do aluno, mas sim auxiliá-lo em possíveis alterações que comprometeriam a compreensão do texto. Assim, ao revisar a escrita do mesmo, solicitará a reescrita através de sugestões que visam a melhoria no discurso, porém sem alterar o que o autor pretende dizer.

Esse processo irá incentivar o escrevente a refletir sobre seu discurso e a melhorá-lo. Em cada fase de reescrita, aos poucos, o escritor irá adquirir a habilidade de reconhecer os mecanismos que o levarão à qualidade textual. É o que se pode dizer de aprender na prática.

2.4 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DA DISCURSIVIDADE NA ESCRITA

Paulo Coimbra Guedes, professor universitário, por meio de sua experiência docente, em seu livro “Da Redação à Produção Textual: o ensino da escrita” traz uma sugestão de ensino pautada na reescrita de textos por parte dos estudantes. Essa produção, mediada pelo professor, sugere a abordagem de uma escrita que deverá ser avaliada segundo quatro qualidades discursivas. Essa obra de Guedes traz em sua apresentação Carlos Alberto Faraco que diz:

Estamos diante de uma pedagogia da escrita, composta não de generalidades, mas de concretude. Uma pedagogia que aponta não para o gênero “redação escolar”, mas para a produção de texto, ou seja, em suas próprias palavras, para “o uso dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores”. (GUEDES, 2009, p.12).

Essa metodologia de ensino trabalhada pelo autor foi com os gêneros narrativos e dissertativos, porém independe de gênero para ser aplicada.

2.4.1 As qualidades Discursivas

• **Unidade temática**

Todo texto precisa de um fio condutor, uma questão central em que o discurso seja trabalhado. Tudo o que for tratado nesse texto deverá estar de tal maneira “amarrado”, que seja possível ao leitor identificá-lo de maneira satisfatória.

Conforme orienta Guedes (2009), deve-se tratar apenas de um aspecto, podendo ser uma dificuldade, uma paixão, um hábito, uma particularidade, dentre outros, que possa fazer com que o narrador se represente diante do seu leitor, preferencialmente o que seja de mais importância.

Com relação à unidade temática, Conceição (1999) salienta que “sem ela não é possível averiguar a presença das outras qualidades discursivas, nem sequer é possível falar em textualidade” (p.49).

Geralmente os textos escritos pelos alunos trazem um emaranhado de questões sem se fixar em nenhum ponto.

Sobre isso, Serafini (1995) vai dizer que “num texto bem-feito (sic), as partes devem estar relacionadas entre si de forma a auxiliar o leitor a seguir o fio do discurso” (p.63).

O que é proposto é que, ao produzir seu texto, o estudante se fixe em uma questão e a desenvolva até o final.

- **Questionamento**

Um bom texto precisa fazer com que o leitor encontre um bom motivo para lê-lo, ou seja, deve chamar a atenção do leitor de modo a envolvê-lo. Para isso,

“É preciso considerar o tema de que vamos tratar como um problema a ser resolvido, ou, pelo menos, a ser equacionado, a ser apresentado a nossos leitores” (GUEDES, 2009, p. 103).

Deve-se fugir do “lugar-comum”, ou seja, fugir de discursos prontos, tornar o texto algo único, ser verdadeiramente autor de sua história.

Afirma Conceição (1999) que o questionamento “é a qualidade que leva o leitor a ser convocado a agir, a mover-se junto com o texto, a mobilizar energias intelectuais para concordar com as soluções propostas ou mesmo para discordar delas”. (p.52).

O *questionamento* tem a função de levar o escrevente a descobrir e a selecionar a questão mais inusitada e profunda dentre várias que a temática favorece. [...] para proporcionar essa qualidade ao texto, é importante atentar-se para os seguintes aspectos: a) a problematização da questão e a proposição de uma solução ao problema, ou seu equacionamento, mostrando o caminho pelo qual poderia ser resolvido, ou apenas denunciado; b) a capacidade do texto convocar o leitor a agir, a pensar, a mover-se junto com ele, para concordar ou discordar das soluções propostas c) ao posicionamento responsável diante da questão discutida (evitar lugares comuns e discursos prontos e consagrados). (GONÇALVES et al, 2016, p. 141).

- **Objetividade**

Essa qualidade também está relacionada à concretude. A objetividade consiste em oferecer ao leitor elementos textuais que o façam entender o que está sendo proposto apenas com a leitura, antecipando as necessidades do mesmo:

Para adotar tal atitude, o autor precisa desprender-se de si mesmo e movimentar-se em direção ao outro, pôr-se no papel dele, transformar-se em leitor do seu texto, calculando quais seriam os dados necessários para que o leitor fizesse o movimento intelectual que se deseja que ele faça. (GUEDES, 2009, p. 119).

Um texto que não traz informações suficientes, ou que traz elementos repetitivos, possivelmente será rejeitado pelo receptor. “O interesse do receptor pelo texto vai depender do grau de *informatividade* de que o último é portador”. (COSTA VAL, 1999, p.14).

Segundo Conceição (1999), a objetividade “consiste em dar ao leitor os dados necessários para que ele entenda o texto apenas lendo-o, pois conteria todos os elementos necessários ao entendimento da, digamos, mensagem [...] A *objetividade* leva um texto à *concretude*”. (p.49)

Para que isso seja possível, o escritor deve adquirir a capacidade de tornar-se leitor de seu próprio texto, “ver-se de fora”, ou seja, “A objetividade, portanto, tem a função de possibilitar o aprendizado da antecipação às dúvidas, às objeções e à capacidade de inferência do leitor”. (GONÇALVES et al, 2016, p. 142).

- **Concretude**

A concretude traz informações necessárias ao texto, tornando-o concreto. É mais do que simplesmente dizer, é mostrar, tornar claro o que se está dizendo de forma que o leitor consiga visualizar o que se relata.

Um texto com concretude foge do chamado “lugar comum”, em que se repetem frases feitas, discursos prontos: “Há concretude no texto quando se evita as generalidades e imprecisões dos signos abertos cujo significado o leitor pode preencher com o sentido que quiser atribuir a eles” (CONCEIÇÃO, 1999, p.50).

Podemos estabelecer que a concretude é o que Serafini (1995) descreve ao dizer que o escrevente deve saber mostrar em seu texto o que quer dizer e isso “significa saber usar exemplos, detalhes que envolvam o leitor. Isto se obtém associando imagens concretas às ideias”. (p. 62).

Como exemplo, tomemos a palavra “lindo”. O escrevente usa esta palavra para descrever algo que, para ele, é lindo de fato, no entanto, a imagem de “lindo” que o leitor tem pode não ser a mesma do escritor. Portanto, é preciso ir além do comum para mostrar o que se pretende dizer e dessa forma fazer com que o leitor possa dialogar com esse texto.

2.5. A CORREÇÃO TEXTUAL

Como corrigir a redação do aluno é uma das preocupações do professor de Língua Portuguesa. Uma das hipóteses da ausência de redações e refacções textuais em muitas aulas de Língua Portuguesa, possivelmente, se deve a este fator: o receio de não conseguir estabelecer uma correção eficaz.

Quanto ao aluno, uma das dificuldades com o texto é que, geralmente, a visão do professor ao corrigir uma redação é feita com o intuito de procurar os erros para, então, assinalá-los, ou seja, como o estudante tem a consciência deste fato, ele enxerga a escrita “como uma tarefa difícil” (RUIZ, 1998, p. 36-37).

Dependendo da forma como a correção é feita, o estudante não sabe como proceder. Segundo Serafini (1995),

o obstáculo dos alunos é entender exatamente quais são as expectativas do professor e qual a forma de melhorar sua própria capacidade de escrever [...]falta um conhecimento claro das técnicas de escrever e um método que possa levar a um aperfeiçoamento gradativo [...] um bom mestre deve ensinar aos alunos técnicas concretas de composição (SERAFINI, 1995, p.19-20).

Existem diversos estudos que produziram metodologias de correção textual para serem utilizadas, com vistas a ajudar o professor nessa “complicada” tarefa. Dentre elas, Conceição cita a correção indicativa, classificatória e resolutive, propostas por Serafini (1995, *apud* GONÇALVES et al); a correção textual-interativa, proposta por Ruiz (2001, *apud* GONÇALVES et al); e a correção misto-discursiva proposta pela própria autora (GONÇALVES et al, 2016, p.125-126).

“A *correção* é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar” (SERAFINI, 1995, p.97).

De acordo com Conceição et al, para correção eficaz de um texto, os comentários precisam ter clareza e 1) apresentar o problema a ser resolvido; 2) Identificar onde está o problema; 3) apresentar o contexto do problema; 4) oferecer a orientação para “a reformulação do problema levantado”, que são os “quatro componentes básicos destacados por Fuza e Menegassi” (2012, *apud* GONÇALVES et al, 2016, p. 126). Entretanto, os métodos anteriormente citados (excetuando o da própria autora)

não deram conta de permitir uma correção eficiente, nos moldes que pretendíamos corrigir [...] para cumprir o propósito de orientar e motivar uma reescrita que resultasse em ganhos qualitativos ao texto [...] por se mostrarem limitadores da ação responsiva que o professor deve assumir no momento da correção. (GONÇALVES et al, 2016, p. 126)

A seguir a descrição de cada uma das correções e o porquê de não se mostrarem adequadas, conforme Conceição:

- Correção indicativa – deve-se grifar o problema para indicá-lo na margem do texto. A dificuldade se mostra no fato de que os escreventes ficam confusos por não saberem de qual problema específico se trata a marca. “indica todos os erros e não os classifica de modo preciso” (SERAFINI, 1995, p.113);
- Correção resolutiva – nessa correção, o professor marca o problema, mas acaba por assumir a reformulação do texto do aluno, o que não é o ideal (SERAFINI *apud* CGONÇALVES et al, 2016, p. 126);
- Correção classificatória – é a identificação “não ambígua” dos erros por meio de uma classificação. Nesse caso a correção fica limitada à “metalinguagem e classificação gramatical” (GONÇALVES et al, 2016, p. 126);
- Correção textual-interativa – “trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem [...] em forma de bilhetes” (RUIZ, 1998, p. 67), após o texto do aluno. Essa correção “dificulta a tarefa do professor que precisa retomar o bilhete [...] e não propõe uma ordem de prioridade de correção, como entendemos necessária” (GONÇALVES et al. 2016, p. 127).

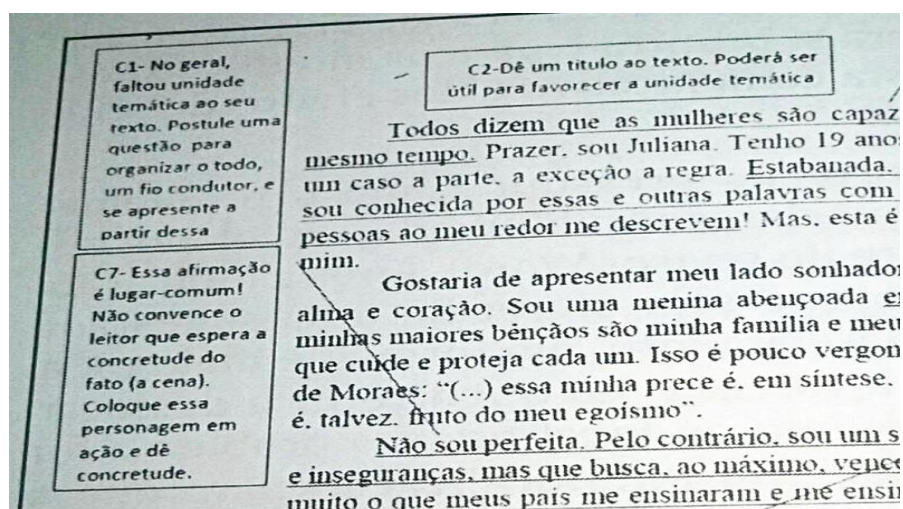
Depois de testar esses métodos, Conceição propõe como solução, o método de “correção misto-discursiva” que:

reúne um conjunto de intervenções concomitantes no texto em processo de elaboração, com o objetivo de levar o escrevente a tornar sua (re)escrita mais eficaz e compreensível[...] do ponto de vista comunicativo e dos efeitos de sentido que pretende produzir. Essa estratégia de correção pressupõe que o problema detectado seja indicado com clareza (sublinhado, circulado, ou manchado com cor diferente do revisor Word). Após a indicação do problema, é necessário que seja oferecida uma sugestão, uma orientação ou um esclarecimento, em forma de diálogo, a respeito dos motivos que levaram o leitor/corretor a destacar aquele fato linguístico (CONCEIÇÃO et al, 2016, p.127).

Exemplo desse método de correção:¹

*Quadro 1

¹ Exemplo utilizado pela autora em sua pesquisa e extraído de GONÇALVES; BUIN; CONCEIÇÃO, 2016, p. 128



*Fonte: GONÇALVES et al, 2016, p.128

2.6. A REESCRITA NA PRÁTICA

A reescrita dos textos precisa seguir critérios claros estabelecidos pelo professor. Conceição propõe uma ficha “que permite visualizar a presença e a ausência das qualidades discursivas, em cada versão”. (CONCEIÇÃO et al, 2016, p. 158). Essa ficha ajuda a enxergar se as qualidades discursivas trabalhadas estão presentes ou não no texto. O modelo a seguir foi desenvolvido e utilizado pela autora em sua pesquisa²:

*Quadro 2

Ficha das qualidades discursivas – Tema: ----- ³		
Escrevente: ---		Diagnóstico qualitativo: (X) presença (-) ausência
ASPECTOS RELEVANTES A DIANOSTICAR	VERSÕES	
Qualidade discursiva unidade temática	1ª V	2ª V
Há uma questão central que funciona como um fio condutor em todo o texto?		
Os fatos e informações estão todos correlacionados com a questão central?		
Há questões concorrentes no texto com o mesmo destaque da questão central?		
Há informações secundárias que, eliminadas, não prejudicam a compreensão?		
QUALIDADE DISCURSIVA QUESTIONAMENTO		
A questão central é problematizada adequadamente? Há algum conflito?		

² Esta ficha está disponível na obra “Ensino de Língua Portuguesa para a Contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente” (GONÇALVES et al, 2016, p.158). A ficha deve ter espaço para diversas versões de escrita/reescrita para a análise de todas as versões produzidas pelo escrevente.

³ Retirou-se o tema e a identificação do aluno para se obter apenas a tabela, que é o interesse para este trabalho.

A questão central é trabalhada de forma inusitada no texto, marca um “olhar particular” do autor sobre a questão proposta?		
A proposta de solução ou o equacionamento da questão está bem trabalhado?		
O autor assume o seu dizer e evita o lugar-comum, as frases de efeito?		
QUALIDADE DISCURSIVA OBJETIVIDADE		
Há suficiência de informações a respeito da questão central para que o leitor consiga apreendê-la satisfatoriamente?		
Há informações em excesso – é desconsiderada a capacidade de inferências?		
Há a presença de fatos ou informações sem correlação com a questão central?		
A previsão de contra-argumentos ou dúvidas do leitor está adequada?		
As informações estão numa sequência lógica, sem antecipação ilógica?		
QUALIDADE DISCURSIVA CONCRETUDE		
Há cenas e dados convincentes, que prendem a atenção do leitor no texto?		
Evita “termos abstratos” que diluem a especificidade dos sentidos no texto?		
Há trechos em que a descrição dos fatos não é convincente ou os dados são incompletos para que o leitor formule hipóteses e tire conclusões próprias?		

*Fonte: GONÇALVES et al, 2016, p.158.

A seguir, exemplifica-se a análise feita por Conceição (GONÇALVES et al, 2016, p.135) sobre a falta das qualidades discursivas em um texto proposto em gênero narrativo em que o escrevente desenvolveu, a propósito do tema Apresentação Pessoal⁴:

(1) *5Me chamo G12, tenho 23 anos e hoje estou cursando Letras aqui na UFGD, moro em Caarapó com minha mãe e meu irmão.*

(2) *Meus pais se separaram já tem três anos, ele se envolveu com outra mulher e saiu de casa, meu contato com ele é mínimo, nos falamos só por telefone e em datas comemorativas.*

(3) *Mas apesar de tudo o que aconteceu, sou uma pessoa muito feliz, minha mãe e meu irmão são pessoas maravilhosas.*

Como se pode observar, neste texto há a ausência, além de um título, de uma questão central. G12 se apresenta de forma comum e fala de várias coisas ao mesmo tempo: no parágrafo (1) diz o nome, a idade, a faculdade que cursa, a cidade onde reside e com quem. Diz tudo e não diz nada, pode-se assim dizer. Logo após, relata em pouquíssimas palavras o divórcio dos pais e como ficou seu relacionamento com

⁴ Extraído do livro “Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente” (GONÇALVES et al, 2016, p. 135).

⁵ Acrescentou-se a numeração para melhor explicar a análise. No texto original não há essa marcação, existe apenas o sublinhado.

o pai. E, para finalizar, no parágrafo (3) não acrescenta nada de relevante para a história. O que existe nesse texto são três parágrafos desconectados um do outro que poderiam supor a tentativa de desenvolver o texto segundo a estrutura “introdução, desenvolvimento e conclusão”, mas que não se traduzem em uma unidade de sentido.

No terceiro parágrafo (3), nota-se a falta de questionamento e concretude. Quando o escrevente diz “apesar de tudo o que aconteceu”, ele não mostra o que é este tudo. Como o leitor vai compreender o que é esse tudo? A separação? A traição do pai? Essas duas situações não abarcam o “tudo” que o escritor está propondo expor. Também há ausência destas qualidades quando G12 diz que é uma pessoa muito feliz. Isso é lugar comum, é preciso mostrar essa felicidade ao invés de apenas afirmar. Só afirmar não convence o leitor.

A correção desse texto foi feita em forma de anotações nas margens ligadas às partes sublinhadas que precisavam de atenção, conforme orienta a correção misto-discursiva citada anteriormente. Foi sugerido ao autor que escolhesse uma questão para se apresentar ao leitor, de forma que despertasse neste o interesse por seu texto.

Dar-se-á continuidade com posteriores versões desse texto para exemplificar o progresso da unidade temática e das demais qualidades discursivas propostas por Guedes (2009):

Apresentação Pessoal

(1) *No dia 29 de outubro de 1989, tudo começou como sempre, Leonildo saiu para trabalhar enquanto Carmem ficou cuidando de seus afazeres de casa. A hora do almoço se aproximava e o cardápio do dia era aquele franguinho na panela; No entanto, um descuido aconteceu, Carmem foi cortar o frango e acabou cortando os dedos e ao ver sua mão toda ensanguentada, desmaiou. Depois de uma hora Leonildo chegou em casa para almoçar e encontrar sua esposa caída no chão. Ele correu para o hospital no mesmo instante, ficou apavorado pois a vida de um pequeno ser estava em risco. O casal estava contando os dias para o nascimento de sua primeira filha; ainda faltava 20 dias para o tal acontecimento.*

(2) *No hospital o médico chega e solta uma bomba em suas mãos, Carmem não passava bem, sua pressão havia subido demais e o parto seria complicado; somente uma das duas seria salva.*

(3) *Essa foi a decisão mais difícil da vida de Leonildo e ele disse: “Faça o*

possível para salvar as duas, se não puder então salve minha mulher, eu entrego tudo nas mãos de Deus ele saberá o que fazer, o que me resta agora é esperar e rezar, e foi o que ele fez.

A primeira observação feita nesse texto é que permanece a ausência do título, o que subentende-se que o escritor confundiu “tema” com “título”. Porém, observa-se que houve um progresso na tentativa de buscar preencher a reescrita com as quatro qualidades discursivas em questão.

Verificou-se, ainda, que há duas questões que se conflitam na tentativa de se estabelecer a unidade temática: “o problema de saúde de Carmem e a decisão de Leonildo” (GONÇALVES et al, 2016, p.138). No caso, a proposta é que haja apenas uma questão a ser trabalhada.

As demais partes sublinhadas revelam que ainda não se conseguiu apreender o conceito das demais qualidades, o questionamento, a objetividade e a concretude. Ainda no primeiro parágrafo G12 diz que seu pai “ficou apavorado”, mas não mostra esse pavor, assim como nas partes em que diz que “o médico soltou uma bomba”, “o parto seria complicado”, “entrego tudo nas mãos de Deus”, “ele saberá o que fazer” e “extremamente complicado”, não há um desenvolvimento, é apenas o lugar comum estabelecido de forma que o leitor fique sem saber o que exatamente esse autor pretendia com tais afirmações. O escrevente precisa prender a atenção do leitor de forma que dê a este uma boa razão para ler sua história.

Observe-se, por fim, a 7ª versão desse texto. Não é a versão final, porém mostra o progresso alcançado por G12 em sua narrativa:

Tema: Apresentação Pessoal

A escolha

(1) No dia 29 de outubro de 1989, em Ponta Porã, seguindo a sua rotina diária, Leonildo saiu para trabalhar e sua esposa Carmem, que estava grávida de oito meses de seu primeiro filho, ficou cuidando de seus afazeres domésticos. Como a hora do almoço se aproximava, ela sentiu o desejo de comer frango assado com batatas. Decidiu cortar o frango e temperá-lo. Ao cortar o terceiro pedaço, passou a faca ligeiramente em seus dedos e fez um profundo corte. Só sentiu o sangue rolando entre seus dedos, suas pernas foram estremecendo e tudo foi ficando escuro. Ela não podia ver sangue.

(2) *Depois de uma hora do ocorrido, Leonildo chegou em casa para almoçar e encontrou sua esposa no chão desmaiada e com as mãos cheias de sangue. Leonildo correu com sua esposa para o hospital. Ao chegar, foi logo atendida e o médico imediatamente constatou que a sua pressão estava muito alta e se não conseguisse fazer baixar teria que realizar o parto antecipado. O médico disse: “O caso da sua esposa pode evoluir para a eclampsia, uma situação grave que põe em risco a vida da mãe e do feto. No momento é só aguardar”.*

(3) *A hora passava, pessoas caminhavam a todo o momento nos corredores e nenhuma resposta chegava. Leonildo aguardava nervoso. Inquieto, sentava, levantava. Faltavam-lhe dedos para roer as unhas.*

(4) *Uma enfermeira chamou Leonildo para conversarem numa sala reservada. O médico chegou e explicou a situação: “Tentamos de tudo para baixar a pressão de sua esposa, mas nada conseguimos. Teremos que realizar o parto agora. A situação está muito complicada.*

(5) *Leonildo sentiu um aperto enorme em seu peito e em sua cabeça só se fixavam pensamentos negativos. Ficava apavorado só de imaginar perder a sua primeira filha.*

(6) *Depois de vinte minutos, a enfermeira chega novamente e, dessa vez, com uma pasta em mãos. Na pasta havia um documento que deveria ser assinado por Leonildo optando pela vida de Carmem ou do bebê. Leonildo entrou em desespero. Começou a chorar soluçando tanto que não conseguia dizer nada. Apenas assinou declarando que Carmem seria salva.*

(7) *Depois de horas esperando, rezando e lamentando, Leonildo avista o médico no fim do corredor e sai correndo ao seu encontro. O médico estava com os olhos vermelhos, cheios de lágrimas. Abraça Leonildo apertado e diz: “A sua esposa ficou muito nervosa e isso fez sua pressão subir muito. As duas corriam risco de vida e só havia a possibilidade de uma delas sair com vida, fizemos o possível”. Leonildo quase desfaleceu.*

(8) *E o médico completou: “Depois de horas naquela sala de cirurgia, posso afirmar que Deus também estava lá ao nosso lado e um milagre angelical aconteceu”.*

(10) Hoje eu tenho 23 anos e me chamo Juliana Angélica.

Nessa versão, a escritora se apresenta através da questão da escolha feita por seu pai. Verifica-se que a questão central é trabalhada em todo o texto. “Observa-se

que a questão organizadora foi estabelecida, problematizada e mantida como fio condutor em todo o texto” (GONÇALVES et al, 2016, p. 138).

Com o questionamento, Conceição verificou que: “Os trechos destacados da 7ª versão de G12 são exemplos de estratégias de problematização da questão favorecedora do questionamento na narrativa” (2016, p.138). Porém, em determinado momento, no parágrafo dois (2), quando G12 cita o fato da eclampsia, ela não mostra o que vem a ser isso e nem mostra a reação ou comportamento da personagem que demonstram os sintomas de tal enfermidade, o que leva a sugerir que o leitor tem conhecimento da doença.

No parágrafo três (3), verifica-se a presença da concretude quando G12 consegue transmitir a sensação de nervosismo da personagem,

Conforme Conceição,

Um dos cerne do problema no ensino da escrita parece estar na ausência ou na falta de clareza de critérios discursivo-textuais que proporcionem uma orientação clara a respeito da qualidade esperada na produção. (GONÇALVES et al, 2016, p. 144).

Desse modo, fica claro que a metodologia utilizada cooperou para que a qualidade discursiva do escrevente melhorasse a cada reescrita. Isso significa que a proposta pedagógica estudada traz estratégias eficazes para a produção textual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora ainda existam muitas dúvidas que permeiam o universo da escrita de qualidade, pode-se concluir que as estratégias de ensino propostas por Guedes (2009) e Conceição (2002) na busca pelo desenvolvimento qualitativo do texto são eficazes, por mais que, por vezes, se mostre um processo cansativo, é satisfatório.

Olhar o texto a partir das qualidades discursivas e poder reescrevê-lo consciente da qualidade do produto final a ser oferecido ao leitor revelou-se uma estratégia favorecedora para conciliar a escrita do aluno e a sua relação particular com a linguagem (o componente expressivo da produção) e a estabilidade relativa do gênero, sem ficar refém desta última. (GONÇALVES et al, 2016, p. 162)

O professor é, como visto, peça fundamental na orientação de seus alunos quanto ao percurso destes do início ao fim da obra, ou seja, desde a primeira até a última versão reescrita de seus textos. Não há como fugir disto: ou o docente se recusa a enxergar e continua pelo caminho tradicional de ensino, ou sai do comodismo e adentra ao mundo das mudanças que lhe permitirão novos resultados com seus alunos. Afinal, como bem afirmou Santos (2003, p. 7), os professores não têm conseguido despertar em seus alunos uma postura crítica. Essa dificuldade tem origem na sua própria formação, posto que, durante esse processo, não foram preparados para isso.

As estratégias estudadas aqui não são as primeiras e, com certeza, não serão as últimas propostas para a mudança nas produções textuais. Porém, provam que existem, sim, formas de auxiliar os estudantes a desenvolverem um discurso autêntico e que os torne verdadeiramente autores de seus textos.

A colaboração e o diálogo que se estabelece entre texto/autor/leitor são ferramentas indispensáveis que farão com que o escrevente aprimore seu discurso na prática e torne seu texto uma obra de qualidade.

Um ensino de produção textual, independentemente do nível de escolarização dos escreventes deve, sobretudo, levá-los a entender que o texto escrito é um convite à leitura, por isso precisa atrair o leitor (e sua réplica), prendendo-o até o final da leitura, independentemente do gênero em que for escrito. (GONÇALVES et al, 2016, p. 164).

Esta pesquisa procurou centrar-se em determinado processo metodológico do ensino da produção textual escrita. Para isso, foram analisadas algumas obras de autores que tratam do assunto. Porém, não foram análises exaustivas, tanto por falta

de material suficiente quanto pela ausência de um campo em que pudesse ser testado o método. Por isso, ela é uma pesquisa bibliográfica.

O que se tem aqui é uma possibilidade para aqueles que procuram uma maneira prática para aplicar em suas aulas de produção textual de forma que se alcance resultado satisfatório no desenvolvimento qualitativo dos textos de seus alunos.

Sendo assim, para que se obtenha maior conhecimento e qualquer dúvida seja sanada, sugere-se a consulta às obras originais de Guedes (2009) e Conceição (GONÇALVES et al, 2016), com vistas a um aprofundamento e aplicação prática das estratégias estudadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio). Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

CÂNDIDO, Cíntia Daniel Nascimento; OLIVEIRA, Déborah Cristina de Mendonça. **Reescrita e redação escolar: reflexões sobre uma experiência do Pibid**. Revista de Letras. V. 10, N.2. Portal de Revistas UCB, 2017. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/8274>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

CONCEIÇÃO, Rute I. S. **A Reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso**:1999. 229 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: UNICAMP/IEL, 2002, n.40, jul/dez, p.45-62.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 1ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ERTHAL, Sarita. Aula de redação: desafios de uma prática. **Enletrarte**, n.06, 09/11 jun, 2015. Disponível em <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/9962>>. Acesso em: 21 mar. 2018

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. UEM, 2007. Disponível em <<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2018>.

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

GONÇALVES, Adair Vieira; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação de professores**. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 113-180.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor.** *Ciência e Cognição*, 2005; vol.4:77-79. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/4063/m34424.pdf>> Acesso em 21 mar. de 2018.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** Tese (doutorado em Linguística) – Campinas, SP: 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269074/1/Ruiz_ElianaMariaSeverinoDonaio_D.pdf>. Acesso em 18 jul. 2018.

SANTOS, N. dos. O trabalho com o texto nos ensinos médio e tecnológico. **Letras, UTFPR,** Curitiba, n. 6, 2003. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/revista.htm>> acesso em 16 jul. 2018>. Acesso em 21 de março de 2018.

_____. **O significado do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo escrito em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação): - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, 2014. 128f. – Marília, SP, 2014.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** – São Paulo: Globo, 1995. Disponível em: <https://kupdf.net/queue/serafini-maria-teresa-como-escrever-textos-pdf_58e2438cdc0d6021788970d4_pdf?queue_id=1&x=1532008074&z=MjgwND03ZjQ6NTM4YTo3MzAxOjA6MDowOjE=>> . Acesso em 18 jul. 2018.