

## Abordagens teórico-metodológicas da produção escrita: quando a reescrita faz a diferença

### *Approches théoriques et méthodologiques de la production écrite: quand la réécriture fait la différence*

Roseane Batista Feitosa NICOLAU<sup>1</sup>

#### Resumo

A reescrita é uma etapa de suma importância no exercício de elaboração de um texto. Nela, o escrevente trabalha a sua capacidade de construir conhecimentos e de se tornar usuário efetivo da modalidade escrita da língua. No intuito de contribuir com a divulgação da reescrita, não como um mero “passar a limpo”, mas como um ato reflexivo sobre a própria escrita, este artigo visa realizar um percurso teórico-metodológico de estudos que enfatizam a reescrita, ideia já presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Iniciamos com a abordagem de Meurer (1993), na perspectiva psico-sociolinguística, expondo as operações realizadas pelo escritor/aluno ao compor e recompor seu texto; em seguida, na perspectiva sociointeracionista, partimos de Geraldi (1984) sobre a produção textual como um processo e, seguimos, com as abordagens apresentadas por Ruiz (2001), Guedes (2009); Menegassi,(2001); e Conceição e Biasotto (2015), que tratam da produção textual, apresentando propostas teóricas e contribuições para a avaliação e a prática da produção textual em sala de aula, incluindo a reescrita.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Escrita e Reescrita. Propostas Teórico-metodológicas.

#### Résumé

La réécriture est une étape très importante dans la préparation d'un exercice de texte. Dans cette étape, l'étudiant travaille sa capacité à acquérir des connaissances et de devenir utilisateur efficace de ce type de langage. Afin de contribuer à la diffusion de la réécriture, non pas comme une copie, mais comme un acte réflexif de l'écriture même; cette étude vise un itinéraire théorique-méthodologique des études qui mettent l'accent sur l'écriture. Idée déjà présente dans les Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nous avons commencé avec les approches de Meurer (1993), du point de vue psycho-sociolinguistique, exposant les opérations effectuées par l'écrivain / étudiant pour composer et recomposer le texte; puis dans la perspective socio-interactionnelle nous commençons par Geraldi (1984) sur la production textuelle

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do PROFLETRAS e do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB). E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail .com

comme un processus et ensuite les approches présentées dans Ruiz (2001), Guedes (2009); Menegassi (2001); Conceição e Biasotto (2015), qui traitant de la production textuelle de présenter des propositions et des contributions à l'évaluation et la pratique de la production textuelle en classe, y compris la réécriture.

**Mots-Clés:** Production de texto. L'écriture et la réécriture. Propositions théoriques e méthodologiques.

## **Introdução**

Muitos documentos, gerados com o apoio do Ministério da Educação, têm encaminhado uma nova orientação da prática da escrita em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares, de Língua Portuguesa, por exemplo, expõem a necessidade de se realizar “[...] uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas...” (BRASIL, 1997, p. 25) e, salientam que o trabalho com a Língua deve proporcionar aos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem o conhecimento necessário para interagir produtivamente com seus pares em diferentes atividades discursivas, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

No que se refere precisamente ao ensino da escrita, precisamos sair da visão mecânica e descontextualizada do ensino da língua que ainda se coloca apenas a serviço do padrão normativo e de um exercício escolar desvinculado de uma ação social. Nesta visão, que ainda se faz presente nas salas de aula em todo o Brasil, um texto bem redigido é o que não apresenta erros ortográficos e que atende a um modelo pré-estabelecido, muitas vezes desprovido do exercício de uma ação criativa, perante a língua. Além disso, desconsidera quem escreve, para quem se escreve e que, ao realizar esse ato, entra-se em um processo ininterrupto de comunicação sobre determinado assunto por meio do texto escrito. O objetivo, como rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deve ser que

[...] os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a

revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). (BRASIL, 1997, p.37).

O ensino da escrita não pode apagar a (inter)subjetividade inerente ao próprio ato linguístico. Deve sim criar condições para o exercício do saber linguístico, que o aluno traz do intercâmbio com seus pares e familiares e ir além, configurando situações mais específicas de linguagem em gêneros que não fazem parte ainda do domínio desses alunos. De forma mais específica, deve-se criar condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes próprios da modalidade escrita.

Sabemos que a língua segue uma lógica, mas também que ela é viva, criativa, e resulta de constantes mudanças. Partindo dessa constatação, não podemos mais ensinar a língua com algo estanque. Precisamos caminhar para uma visão da escrita como um processo de construção e de testagem de exposição de ideias que inclua um preparo prévio e contínuo de escrita e de reescrita, por meio de uma atividade epilinguísticas que, segundo Franchi (2006), corresponde à prática de opera sobre a própria linguagem, experimenta novos modos de construção, investindo as formas linguísticas de novas significações.

Todavia, nas aulas de Língua Portuguesa, escrita é vista ainda, muitas vezes, como uma atividade realizada para o domínio de uma gramática formal em detrimento do exercício da exposição e do confronto de ideias e de visão de mundo (inter)subjetiva, de um processo aberto a inúmeras possibilidades de estruturação da língua, de mecanismos revisão e recriação. Ainda, também, não se concebeu, no contexto escolar, o papel que a escrita tem e sua importância nas outras disciplinas, na comunidade escolar e nas comunidades em que a escola está inserida. (CARVALHO, 2013).

A atuação do professor no exercício da escrita é decisiva para a identificação e a superação das dificuldades apresentadas pelo aluno que, ainda, em muitos casos, devido ao pouco contato com a escrita, não tem maturidade para perceber que, por meio de seus textos, ele promove um movimento de construção do seu próprio conhecimento e pode participar das práticas sociais como cidadão. É no uso da língua que o aluno poderá encontrar espaço para o exercício de uma escrita criativa e pessoal.

A proposta desse trabalho, portanto, contempla um objetivo concreto e um objetivo idealizado. O objetivo concreto consiste em realizar um percurso teórico-

metodológico de prática da produção textual que enfatiza a reescrita como etapa essencial da produção textual, seguindo a perspectiva sociointeracionista de ensino e os documentos oficiais, especialmente os PCN (BRASIL, 1997). Por sua vez, o objetivo idealizado busca auxiliar o professor de língua portuguesa na busca pela superação de entraves apresentados por seus alunos na produção escrita, apontando a prática da reescrita como uma saída por meio da qual o aluno pode corrigir e aprimorar o seu texto por meio de uma ação mediada pelos professores.

No presente texto, procuramos tratar da escrita como objeto escolar, no plano do sujeito que aprende a escrever, ou seja, o aluno, enquadrado em uma “relação pedagógica tripartida que, para além dele, envolve o professor e a escrita (objeto da aprendizagem) e que tem lugar na disciplina de Português (contexto formal de ensino e de aprendizagem)”, conforme Carvalho (2013, p.188).

## **1 Aprendizado internalizado e processos cognitivos na realização da escrita**

Quando o aluno chega à escola, ele domina em larga escala a língua, resultado do processo interativo do qual faz parte. Cabe à escola dar continuidade a esse processo. Em consonância com essa visão, a política de educação oficial, por meio dos PCN (BRASIL, 1997), sugere procedimentos em relação ao trabalho do professor no sentido de desenvolver e sistematizar a linguagem interiorizada do aluno, incentivando-o à verbalização desta linguagem e, depois, ao domínio da propagada pela escola.

Assim, baseado em propostas interativas, que consideram o conhecimento prévio do aluno; o ensino da Língua Portuguesa, em suas modalidades, deve priorizar o desenvolvimento de uma competência social de utilização da língua de acordo com as necessidades comunicativas e as práticas sociais do aluno. E é no papel de mediador que o professor, ao interagir com o seu aluno, possibilita que este construa seu próprio conhecimento.

Vygotsky (1991) já deixava evidente, na década de 1930, que a aprendizagem tem caráter primordial no desenvolvimento da mente e que é necessária a participação tanto daquele que aprende, quanto daquele que ensina para a efetivação da aprendizagem. Abre-se, assim, um espaço para a discussão sobre o aprendizado formal, realizado na escola.

A preocupação do aprendizado formal deve ser constante no dia a dia da escola. O professor de língua portuguesa deve buscar apoios teóricos, que o conduzam a entender o processo de produção escrita e, depois, aplicá-los, ajudando o aluno que apresenta dificuldades na escrita.

Sabemos que a escrita envolve processos mentais. As teorias cognitivas e as sociocognitivas têm colaborado para o entendimento do processo de produção da escrita. Meurer (1993), em seus estudos, traz um roteiro hipoteticamente seguido pelo produtor de texto, ao produzir um texto, dentro de uma perspectiva psicolinguística, no qual se expõem as operações realizadas e os parâmetros que o escritor/aluno realiza ao compor e recompor um texto. As operações traçadas por este linguista, que permeiam o processo de produção escrita, consideram o processo cognitivo interno e a dimensão social, ou seja, mesmo que os modelos processuais se concentrem nos processos cognitivos da escritura, estes necessitam de uma explanação discursiva.

O processo traçado por Meurer (1993) envolve o ato de escrita e reescrita em forma de roteiro. Vemos que esse processo precisa ser conhecido pelo professor língua materna, para que este possa melhor direcionar o ensino da língua escrita. No roteiro que faz sobre o processo de produção textual, Meurer (1993) apresenta dois estágios sequenciados e interligados.

No primeiro estágio, são apresentadas duas etapas que representam os processos e os recursos envolvidos na produção textual. São essas as etapas:

a) na primeira etapa estão os fatos/realidade sobre o(s) qual(is) o escritor/aluno precisa ou quer se expressar. Nesta etapa, Meurer ressalta a importância da motivação como primeiro passo para a produção escrita, que pode surgir de forma espontânea ou resultado de uma interação entre a história discursiva individual e os discursos institucionais, como por exemplo: a crise atual do Brasil. No estágio seguinte, desta etapa, o escritor/aluno entra no processo de criação do texto, formando uma representação mental dos aspectos da realidade a que se quer referir. Nesse momento, ele já seleciona do que quer tratar sobre o tema de forma mais específica; e

b) na segunda etapa, o escritor/aluno realiza a representação mental que seria *grosso modo* a imagem mental que se forma na mente antes de escrever. Essa representação está diretamente ligada ao discurso do escritor/aluno e à realidade social em que esse texto vai agir (dimensão social). Ainda nessa etapa, há o controle da

representação mental, feita pelo monitor, do que se vai escolher para se focalizar no texto e isso resulta num exercício de transformação das representações mentais em textualizações específicas. Meurer (1993) ressalta que para um bom funcionamento do monitor, faz-se necessário que o escritor/aluno faça uso dos conhecimentos prévios linguísticos e não linguísticos (parâmetros de textualização) e conheça bem os fatos/realidade, os discursos institucionais e as práticas sociais. É o momento de soltar as ideias, de deixar o texto migrar da cabeça para o papel de forma livre e sem arestas.

Assim, surge o texto, resultado de uma concretização mental por meio de uma representação linguística escrita. Meurer (1993) destaca que, entre essas etapas, em sua maioria, há integração e imbricamento: uma etapa é alimentada pela outra. À medida que o autor vai escrevendo, há possibilidades de retorno de uma etapa para outra; fazendo com que, mesmo depois da conclusão, haja necessidade de mudanças no texto, que podem ser concretizadas no segundo estágio de etapa de operações que recompõem e dão polimento ao texto.

No segundo estágio do processo de produção do texto, o escritor/aluno deve assumir o papel de leitor de seu próprio texto, analisá-lo, avaliá-lo e, caso veja necessidade, realizar alterações no sentido de melhorá-lo. Dessa forma, pode-se acrescentar ao modelo processual de escrita, apresentado por Meurer (1993), novas etapas, baseadas numa visão psico-sociolinguística da escrita.

Vejamos as etapas do segundo estágio:

a) o escritor/aluno deve analisar o que escreveu, passando outra vez pela representação mental, pelo parâmetro de textualização, concretizado numa representação linguística, a qual é influenciada por sua história particular e pelos discursos institucionais, e em seguida; e

b) pode recompor e polir o texto escrito, passando, neste momento, a ser o leitor crítico de seu próprio texto; e, por fim, concretizá-lo, verificando se o texto escrito coincide realmente com a representação dos fatos/realidade a que ele quer se referir e se o texto está adequado aos parâmetros de textualização, às práticas sociais e aos discursos institucionais exigidos pelo gênero e pelos objetivos que se quer alcançar com a produção textual.

Esse processo de avaliação e de reescrita pode ser realizado pelo aluno com o apoio e acompanhamento do professor. Salientamos que essa etapa é de suma

importância e não deve ser esquecida ou relegada, pois, a partir dessa experiência de ler e de refazer o seu texto, o escritor/aluno poderá dar saltos em produções textuais futuras.

Mesmo apresentada de forma rápida, percebemos que a consciência da existência e da realização desse processo podem levar o professor e o aluno a um trabalho textual que conduza ao êxito na escrita, perpassando pela reescrita que deve sempre ser vista conforme Calkins (1989) como uma força que impulsiona o crescimento textual, que faz com que o aluno ganhe mais competência e confiança em sua própria escrita, passando a ter escrita própria, realizando um exercício de subjetividade e autonomia.

E, assim, vemos que estudiosos na área de ensino da linguagem, como Meurer (1993), têm observado e exposto processos de ensino e aprendizagem da escrita, na tentativa de melhorar o convívio do aluno com a modalidade escrita e seu desempenho nessa prática tentando auxiliar o professor a despertar no aluno o exercício da escrita, de fazê-lo enxergar que essa prática se faz necessária para toda a sua vida e que a melhor saída é trabalhar o seu convívio com ela da forma mais natural e harmoniosa possível.

A fim de rever sua prática nessa área, o professor de língua portuguesa precisa ter conhecimento do processo que envolve o ato de escrever e incluir a reescrita. A etapa da avaliação e da revisão do texto deve estar assegurada nas práticas escolares, propostas como práticas sociais pois, como afirma Meurer (1993, p. 26): “em situações de vida real, quando escritores proficientes produzem trabalhos mais complexos, geralmente recompõem e enriquecem esses trabalhos com o auxílio de revisão por parte de *outros* leitores, ou revisores externos”, oportunizando a autenticidade de suas produções.

Dessa forma, partindo da visão da produção escrita como uma atividade de interação e que requer conhecimento dos processos, tais como os cognitivos, utilizados no momento da escrita, o professor terá uma nova consciência e um novo fazer poderá ser realizado.

## **2 Passagem da redação para a produção textual: uma maneira de pensar e produzir a escrita na escola**

O professor, partícipe da construção de escrita em sala de aula, deve fazer inicialmente o exercício de valorizar as ideias próprias dos alunos e, depois, de valorizar de aspectos cognitivos, envolvidos na composição de um texto. Isto aproximaria, hipoteticamente, o professor dos processos mentais dos alunos ao redigir um texto e, dessa forma, das dificuldades por eles apresentadas no ato de escrever.

Dentre os vários estudiosos que têm contribuído para essa visão, está Geraldini (1984) que, defende um ensino centrado nas práticas de leitura, de produção e de reflexão sobre a língua, sendo o texto, a unidade central, ou seja, o ponto de partida. Estas contribuições expõem instrumental teórico e prático para que o professor possa trabalhar com seus alunos, para que estes desenvolvam sua competência textual, tornando-os aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, nas mais diversas situações de interação social.

Neste mesmo contexto de pesquisa, Reinaldo (2001) e Leandro (2014) destacam duas vertentes de abordagem no campo dos estudos do texto, que aqui vale mencionar:

a) uma que trata o texto como produto como unidade formal com início, meio e fim. Nesse sentido, observa-se sua estrutura e o percurso de construção dos sentidos; priorizando-se, de um lado, a dimensão formal (representada pelos processos de coesão); por outro lado, a dimensão semântico-formal pelo processo de coerência, responsável pelo sentido; e

b) e outra que, conforme Leandro (2014, p.111), “... ilumina o ensino da produção de texto, é a que trata a escrita do texto como um trabalho que exige do escritor o desenvolvimento de etapas para se escrever”; esta visão procura explicar o que acontece durante o processo de produção textual.

Expondo sobre o processo de produção textual, Reinaldo (2001, p.91) diz que dois fatores agem paralelamente nesse processo: “os fatores sociais (representando práticas da realidade social que cercam o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimentos do mundo, da língua e do tipo de texto)” e destaca que, esse processo de escrita, é construído por dois estágios: o estágio inicial que antecede o próprio ato de escrever e que envolve diversos processos mentais vivenciados pelo escritor; e o estágio que corresponde ao momento real de produção do texto. Nessa visão também essa estudiosa considera, tal qual Meurer (1993), a monitoração que envolve o processo de escrita e a revisão da escrita.

A substituição da “redação” por “produção de texto” resulta em maneira de pensar e de produzir a escrita na escola. Implica assumir todas essas correlações e mudanças nas quais o aluno deixa de reproduzir ideias e textos, e passa a construir, a partir da interação acontecida no espaço escolar, o seu texto de forma autônoma e com propriedade linguística.

Sabemos que qualquer textos produzidos visa a um locutor, alguém a quem se tem o que dizer e para quem se escolhe uma forma própria de dizer; nessa dimensão, os alunos devem escrever textos adequando-os à situação em que se insere esse evento interativo, uma escrita que não enfatiza os aspectos gramaticais e linguísticos, mas considera o contexto de produção, o que requer do professor de língua portuguesa uma resignificação de sua prática pedagógica e uma ampliação de sua visão para as situações da língua em uso, conforme foi exposto por Antunes (2003).

Os alunos, normalmente, não têm o hábito de reescrever seus textos; quando os reescrevem, após avaliação do professor, ocupam-se com operações superficiais de correção (ortografia, concordância, regência etc.) para atender ao padrão formal. Não há a preocupação, no sentido de transformar o texto, com o objetivo de melhorá-lo. Este último sentido, dado ao ato da reescrita, pode e deve ser adotado em sala de aula pelo professor.

É importante fazer a distinção entre o ato da reescrita e da correção. Na reescrita opera-se no nível do texto e não simplesmente da palavra, da frase; vai-se além. É um trabalho subjetivo do aluno de emergir na linguagem para realizá-la, buscando outras formas, transformando o escrito, com o objetivo de melhorá-lo, de trabalho discursivo e textual, admitindo vários caminhos e selecionando o melhor para aquele momento. Assim, instaura-se uma nova lógica de reformulação textual. Esse processo não invalida ou descarta a correção, mas a ultrapassa.

A reescrita deve ser incentivada desde os primeiros anos de estudo pelo professor. A primeira escrita, por melhor que seja, sempre poderá ser aperfeiçoada. Os alunos precisam saber o estágio em que sua produção se encontra e professor precisa levar seu aluno a esse saber, para que, os textos dos seus alunos não sejam acabados em si mesmos, mas produtos reais que possam circular socialmente.

Tanto a escrita quanto a reescrita exigem a leitura, a análise e a reflexão. O texto pode até ser consequência de uma inspiração, de um primeiro impulso, mas precisa ser

retomado, repensado e ajustado. Por fim, pode e deve ser o resultado de um trabalho consciente do aluno.

O professor, ao assumir uma postura sociointeracionista, que entende a língua como uma associação entre sistema e prática social, poderá realizar um acompanhamento da produção do aluno, interagindo com ele por meio de comentários acerca da sua produção e propondo sempre que necessário a reescrita.

A reescrita é uma etapa importante no processo de produção textual, que serve para que o aluno reflita sobre os problemas sinalizados pelo professor, para que encontre alternativas para resolvê-los e não mais repeti-los. Eles devem ser levados a perceber a importância de reescrita e a ver essa etapa da produção textual como algo que faz parte do processo.

É de suma importância que se propicie aos alunos condições de tempo e de planejamento para que estes produzam seus textos e adquiram a prática de cumprir todas as etapas necessárias da produção textual. Ainda que o professor esteja presente nesse processo – a despeito das muitas dificuldades que encontra na tentativa de realizar um trabalho de qualidade – é necessário, que o aluno esteja constantemente motivado a realizar todas as etapas necessárias para ampliar suas habilidades enquanto produtor de textos.

### **3 Algumas orientações metodológicas para o processo da escrita e da reescrita**

As orientações que seguem para o processo da escrita e de reescrita são baseadas nos autores: Ruiz (2001), Guedes (2009), Menegassi (2001, 2007) e Conceição e Biasotto (2015). Escolhemos esses autores em detrimento de outros, porque todos tratam, em certa medida, da reescrita dentro de uma proposta dialógica em sala de aula e, não caberia aqui, um estudo mais amplo, com outros teóricos. Ressaltamos que as propostas apresentadas por esses teóricos podem guiar professores na tarefa de introduzir, em sua metodologia, a reescrita.

#### **3.1 Proposta de Ruiz**

O processo de reescrita requer orientações avaliativas que levem os alunos a saber exatamente o que precisam melhorar em seus textos. Dentre as propostas apresentadas por Ruiz (2001) a denominada de *Correção textual interativa* é a mais voltada para o exercício da reescrita. Nesta proposta, deixa-se para os alunos pequenos bilhetes sobre as inadequações com encaminhamentos e sugestões para a sua reescrita, que deve ter ainda pitadas de elogios, como incentivo para a realização da nova etapa.

No entanto, essas não devem ser realizadas no final do texto, mas ao lado do texto. Esse tipo de correção dialógica, a partir de bilhetes do professor, conduz o aluno a continuar no processo de produção por meio de uma reescrita reflexiva sobre o seu texto.

Não adianta fazer redações e redações sem análise de texto e a atividade de reescrita; a quantidade sem reflexão não leva a nada. O que se precisa mesmo é indicar, sugerir por meio de bilhetes aos alunos em suas produções, o que eles precisam trabalhar no seu texto. O professor realiza habilidades de interação com o aluno por meio de bilhetes, no sentido de levá-lo a uma escrita mais adequada, significativa e com autonomia, que o aluno saiba trabalhar o seu próprio texto e exercite uma visão crítica para a sua própria escrita.

### 3.2 Proposta de Guedes

Guedes (2009) propõe uma prática de *reconstrução da discursividade da escrita* que consiste em levar o aluno a produzir textos que apresentem deliberados efeitos de sentido, subordinados ao gênero e aos interlocutores pretendidos e que realize uma reflexão sobre a linguagem utilizada, orientada por quatro qualidades discursivas essenciais, estabelecida por ele: *unidade temática, questionamento, objetividade e concretude*.

Segundo o próprio autor, quando são incorporadas essas qualidades discursivas a uma redação escolar, ocorre uma transformação no texto, ou seja, o texto passa a ser um discurso autêntico e com autoria.

Além da implantação dessa proposta, que seria uma fuga dos modelos tradicionais, deve ser apresentado o desafio ao aluno de olhar para o próprio texto e de realizar uma avaliação da sua escrita, fazendo prováveis e necessárias rescritas para

alcançar a construção de textos consistentes. Podemos caracterizar as qualidades apresentadas por Guedes (2009) da seguinte forma:

a) *unidade temática* consiste na construção do texto em torno de uma questão central que dá o sentido global a ele. Sem essa qualidade não se tem um texto, mas sim um amontoado de períodos e parágrafos em formato de texto. Essa unidade é alcançada quando o aluno forma uma representação mental dos aspectos da realidade a que se quer referir.

b) *questionamento* é tratar a questão central como um problema de forma inusitada, tornando-a uma novidade para o leitor, agregando valor ao que é dito e evitando a repetição de modelos que já não prendem a atenção.

c) *objetividade* consiste em expor as informações necessárias na justa medida, com criatividade, bem como permitir que o leitor tire suas próprias conclusões.

As qualidades b) e c) correspondem à etapa, conforme Meurer (1993), em que há o controle da representação mental, do que se vai escolher para se focalizar no texto e isso resulta num exercício de transformação das representações mentais em textualizações específicas; e, por fim,

d) *concretude*, que corresponde à realização da descrição das cenas, dos fatos, dos personagens, em gêneros de origem do narrar e do descrever, ou a apresentação dos dados referentes à questão trabalhada, nos gêneros da ordem do expor e do argumentar, para que se avalie as afirmações e se tire suas conclusões, concordando ou não, diante do exposto.

Nesse momento, última etapa do processo de produção escrita para Meurer (1993), o aluno pode ser o leitor crítico de seu próprio texto; e, por fim, concretizá-lo, verificando se o seu texto coincide realmente com a representação dos fatos/realidade a que ele quer se referir, se o texto está adequado aos parâmetros de textualização, ao gênero e aos objetivos que quer alcançar com o texto.

### 3.3 Proposta de Menegassi a partir de Petit, Fabre e Rey-Debove

Para Menegassi (2001), na reescrita o aluno tem a oportunidade de melhorar e desenvolver a sua escrita, deixar mais claro seus objetivos e as ideias incompletas, reformular trechos não muito claros, acrescentar ideias, buscando dar sentido a sua

escrita. Esse trabalho auxilia o desenvolvimento e a autonomia da escrita, além de estreitar laço do professor com o aluno, que o orientou nessa tarefa e mostrou em que momento o texto poderia ser trabalhado; em vez de apenas apresentar “defeitos” e “incorrekções”. Esse método de parceria contribui para o ensino e a aprendizagem, e o texto passa, assim, a ser o espaço de diálogo, de reflexão e de análise linguística do aluno e do professor, conjuntamente. Essas ações são primordiais para a expansão da capacidade de se produzir texto autônomos e conscientes, com controle da representação mental e transformação desta em textualizações específicas, trabalhadas pelo uso contínuo dos conhecimentos prévios linguísticos e não linguísticos (parâmetros de textualização), em conjunto com o conhecimento dos fatos/realidade, os discursos institucionais e as práticas sociais.

Para Franchi (2006), a linguagem é uma atividade sujeita a regras. Estas regras devem ser lembradas pelo professor em forma de comentários e/ou bilhetes que podem ser acatadas, ou não, pelo aluno na sua etapa de reescrita. Apontamos aqui a ideia das operações linguísticas presentes em Menegassi (2001) e já citadas por estudiosos que tratam da reescrita (PETIT, 1977, FABRE, 1986; REY-DEBOVE, 1987). São elas: o *acrécimo*, a *substituição*, o *deslocamento* e a *supressão*.

Vejamos a aplicação dessas operações, em trechos de redações de alunos de uma escola municipal do último ano de ensino médio, que estão se preparando para o ENEM, tendo como base os estudos de Menagassi (2001).

a) Eu *escolheria a profissão de professor por vários motivos, para não ficar desempregado ....*”. Ao lado dessa colocação do aluno, o professor poderia ter dito, em forma de comentário/bilhete, que ele não elencou “vários motivos” por que escolheria a profissão de professor, apenas apresentou um: “para não ficar desempregado”. Nesse acaso, o professor, após a conscientizar o aluno da falta dos outros motivos pode sugerir a operação de acréscimo dos outros motivos, ou ainda, de supressão da expressão “vários motivos”. Ou ainda, deixando, no texto, apenas o único, apresentado: “*para não ficar desempregado*”. A operação de supressão leva o aluno a sintetizar uma ideia ou clareá-la. Por meio do processo de supressão, que também pode ser indicado pelo professor, o aluno pode selecionar os conteúdos mais relevantes do texto, retirar informações desnecessárias ou, ainda, retirar informações redundantes.

Agora, para ilustrar a sugestão de operação por meio da substituição, vejamos o seguinte enunciado realizado por um aluno ao tratar dos jovens que foram para as ruas reivindicar mudança de governo:

b) “A *multidão* foi para a rua com *alforria*, exaltando o alto índice de *desemprego*”. Nesse caso, a palavra “*alforria*” não seria a adequada para o contexto. O que deve ser indicado pelo professor, nesse caso, é a substituição da palavra. O recurso da substituição também pode ser sugerido por meio da retomada de termos mais genéricos ou específicos. Por meio da substituição pode-se resultar uma correção, adequação vocabular, como no exemplo acima, ou mesmo pode-se clarear uma ideia.

Pode-se ainda realizar a operação de deslocamento ou reordenação. Vejamos o seguinte enunciado escrito por um aluno também do ensino médio:

c) “A *escola Municipal da Torre* teve uma *reforma*, que terminou no final de *janeiro*. Ela foi *pintada*, também *melhorou a secretaria e as salas*, colocou *ar-condicionado* e fez *muitas outras coisas necessárias* para que as *aulas fossem retomadas*.”

Após a orientação de reordenação dadas pelo professor o texto ficou assim: “*No final do mês de janeiro, a Escola Municipal do Bairro da Torre* voltou as suas atividades depois de passar por uma *reforma que passou a oferecer aos alunos e aos professores, um ambiente mais propício e agradável para o desenvolvimento de suas atividades*”. Neste exemplo, houve uma reordenação das ideias o que resultou num texto mais organizado, no qual as ideias são vistas de forma clara. O aluno, neste caso, reconstruiu o trecho, estabelecendo relações novas com o seu dizer e reordenou sua ideia.

O aluno, nesse processo, é ativo. É ele quem conduz o processo de construção do seu próprio texto num ato criativo. Como diz Franchi (2006, p 39): “[...] há criatividade na construção das expressões mais simples diretas em cada um de nossos atos comunicativos”. E o professor é o mediador, é o indagador de outras hipóteses de reescrita. E o resultado desse processo de produção escrita surge de um trabalho de reconstrução, de reescrita realizado pelo aluno e acompanhado pelo professor.

### 3.4 Proposta de Conceição e Biasotto

As dificuldades de produção textual podem ser inúmeras: da ordem dos gêneros, dos variados aspectos que envolvem a norma culta, de coesão e, também, de aspectos ligados à coerência; entretanto, cabe ao professor primeiro identificar os problemas de discursividade e, depois, os formais. Conceição e Biasotto (2015) comungam com esta visão e estabelecem como procedimento metodológico uma *correção misto-discursiva* na tentativa de colaborar com o professor para que este consiga levar o seu aluno a pensar em sua escrita, considerando os aspectos discursivos e formais.

Nesse procedimento, é necessário ratificar; a necessidade de que o acompanhamento e a avaliação das produções textuais sejam o mais claro possível, a fim de que o aluno consiga saber onde há problemas na sua escrita, e consiga vislumbrar possibilidades de reescrita, tornando-se um produtor de textos cada vez mais proficiente.

Na avaliação da produção textual deve-se considerar um conjunto de intervenções que o professor realiza para levar o seu aluno à compreensão das hipóteses de efeitos de sentido formuladas em seus textos; ou seja, o aluno, ao vivenciar o processo de escrita e reescrita, constrói hipóteses de trabalho, em busca de construir deliberados efeitos de sentidos. Ao professor caberá interpretar essas hipóteses para dar sugestões de reescrita, necessárias ou não, em vez de apenas apontar defeitos e erros.

Esse acompanhamento do professor configura-se como condição necessária para que o aluno reflita sobre o seu texto em todos os sentidos, levando-os a operar sobre a língua(gem), perceber a riqueza das formas e das reações que a língua permite, e por fim, transformar seu texto, caso necessário.

A *correção misto-discursiva* reúne uma série de intervenções no texto, que têm como objetivo didático levar o aluno a pensar em sua escrita do ponto de vista comunicativo e dos efeitos de sentido que pretende construir para o leitor. Nas palavras da Conceição (2015, p.27), “Os comentários devem ser sempre orientados por critérios de correção que se atenham, primeiramente, às questões discursivas, à coerência global e local dos efeitos de sentido pretendidos no diálogo proposto”. A autora propõe, ainda, tomar como referência as quatro qualidades discursivas desenvolvidas por Guedes (2009), as quais foram apresentadas neste texto. A produção textual deve ser vista com uma forma peculiar de atuação social, que abrange o conhecimento do nível da escrita referente a elementos de textualização e adequação ao padrão da língua, em

conformidade com o contexto e a situação; ou seja, nunca esquecendo de considerar os aspectos discursivos.

#### **4 Escrita e rescrita: práxis ativas e dinâmicas**

A reescrita, portanto, pode ser ensinada, sendo que o aluno deve ser o mestre do jogo e o professor, o mediador, paciente e preparado para realizar a mediação; dando condições ao aluno a refletir sobre sua própria escrita.

Todo o processo de produção deve ser realizado, em conformidade com a proposta para a realização da produção escrita, e a esta proposta deve ser acrescentado um momento de análise linguística dos desvios identificados nos textos dos alunos; também pode-se solicitar aos alunos um relato das suas dificuldades no processo de produção escrita.

O texto produzido não pode ser visto apenas como objeto de avaliação, mas sobretudo como objeto de expressão, de exposição pessoal do aluno, como estratégia para o desenvolvimento da escrita e do conhecimento dos alunos; e o texto reescrito, como uma otimização do texto inicial, em função de uma proposta apresentada pelo professor; porém sempre com a visão de que um texto nunca está totalmente acabado.

Precisamos estar convencidos da necessidade do ato da rescrita em sala de aula, como prática de um processo da produção textual, que implica um planejamento prévio de ações em função da idade e do ano em que se encontram os alunos, do conteúdo a ser visto naquele ano e, de forma mais específica, do gênero textual em estudo. Como o professor pode inserir essa prática? A resposta a essa pergunta será dada pelo professor a cada dia, em cada inter(ação) na sala de aula.

#### **Conclusão**

Nestas considerações finais, queremos destacar que o professor precisa libertar-se de modelos preestabelecidos e construir, para cada situação de ensino de produção textual, estratégias que estejam em consonância com propostas e procedimentos que conduzam o aluno a uma escrita própria, como os apresentados aqui por Ruiz (2001), Guedes (2009), Menegassi (2001; 2007), Conceição (2004; 2015), entre outros. Para

isso, o professor de Língua Portuguesa deve sempre refletir sobre a importância da escrita e do seu fazer, buscando estratégias fundamentadas em princípios teóricos e metodológicos, que lhe permitam ver o texto como fenômeno cognitivo e sociointeracional.

Durante o exercício da escrita, deve ser dado ao aluno uma nova oportunidade de escrita, a reescrita. Orientada diretamente pelo professor, a reescrita deve ser incorporada como etapa no exercício de produção textual. A reescrita é imprescindível no aprendizado da escrita, ajuda o aluno a perceber que a escrita é um processo, que o material que se produz na primeira escrita é a matéria-prima que pode resultar em um bom texto, quando revisado e reescrito.

## Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro. A produção do texto: teoria e ensino – um possível diálogo. *In*: ASSIS, Maria Cristina; SOUSA, Maria Ester Vieira de. **Pesquisa em Língua Portuguesa: da construção do objeto à perspectiva analítica**. 2 ed. João Pessoa, Editora da UFPB, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acessado em julho de 2015.

CALKINS, M. Lucy. **A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

CARVALHO, José António B. **A Escrita na escola: uma visão integradora**. Revista Journal: Interações. V. 09, nº 27, 2013. p.187-206. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3408/2723>. Acessado em janeiro de 2018.

CONCEIÇÃO, R. I. S; BIASOTTO, M. **O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem**. Revista Raído. Dourdos/MS V.9, n18, jan./jun. 2015 Disponível em <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/3898/2203>. Acessado em 28 de junho de 2016

FRANCHI, Carlos et al. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. **A escrita como trabalho:** operações e meta-operações de construção de textos. In: GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1996

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 1997

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. Disponível em [http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v22\\_n1\\_2001\\_art\\_03.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf) Acessado em 10 de junho de 2015.

MEURER, José Luiz. **Aspectos do processo de produção de textos escritos**. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/viewFile/2632/2042>. Ano1993 Acessado em 22 de julho de 2015.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. A orientação par a produção de texto. In: BEZERRA, M. A; DIONÍSIO, A. P. **O Livro Didático de Português: múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VYGOTSKY, Lev. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.