



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS  
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

MONIQUE CEZAR MERÊNCIO GALDINO

**REESCREVENDO PRÁTICAS:  
O LUGAR DA REESCRITA EM SALA DE AULA**

JOÃO PESSOA  
JUNHO DE 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS  
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

MONIQUE CEZAR MERÊNCIO GALDINO

**REESCREVENDO PRÁTICAS:  
O LUGAR DA REESCRITA EM SALA DE AULA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

**Prof. Dra. Regina Celi Mendes Pereira, orientadora**

JOÃO PESSOA  
JUNHO DE 2011

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade Federal da Paraíba.  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Galdino, Monique Cezar Merêncio

Reescrevendo práticas: o lugar da reescrita em sala de aula. /  
Monique Cezar Merêncio Galdino. - João Pessoa, 2011.  
49f.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal da  
Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Orientador: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira

1. Linguística aplicada. 2. Produção textual. 3. Prática docente. I.  
Título.

BSE-CCHLA

CDU 81'33

## AGRADECIMENTOS

Apenas a Deus, que por sua infinita graça me concedeu:

Pais inigualáveis que empregaram seu tempo, paciência e dinheiro nos meus estudos e me ofereceram doses diárias de conhecimento até que eu tivesse condições de procurá-las por vontade própria.

Felipe, uma vida que se encaixa perfeitamente na minha e que é a realização de tudo aquilo que eu queria, mas não sabia como pedir.

Uma orientadora que me abriu portas durante a graduação e me auxiliou em todos os momentos com muita dedicação, paciência e malabarismo para ler meus textos mesmo em meio a tantas outras atividades.

*“Todos nós desejamos o progresso, mas se você está na estrada errada, progresso significa fazer o retorno e voltar para a estrada certa; nesse caso, o homem que volta atrás primeiro é o mais progressista.” (C. S. Lewis)*

MONIQUE CEZAR MERÊNCIO GALDINO

REESCREVENDO PRÁTICAS:  
O LUGAR DA REESCRITA EM SALA DE AULA

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof. Dra. Regina Celi Mendes Pereira, DLCV, UFPB  
orientadora

---

Prof. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, DLCV, UFPB  
examinador

---

Prof. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, DLCV, UFPB  
examinador

---

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino, DLCV, UFPB  
examinador

## RESUMO

Os estudos desenvolvidos na linha da Linguística Aplicada têm dedicado uma atenção especial às pesquisas sobre as práticas de produção de textos na escola e, mais recentemente, têm ressaltado a importância de se desenvolverem momentos para as atividades de reescrita, que tem sido vista como um meio para se desenvolver e potencializar a capacidade de escrita dos alunos. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a relação entre teoria e prática no encaminhamento das propostas de reescrita textual em sala de aula evidenciada no discurso dos professores. Com esse fim, foi constituído um *corpus* da análise composto por 12 questionários respondidos por docentes do sistema de aceleração 'Travessia' em Pernambuco. O trabalho se respalda na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representada pelos trabalhos de Bronckart (1999) e de Schneuwly e Dolz (2004), que encara a linguagem como ação. As análises, de caráter qualitativo e interpretativo, evidenciam, em síntese, que o discurso dos professores é permeado por conceitos atuais como o trabalho com os gêneros textuais, a visão dinâmica e processual da escrita e, conseqüentemente, a importância do encaminhamento do processo de reescrita. Contudo, essas noções parecem não estar muito claras, já que algumas práticas tradicionais como, por exemplo, a correção ortográfica e da pontuação, continuam sendo priorizadas pelos professores no momento da reescrita. Alguns aspectos como adequação ao gênero proposto, tipo de linguagem utilizada, coerência entre as partes do texto permanecem um pouco negligenciados. Finalmente, é notório que o professor já está inteirado sobre a importância da reescrita para a apropriação de estratégias de produção por parte dos alunos, entretanto, nem sempre tem os subsídios necessários para encaminhá-la na prática.

Palavras-chave: reescrita textual, interacionismo sociodiscursivo, prática docente.

## ABSTRACT

The studies developed in the area of Applied Linguistics have dedicated a special attention to the researches about the practices of production of texts in schools and, more recently, have emphasized the importance of developing time to rewriting activities that has been seen as way of developing and empowering the students' ability of writing. In this sense, this current work has as the general aim to investigate the relation between theory and practice in the development of the proposals of textual rewriting in the classrooms shown in the teachers' speech. With this purpose, it was created a *corpus* of analysis composed of 12 questionnaires answered by the staff of the system of acceleration 'Travessia' in Pernambuco. This work is supported by the theoretical-methodological perspective of the Socio-discursive Interactionism (SDI), represented by the works of Bronckart (1999) and Schneuwly and Dolz (2004), who see language as action. The analyses, with a qualitative and interpretative character, showed in summary, that the teachers' speech is permeated by current concepts, such as, the work with genders, the dynamics and processual vision of the writing and, consequently, the importance of developing the process of rewriting. Nevertheless, these ideas seem not to be very clear, since some traditional practices, for instance, the spell and punctuation checking, keep being given priority by the teachers at the moment of rewriting. Some aspects, such as, the adequacy of the proposed gender, type of used language, and cohesion between the parts of the text are still a bit neglected. Finally, it is obvious that the teacher is acquainted with the importance of rewriting for the appropriation of strategies of production by the students, however, not always has the subsidies necessities to lead it into practice.

Key words: textual rewriting, Socio-discursive Interactionism, staff practice.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A REESCRITA TEXTUAL .....</b>	<b>12</b>
1.1 PANORÂMA TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	12
1.2 A CONTRIBUIÇÃO DO ISD PARA O ENSINO DA (RE)ESCRITA .....	16
<b>2. A (RE)ESCRITA TEXTUAL NO DISCURSO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>18</b>
2.1 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS .....	20
2.2 REFLEXOS DO ENSINO TRADICIONAL NO ENCAMINHAMENTO DA (RE)ESCRITA	22
2.3 PROCEDIMENTO DE REESCRITA .....	23
2.4 O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>33</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>35</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1: QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>20</b>
<b>TABELA 2: RELAÇÃO COM A ESCRITA ANTES DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO – RESPOSTAS A QUESTÃO 1 .....</b>	<b>22</b>
<b>TABELA 3: RESPOSTAS DOS PROFESSORES À QUESTÃO 3 – ESCRITA COMO DOM OU TÉCNICA.....</b>	<b>24</b>
<b>TABELA 4: RESPOSTAS DO DOCENTE 5.....</b>	<b>26</b>
<b>TABELA 5: REESCRITA E FORMATAÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>27</b>
<b>TABELA 6: RESPOSTAS DO DOCENTE 1.....</b>	<b>28</b>
<b>TABELA 7: SUGESTÕES DOS PROFESSORES AO LD .....</b>	<b>30</b>

## INTRODUÇÃO

A literatura relacionada ao ensino de língua nas escolas propõe que se revise a forma tradicional de ensinar a escrita. Dentro dessas novas concepções, a produção textual tem sido alvo de discussões. As mudanças propostas objetivam que a escrita focalize aspectos além de erros ortográficos: dessa forma, abrem-se espaços para a análise de aspectos textuais, discursivos e para o enquadramento das produções dos alunos em gêneros textuais – a fim de que ele seja efetivamente formado como leitor/produtor de textos capacitado a fazer uso da escrita em diversas situações comunicativas.

De acordo com Reinaldo (2001), no final dos anos 80 e início dos 90 presenciou-se um movimento que concebeu o texto como unidade de ensino-aprendizagem. Devido à grande variedade de textos presentes na sociedade, gerados pelas múltiplas relações sociais, o ensino de língua materna deveria ser conduzido pelos textos com o objetivo de desenvolver nos alunos competências linguísticas, textuais e comunicativas.

Com a finalidade principal de formar o leitor/produtor de textos, os professores necessitam entender que a escrita precisa ser encarada como uma atividade artesanal. Através dessa ótica, deixam-se para trás exigências como: cobrar do aluno um talento sobrenatural para produzir um texto perfeito na primeira tentativa. Nessa nova concepção, os desvios dos alunos devem ser vistos como indicadores que sinalizam qual aspecto da produção textual merece mais atenção.

Para o trabalho com os textos dos alunos em sala, a reescrita tem se mostrado como um importante instrumento. Nas reflexões sobre o ensino tradicional da escrita, surgiu a necessidade de se dedicarem momentos exclusivos para a revisão, reflexão e reescrita dos textos. A reescrita é, portanto, um evento que, além de proporcionar o tratamento produtivo dos desvios mostrados nos textos, contribui para que os alunos reflitam sobre questões problemáticas presentes em suas produções e as superem.

O imprescindível para o encaminhamento da atividade é a intervenção/orientação de um parceiro mais desenvolvido que indique quais aspectos precisam ser melhorados. Quando esse processo ocorre sem a orientação adequada, o aluno não consegue desenvolver todas as capacidades necessárias para produção do texto.

Ultimamente, os volumes direcionados para o ensino de português começam a solicitar a reescrita após a redação da primeira produção textual. Acompanhando esse avanço, os professores também têm sido treinados e conscientizados acerca da importância do processo.

Portanto, tanto o livro quanto o professor são instrumentos importantes para a condução da atividade textual.

Feitas tais considerações, este trabalho se interessa em analisar como o professor encaminha a atividade em sala de aula – já que não é qualquer solicitação de reescrita que desenvolve no aluno a competência de se tornar um autocorretor competente de seus textos.

O interesse pela temática do trabalho surgiu com a oportunidade de investigar as solicitações de reescrita presentes nos livros didáticos de português do ensino médio, no projeto de iniciação científica coordenado pela professora Regina Celi Mendes Pereira, na Universidade Federal da Paraíba. Durante a pesquisa, verificou-se que os livros analisados desta fase do ensino ainda estão pouco conscientes e preparados para o trabalho. Notada a ausência de solicitações de reescrita nos volumes investigados, foi necessária a elaboração de um questionário a fim de se observar como, na ausência de orientações do livro, o professor encaminha a reescrita da produção textual.

O propósito principal da análise é observar, através das respostas fornecidas aos questionários, se a forma como o professor encaminha a reescrita em sala de aula está em conformidade com os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, aparato teórico-metodológico usado na pesquisa. Em outras palavras, procura-se perceber o fosso existente entre teoria e prática. Em torno desse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados para orientar a análise:

- Investigar a relação do professor com a escrita antes de sua formação acadêmica
- Observar até que ponto os profissionais reproduzem o ensino a que foram submetidos
- Analisar qual a concepção de escrita dos docentes e se ela está em conformidade com o processo de reescrita textual
- Reconhecer nas respostas a presença de novas reflexões sobre o ensino da escrita e verificar como elas são colocadas em prática

A análise é pautada nos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, abordagem teórica que tem como um dos principais representantes Jean Paul Bronckart, mas que agrupa outros teóricos, a exemplo de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que têm se dedicado à didática do ensino de língua. Em linhas gerais, os autores utilizam a perspectiva de que o

texto sempre está articulado a uma ação de linguagem, além de acrescentar que o ensino da escrita precisa ser feito a partir da interação entre professor e aluno.

O procedimento metodológico do trabalho consiste em analisar as respostas fornecidas a um questionário – o que o caracteriza, portanto, como qualitativo e documental.

Em um primeiro momento, mostra-se o panorama teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e a sua contribuição para o trabalho com a reescrita. Posteriormente, os dados dos questionários são apresentados de forma quantitativa e qualitativa. Na análise qualitativa, os detalhes das respostas fornecidas são mostrados, devidamente analisados e contrapostos aos pressupostos interacionistas, objetivando uma avaliação do trabalho de reescrita desenvolvido pelo professor.

## **1. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A REESCRITA TEXTUAL**

### **1.1. PANORÂMA TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Para que a análise a que nos propomos seja feita, é necessário, a priori, um maior aprofundamento na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Evidenciado pelos teóricos do que se convencionou chamar Grupo de Genebra: Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, o ISD elege a linguagem como objeto central de suas investigações. Essa corrente de estudo também recebe influência de Vygotsky, Bakhtin e da teoria do agir comunicativo de Habermas. O que contribui para que seja formada no ISD uma visão interdisciplinar - já que ele reúne ciências como a psicologia, a sociologia e a linguística – além de capacitá-lo a tratar de modo legítimo as ações da linguagem com toda a sua complexidade.

Influenciado pela psicologia, quando herda a concepção de que as unidades linguísticas dos falantes precisam ser consideradas como condutas humanas, e pelo interacionismo social, o ISD encontra-se, atualmente, subdividido. De acordo com Machado (2005), os trabalhos de Schneuwly e Dolz têm se voltado para o ensino de língua materna e para o estudo de gêneros - além de se dedicarem à avaliação do trabalho do professor e da análise de material didático, os pesquisadores desenvolvem sequências didáticas para sala de aula -, já a outra vertente de investigação é orientada por Bronckart e pretende investigar a forma das ações linguísticas em diferentes situações sociais.

Na perspectiva interacionista, a linguagem é encarada com forma de ação. Através das práticas situadas da linguagem, o indivíduo pode agir na sociedade e se desenvolver cognitivamente. Dessa forma, as condutas verbais são encaradas como formas de ação específicas e estão relacionadas, são interdependentes, com as ações não-verbais. Agir comunicativamente é, portanto, a capacidade de um sujeito realizar ações de linguagem e materializá-las em forma de texto.

É unânime entre os interacionistas sociais a tese de que algumas propriedades do comportamento humano só podem ser construídas pela integração social. De acordo com Bronckart (2006), o ISD aceita os princípios do interacionismo social e rejeita a divisão entre ciências humanas e sociais. O interacionismo social, formado pela junção de várias correntes filosóficas e das ciências humanas, mostra influência direta sobre a corrente. Todas as teorias que o constituem compartilham a tese de que as condutas humanas estão estritamente relacionadas à sociedade – foram adquiridas através de um longo processo de socialização. Por isso, antes de ser especificamente linguístico, sociológico ou psicológico, o ISD é uma corrente da ciência do humano, pois seu principal alvo de interesse é investigar como se desenvolvem as formas de organização e de interação social e como elas são adquiridas pelos humanos.

A corrente apóia-se também nos estudos vygotskianos. De acordo com Vygotsky (1999[1987]), a interação sócio-cultural humana é a principal responsável pela origem e desenvolvimento do pensamento consciente. Ainda para o autor, as funções psicológicas superiores são adquiridas a partir da internalização das experiências vivenciadas pelo indivíduo, em seu meio social e cultural, que são mediadas pela linguagem. A aquisição da linguagem só é possível mediante a interação e a mediação do outro. Depois de internalizada, a linguagem passa a ter papel preponderante na comunicação e também na organização e planejamento das ações. Tal pensamento é reiterado por Bronckart (2006), que atribui às práticas situadas da linguagem o papel de instrumento principal para o desenvolvimento humano.

A concepção de que a aquisição da linguagem requer a presença ativa do outro dialoga com o pensamento bakhtiniano (2002). Segundo o autor, a interação é a responsável por fazer com que o sujeito se constitua nas práticas sociais e também é o princípio fundamental da linguagem. De acordo com Pereira (2005), a linguagem é ferramenta indispensável para a construção do mundo e para que o homem se constitua como um ser cognitivo.

Para Bronckart (1999), as atividades sociais mediadas pela linguagem são denominadas ‘ações de linguagem’. Essas ações são o resultado da apropriação dos critérios

das avaliações externas que são construídas pelas representações dos mundos formais adquiridas pelo indivíduo. O sujeito adquire tais critérios mediante a avaliação do seu agir comunicativo e do agir dos outros. A linguagem transmite representações coletivas sobre o meio. Os mundos formais são, portanto, representações sociais. É na e pela linguagem que o sujeito constrói as coordenadas dos mundos formais e as transforma.

Para agir socialmente através da linguagem, é preciso que se mobilizem recursos verbais e não verbais. Esses recursos, na realidade, dizem respeito às representações de três mundos aos quais o produtor recorre para realizar um texto, são eles: mundo objetivo; o mundo social e o mundo subjetivo. O mundo objetivo está relacionado aos parâmetros do ambiente – às informações da situação comunicacional; o social se relaciona à organização da tarefa orientada por normas; o subjetivo é relativo ao conhecimento individual das experiências vividas e da internalização do mundo exterior. No processo de semiotização, o autor exterioriza nos textos tudo o que já havia interiorizado antes.

Habermas (1987) é quem descreve as configurações do agir comunicativo. Para o autor, as relações com esses três mundos, ainda que não na mesma medida, estão presentes em todas as relações sociais. O mundo objetivo estabelece os parâmetros do ambiente, o mundo social influencia a redação de um texto porque diz respeito ao agir regulado por normas - essa ação é orientada pelos valores e convenções compartilhadas por um grupo. Gonçalves (1999), ao comentar a teoria do agir comunicativo de Habermas, diz que o agir social não é avaliado pelo seu êxito e sim pelo reconhecimento intersubjetivo e consenso valorativo entre os membros. As pessoas orientam suas ações segundo normas sociais que já existem previamente – essas normas delimitam as expectativas recíprocas de comportamento que, quando transgredidas, geram sanções. O agir dramático é o resultado da interiorização do mundo social e reproduz, portanto, as experiências vividas. Embora possam controlar o grau de subjetividade, em todas as interações sociais os agentes revelam algo de suas particularidades, de suas vivências, temores e vontades.

Todas as ações de linguagem mostram as representações interiorizadas do agente sobre esses três mundos. Um texto é o resultado das representações humanas dispostas pelo falante e ao mesmo tempo a criação/reprodução de representações coletivas e individuais. Em suma, pode-se perceber que os textos se relacionam também com ações não-verbais, com as condutas humanas e não devem ser analisados separados dessa perspectiva. Assim, um texto escrito, dentro deste ponto de vista, reúne uma série de fatores sociais e psicológicos sem os quais ele não poderia ser materializado.

Como dito anteriormente, o indivíduo aciona suas representações sobre os mundos formais, que influenciam diretamente a escrita, para que possa realizar determinada ação de linguagem. A mobilização das representações sociais institui situação de ação da linguagem. O conhecimento dessa situação orienta a organização do texto porque fornece o conteúdo temático, o contexto físico e o sociossubjetivo. O contexto físico se relaciona ao mundo físico, fornecendo a situação concreta de produção, o lugar, o momento da escrita, quem é o emissor e o receptor; o sociossubjetivo ao mundo social e subjetivo e se refere ao lugar social da produção – posição social do emissor e do receptor – e o objetivo da interação.

A partir de tais representações, outras decisões, que nortearão a semiotização do texto, serão tomadas. O produtor tem a função de escolher que gênero textual se adéqua mais ao objetivo de sua interação. Aqui, o gênero mais adequado precisa, de acordo com Bronckart (1999, p.10) “ser eficaz em relação ao objeto visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação”. Assim, percebe-se que cada ação de linguagem veicula certas decisões e devem ser direcionadas para determinados interlocutores, finalidades sociais específicas e condições de produção características.

Após a escolha do gênero apropriado, o trabalho de escrita de um texto ainda compreende outras etapas. O agente-produtor ainda precisa organizá-lo de acordo com as exigências específicas de cada produção. Segundo Bronckart (1999), entra na constituição do texto uma organização denominada ‘folhado textual’. Essa estrutura é composta por três camadas que mantêm um relacionamento de interdependência, a saber: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O nível mais profundo desse folhado é constituído pela infraestrutura textual que traz o planejamento geral do conteúdo temático. Essa organização pode ter diversas formas que são determinadas pelas particularidades do gênero escolhido, sua extensão, pela natureza do conteúdo temático e pelas condições de produção. Os tipos de discurso entram na elaboração de qualquer texto e são classificados em quatro tipos: discurso interativo; discurso teórico; relato interativo e narração.

Para entender melhor essa classificação, é preciso que se compreenda que ela é oriunda da relação entre as coordenadas gerais do conteúdo temático e as do mundo em que acontece a ação de linguagem. Quando as coordenadas que organizam o conteúdo temático estão próximas ao mundo ordinário, têm-se o mundo da ordem do expor; se essas coordenadas estão distanciadas, tem-se o mundo da ordem do narrar. Outra operação também é necessária para o surgimento dessa classificação: a relação entre as instâncias de



agentividade do texto, seu espaço e tempo e o objetivo da ação da linguagem. A partir daí, pode-se ter uma ação de linguagem implicada ou autônoma.

Para o estabelecimento da coerência temática, utilizam-se os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão organiza a segmentação dos tipos de discurso, a coesão nominal introduz e retoma temas ou personagens e a verbal organiza hierárquica e temporalmente as ações assinaladas no texto.

Na camada mais superficial do texto, os mecanismos enunciativos mostram as vozes, os posicionamentos enunciativos e as avaliações, identificados pelas marcas de modalizações do enunciador. As vozes são classificadas de acordo com as entidades responsáveis por cada posicionamento enunciativo, elas podem pertencer ao autor empírico, às vozes sociais e aos personagens. As modalizações retratam a subjetividade, as avaliações do autor do texto e podem ser lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Todas as etapas descritas aqui fazem parte de um processo que resulta no texto empírico. O autor escolhe o quê e como escrever em função da ação de linguagem pretendida. Um texto é, portanto, uma produção pronta, para determinado fim específico, que se torna auto-suficiente.

## 1.2. A CONTRIBUIÇÃO DO ISD PARA O ENSINO DA (RE)ESCRITA

A visão Interacionista Sociodiscursiva, evidenciada por Bronckart, mostra sua contribuição também para o ensino de línguas. Para a aquisição das habilidades discursivas, e tornar o sujeito apto para agir socialmente, a interação é parte fundamental. Para que tenha domínio de certas funções, o indivíduo precisa da interação e da mediação de outrem, espaço geralmente ocupado pelo professor ou pelo livro didático no contexto escolar.

A produção textual em sala de aula é, muitas vezes, vista pelos alunos como algo enfadonho. No ensino tradicional, a solicitação de escrita feita pelo professor é vinculada apenas a um tema e não há espaço para revisões. Em sua nova configuração, a escrita traz, atrelada à concepção de seu caráter processual, a noção de que a produção final do texto é formada por algumas etapas que se ligam recursivamente: planejamento, escrita e reescrita.

Nota-se, atualmente, o crescimento do número de livros didáticos e professores que têm trabalhado com o texto dos alunos de forma diferenciada. A concepção processual da escrita, de acordo com Leite e Pereira (2010, p. 2), “suscitou reflexões sobre a necessidade de se dedicarem momentos exclusivamente para a revisão dos textos e a sua reescrita pelos

próprios alunos, etapas essas nem sempre consideradas como significativas no ensino-aprendizagem da escrita”.

O professor pode propiciar o domínio das funções necessárias para a semiotização da ação de linguagem em forma de texto, através do ensino da escrita. Na perspectiva do ISD, o signo linguístico é quem medeia a aprendizagem dos conhecimentos humanos. A aquisição da escrita, no modelo sociointeracionista “passou a ser orientada pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um processo do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro” (REINALDO, 2001, p. 93). Dessa forma, não pode haver aprendizagem nem desenvolvimento dissociado da interação. Afirma-se, então, o papel de protagonista do professor.

Nesse processo, a reescrita textual tem se mostrado como uma opção pedagógica para auxiliar os alunos na aquisição das habilidades textuais. Para que haja aprendizado, é necessário que o aluno seja orientado por um par mais experiente, que o conduza à apropriação das capacidades necessárias para desenvolver o texto. Esse par pode ser tanto o professor de português quanto o livro didático. Por isso, para que o trabalho de reescrita seja desenvolvido, é necessário que o professor tenha uma visão coerente com o processo. Em outras palavras, ele deve entender o erro do aluno como um indicador do que deve ser ajustado.

Como já dito anteriormente, a visão que transpassa o ISD e todas as atividades de reescrita é a da produção do texto como uma atividade processual. Tal visão entra em choque diretamente com a visão tradicional da escrita na qual a produção do texto é vista como uma atividade mecanicista feita a partir de treinos, tomando por base modelos pré-estabelecidos; e também confronta mais um dogma existente no ensino tradicional: a visão da escrita como dom, como talento que surge naturalmente sem que haja um trabalho minucioso e sem a intervenção do professor.

A partir do diagnóstico dos erros, considerados como preciosos indicadores do nível de desenvolvimento da escrita pelo aluno, podem ser desenvolvidas outras atividades relacionadas ao primeiro momento da produção, a fim de que o aluno monitore o seu texto [...] Essas atividades poderão focalizar problemas de produção textual, no sentido de adequar o texto ao gênero pretendido, aos objetivos visados na interlocução, às condições de produção e recepção do texto. (LEITE, 2008, p. 23).

O processo de reescrita traz uma ruptura com o pensamento tradicional por propiciar um novo ponto de vista sobre a elaboração de um texto. A escrita é encarada como uma

atividade aperfeiçoável, não estanque e que pode ser objeto de análise constante pelo indivíduo, sendo um processo composto por planejamento pré e pós-textual.

Dessa forma, para a formação de sujeitos capazes de agir socialmente através da produção textual, a escola precisa recorrer à reescrita de textos e não apenas solicitar a escrita de modo arbitrário. É necessária a presença de um professor capacitado que não se limite a corrigir apenas os elementos da superfície textual. A reescrita é um trabalho que vai além do processo de higienização e de limpeza do texto.

Se a prática de reescrita obedecer as prerrogativas necessárias, ela pode ser um evento importante de reflexão e pode ajudar o aluno a se apropriar e desenvolver as propriedades de organização, de funcionamento dos textos e das ações sociais.

Após a conscientização da importância da reescrita para o aprendizado e para formação de um cidadão apto a agir socialmente por meio de textos, é necessário que se investigue se/como o professor tem se utilizado de tal ferramenta.

## **2. A (RE)ESCRITA TEXTUAL NO DISCURSO DOS PROFESSORES**

Durante a iniciação científica, no projeto “A reescrita textual no livro didático de português do ensino médio”, foram analisados seis livros didáticos dessa fase escolar, a fim de se perceber como esses manuais encaminham a reescrita textual. Após constatarem-se ausências de solicitações e orientações vagas de reescrita, surgiu a necessidade de se verificar como o professor orienta o procedimento em sala, pois entende-se que quando o trabalho de reescrita não é orientado, os alunos não adquirem a consciência do que é produzir um texto.

A respeito disso, convém retomar o conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes. (VYGOTSKY, 1998 [1984], p. 97).

Nessa perspectiva, a prática do professor precisa atuar entre o nível de desenvolvimento real do sujeito e o potencial. Dessa forma, o profissional deve trabalhar de modo a auxiliar o aluno e lhe proporcionar as ferramentas necessárias para que ele possa, posteriormente, superar as dificuldades e resolvê-las de modo independente.

Assim, o direcionamento para entrevistar professores da rede estadual do Estado de Pernambuco justifica-se por, em uma análise anterior, fruto da pesquisa descrita no parágrafo acima, ter-se verificado que o livro utilizado pelos docentes não abrange a reescrita textual nos moldes do que propõe uma abordagem sociointeracionista. Convém ressaltar que os professores entrevistados integram um grupo específico, alvo de acompanhamento pedagógico constante, e trabalham com alunos em contexto especial, fora da faixa etária adequada à série.

O material didático avaliado, o LD de língua portuguesa do Telecurso 2000, usado pelos professores do sistema de aceleração 'Travessia', em Pernambuco, traz o termo reescrita desvinculado da sua real natureza. Nele, há a solicitação para os alunos reescreverem os textos prontos apresentados na unidade - se o livro não pede que o aluno escreva, como pode haver reescrita? Nos exercícios que trazem uma indicação de 'reescritura' é solicitado apenas que a linguagem do texto mostrado a priori seja modificada de acordo com a situação, mais ou menos formal, ou ainda que um texto oral seja passado para a modalidade escrita.

Parafraseando Leite (2008, p. 26), não é qualquer atividade de reescrita que propicia o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos. O trabalho feito com um texto já construído impossibilita o aluno a desenvolver e colocar em prática os processos requeridos para a semiotização de determinada ação de linguagem em forma de texto.

Após o diagnóstico dessa limitação, optou-se por investigar de que forma o profissional encaminha o trabalho de reescrita dos textos no ambiente escolar. A análise procurou observar até que ponto a visão de escrita dos docentes influencia a prática de produção textual; se as noções do ISD estão presentes em seus discursos, se trabalham em conformidade a elas e/ou quando entram em contradição.

O corpus da análise é formado por doze questionários. A elaboração das perguntas procurou abranger aspectos que compreendem desde a relação do professor com a escrita, antes, durante e após sua formação acadêmica, sua visão da produção textual, até o encaminhamento da reescrita textual em sala de aula. Abaixo, são elencadas as perguntas que compõem o questionário:

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas?
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica?

4. Como você encaminha as atividades de produção de textos?
5. Qual o critério para a seleção dos temas?
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos?
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita?
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como?
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do livro didático?
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a reação dos alunos frente a esta atividade?

Devido à impossibilidade de analisar todas as respostas, os exemplos mostrados procuram sintetizar e comprovar o ponto de vista dos professores. Por isso, após a análise quantitativa dos dados, mostram-se respostas que tipificam o pensamento dominante.

## 2.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Após o acesso aos dados, foi necessário que eles fossem sistematizados. Em um primeiro momento, dividiram-se as respostas em tópicos a fim de que os dados fossem organizados quantitativamente. Com base nas respostas, foram criadas 10 categorias que sintetizam o conteúdo das questões elaboradas, a saber:

**TABELA 1: QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS**

1. Relação do docente com a escrita na formação escolar e acadêmica	Pacífica: 9 Conflituosa: 3
2. Reação dos alunos às aulas de produção textual	Interesse: 4 Resistência: 7 Fugiram à temática da pergunta: 1
3. Visão de escrita dos professores	Dom: 1 Técnica: 9 Fugiram à temática da pergunta: 2
4. Trabalham com temas na produção de texto	Sim: 12 Não: 0

5. Trabalham com gêneros	Sim: 6 Fugiram à temática da pergunta: 6
6. Principais dificuldades dos alunos	Coesão/Coerência: 5 Ortografia: 6 Concordância: 2 Pontuação: 2 Acentuação: 1 Paragrafação: 2
7. Da contribuição do LD para as aulas	O LD contribui para o planejamento das aulas: 9 O LD não contribui para o planejamento das aulas: 1 O LD em parte contribui para o planejamento das aulas: 2
8. O que acrescentaria ao livro	Gêneros diversificados: 6 Oralidade: 1 Nada: 1 Maior ênfase na gramática: 4 Maior criatividade nas atividades: 1
9. Trabalham com a reescrita dos textos	Sim: 10 Não: 1 Às vezes: 1
10. Procedimento de Reescrita	Seguem a proposta de reescrita do livro: 1 Solicitam que o aluno corrija e reescreva a ortografia para a nota: 3 O professor corrige o erro e o aluno reescreve em seguida: 3 Trabalha com a reflexão do texto a partir do objetivo do gênero: 1 Fugiram da temática proposta: 4

Com base nas respostas dos professores entrevistados, verifica-se que quase todos trabalham a reescrita textual nas aulas de português – apenas um deles não utiliza o processo de sala de aula. Dessa forma, pode-se supor que eles devem ter conhecimento sobre alguns procedimentos que envolvem uma proposta de reescrita e de sua necessidade para o ensino da escrita.

Com relação à concepção da escrita, apenas um deles parece conceber a escrita como dom; os outros estão conscientes da natureza artesanal da escrita e os demais professores fugiram à temática da pergunta.

O trabalho com gêneros textuais está presente no discurso dos 50% que vinculam a produção escrita a alguma tipologia textual. Além disso, ao serem perguntados sobre os acréscimos que fariam ao livro, novamente, 50% acrescentariam gêneros diversificados.

## 2.2. REFLEXOS DO ENSINO TRADICIONAL NO ENCAMINHAMENTO DA (RE)ESCRITA

Para que as práticas dos docentes em sala pudessem ser estabelecidas foi necessário que a relação deles com a escrita antes do exercício da profissão fosse avaliada. De acordo com as respostas, a maioria deles apresenta uma relação pacífica, mesmo quando submetidos ao ensino tradicional.

Nesse ensino, a escrita é uma atividade mecanicista, a escola produz escritores para atuar apenas dentro do ambiente escolar e se esquece de formar o sujeito capaz de agir socialmente por meio de sua produção textual. Quando o professor precisa motivar o aluno a escrever, o faz por meio da nota que é dada ao primeiro e único texto produzido.

Não há espaço para a reescrita nem para a tipologia textual, pois a produção solicitada se relaciona ao resumo dos clássicos literários, livros teóricos, artigos e está vinculada a temas. Essa prática contraria diretamente a abordagem sociointeracionista da linguagem, já que, segundo Bonini (2002), nesta concepção, o texto do aluno precisa se constituir numa autêntica produção de sentido e colocar em prática uma ação de linguagem.

### **TABELA 2: RELAÇÃO COM A ESCRITA ANTES DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO – RESPOSTAS A QUESTÃO 1**

Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?	
Docente 1	Escrevíamos para quem nos ensinou a escrever – o professor. Aprendíamos a escrever na escola para a escola.
Docente 2	Trabalhávamos da forma tradicional – Ler e escrever era uma obrigação; uma nota a ser conquistada. Não existia a reescrita, a nota era pelo único texto produzido.
Docente 3	Leitura e resumo dos clássicos literários, livros teóricos, artigos e produção de textos dissertativos
Docente 4	Com a tradicional redação escolar: como foi a sua férias?(sic)

O ensino que desconsidera o uso social da escrita precisa ser revisto, pois “uma língua natural só pode ser apreendida pelos indivíduos através dos textos, realizações empíricas indexadas a um gênero e articuladas a uma situação de comunicação específica.” (LEITE, 2008, p. 21). Fica estabelecida assim a relação inseparável entre produção textual e sociedade.

Além da relação com a escrita, os questionários também evidenciam de que forma os docentes encaminham o trabalho com a reescrita dos textos: onze, dentre os doze professores, utilizam o procedimento em sala; um atribui a essa atividade importância secundária, sendo, portanto, uma atividade esporádica. Os professores registraram nos questionários que a maioria dos alunos resiste à atividade e a encaram como enfadonha e cansativa.

### 2.3. PROCEDIMENTO DE REESCRITA

Antes de analisar o encaminhamento da reescrita em sala, convém observar como os docentes concebem a produção textual. Como quase todos os professores demonstraram nos questionários o trabalho com a reescrita em sala de aula, subentende-se que eles encarem a escrita como uma atividade processual/artesanal.

A percepção de língua está diretamente ligada a metodologia empregada pelo professor. Segundo Antunes (2003, p.39), a definição dos objetivos, o planejamento de uma aula, os procedimentos utilizados, tudo perpassa por uma determinada visão de língua, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.



A linguagem tem sido concebida de pelo menos três formas. Na primeira delas, a linguagem é a representação do pensamento. O aluno precisa aprender a linguagem formal, assim, quanto mais rebuscada a sua forma de escrever, melhor é o seu texto. Nas palavras de RODRIGUES (2008, p.18), “o texto seria apenas a transcrição perfeita do pensamento, sem levar em conta que as pessoas interagem umas com as outras, através de ações orientadas pelos diversos usos da linguagem.”

Em segundo lugar, a linguagem é um instrumento de comunicação. Para se constituir como um bom escritor, a escola desenvolve a capacidade do aluno de criar, organizar bem as idéias, dominar a gramática e os modelos de escrita – ele precisa desenvolver a competência textual para se comunicar.

A terceira e última percepção pressupõe a linguagem como forma de interação e lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos (GERALDI, 1984). Aqui, língua e sociedade são realidades indissociáveis – elas se influenciam mutuamente.

Nesta última concepção, a produção textual não é um dom que se desenvolve naturalmente e que propicia o aluno a utilizar elementos estruturais da língua para expressar seus pensamentos. A linguagem escrita é um processo que se constrói a partir das interações sociais vivenciadas pelo indivíduo, que compõem a sua escrita e o formam como sujeito.

Nos questionários, pode-se observar que um professor, dos doze entrevistados, apresenta a escrita como um dom e não como uma técnica capaz de ser aprendida, tal visão se assemelha a percepção de língua como expressão do pensamento: “o modelo de produtor de texto é o escritor literário e, por isso, o dom é a propriedade essencial” (cf. RODRIGUES, op. cit). Assim, fica estabelecida uma contradição presente no trabalho em sala. Se, para o encaminhamento da reescrita, é necessário que o docente entenda a produção como aperfeiçoável, o docente em questão deve apresentar alguma dificuldade ou até mesmo resistência para encaminhá-la em sala de aula. A concepção de língua na qual o professor baseia a sua prática pode ser o primeiro passo para ter êxito no desenvolvimento linguístico do aluno.

**TABELA 3: RESPOSTAS DOS PROFESSORES À QUESTÃO 3 – ESCRITA COMO DOM OU TÉCNICA**

A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica?	
Docente 6	A falta de exercício, assim como por desconhecerem algumas técnicas de

	produção. Muitos não são esclarecidos para quem escrevem, nem porque, o que causa desinteresse no aluno. ( <i>sic</i> )
Docente 5	À falta de leitura. O descaso de alguns professores de não valorizar o que o aluno pensa. A técnica é essencial no texto.
Docente 3	Técnica, pois escrever bem dependerá de uma boa prática de leitura e da constante produção textual.
Docente 8	Alguns alunos apresentam uma facilidade maior em produzir, por isso, acredito que seja um dom.

Os demais professores evidenciam coerência ao admitirem a escrita como atividade processual e ao mesmo tempo afirmarem o trabalho com a reescrita de textos. Esse processo deve estar obrigatoriamente vinculado a essa percepção. Observar a visão de escrita dos docentes é um fator indispensável para avaliar o desenvolvimento do processo: a reescrita pode sofrer alterações significativas de acordo com a concepção do profissional.

Por exemplo, o professor 6 ressalta a importância de o aluno conhecer o motivo e o destinatário da produção. O desconhecimento desses itens, de acordo com ele, provoca o desinteresse na hora de produzir. A preocupação do docente é coerente com a reescrita, pois orientar o aluno na sua primeira produção, mostrando elementos do contexto sociossubjetivo e da infraestrutura do gênero em questão influencia diretamente o processo de semiotização da ação da linguagem em forma de texto.

Os itens sete e dez do questionário referem-se aos procedimentos de escrita e reescrita adotados. Analisando esses dois pontos, ficou constatado nas respostas que apenas um professor admite explorar algum aspecto relacionado à macroestrutura do texto, os demais parecem orientar as práticas de reescrita de modo a privilegiar apenas questões microtextuais, especificamente, os desvios gramaticais.

Embora os professores entrevistados demonstrem conhecimento acerca das novas concepções interacionistas, pode-se perceber que, em determinados momentos, essas noções se misturam à concepção tradicional de ensino. Tradicionalmente, os aspectos de natureza formal são os mais priorizados na correção do texto. Geralmente, os apontamentos se relacionam a aspectos secundários como infrações à gramática tradicional.

Conforme Antunes (2006), ao avaliar o texto escrito do aluno, o professor tem priorizado o apontamento de erros, principalmente os situados na superfície textual – desvios de ortografia e concordância verbal. Esse tratamento evidencia um apego maior aos aspectos

formais, às normas linguísticas, e, conseqüentemente, os aspectos discursivos são deixados de lado.

Convém salientar que a maioria dos professores parece manter uma abordagem tradicional da gramática, reproduzindo em maior ou menor grau essa prática em sua metodologia, pois nas respostas demonstra-se que na avaliação dos textos dos alunos são priorizados os aspectos microtextuais.

Ao priorizar determinados aspectos em detrimento de outros, uma problemática surge. O texto é um produto composto de camadas sobrepostas e interdependentes, conceito que pode ser melhor visualizado a partir da metáfora do folhado textual, criada por Bronckart (1999). Na interação entre as camadas, cria-se a dinâmica textual. As camadas que compõem o texto são, como descritas anteriormente, a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Por isso, o texto deve ser visto como um todo, no qual devem ser contemplados aspectos macro e microtextuais. Um ensino que não compreenda isso e foque o trabalho em apenas um componente da camada, contraria diretamente a proposta interacionista sociodiscursiva que tem respaldado as análises e não fornece ao aluno a técnica necessária para a apropriação das habilidades discursivas necessárias para a produção.

As respostas do docente 5 são as que mais parecem evidenciar a correção de aspectos formais. Na formação escolar, o professor admite ter tido sua escrita trabalhada a partir de resumos. Quando questionado sobre como encaminha as atividades de produção textual, afirma que orienta os alunos a lerem bastante e a serem atenciosos nas pontuações. Ao listar as principais dificuldades dos discentes, mais uma vez, ressalta aspectos superficiais. Já quanto às atividades de produção textual do LD, o professor sugere que o dicionário de português seja acrescentado ao livro e, por último, fala que o seu procedimento, quando o livro solicita atividades de reescrita, pauta-se em verificar a ortografia e a pontuação.

**TABELA 4: RESPOSTAS DO DOCENTE 5**

Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos?	Lerem bastante. Prestar atenção nas pontuações. Com isso no dia-a-dia eles vão familiarizando-se. ( <i>sic</i> )
Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita?	A coesão das palavras e a pontuação, onde pela falta de prática de leitura dificulta o

	texto. ( <i>sic</i> )
O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático?	O dicionário de português para enriquecer o vocabulário do aluno.
Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento?	Adoto o critério de pontuação para ajudar na nota e peço para que eles façam no caderno para praticar o uso da ortografia.

Conforme mostra o item cinco da análise quantitativa, a maioria dos professores enfatiza a dificuldade dos alunos em relação ao domínio da norma culta, ou seja, em 90% dos casos os professores atribuem o fracasso da escrita à falta de domínio dos elementos microtextuais como: ortografia, concordância, pontuação, acentuação, paragrafação. Os que acusam falta de coesão e coerência no texto dos alunos somam a isso dificuldades no nível da gramática normativa. Utilizando as palavras de Leite:

[...] A despeito da importante função que esta atividade pode exercer na aquisição e no desenvolvimento da competência textual e discursiva dos alunos, não é qualquer reescritura que merece tal qualificação. Se o domínio da escrita não se efetiva com a apreensão de regras de concordância, acentuação, pontuação e ortografia postuladas pela gramática tradicional – embora se reconheça que elas constituem uma das habilidades necessárias ao produtor, mas não a mais importante – o trabalho de reescrita que incide única e prioritariamente sobre tais aspectos é ineficiente se o objetivo da atividade for o de que o aluno adquira recursos necessários à produção textual. (LEITE, 2008, p. 26)

Além da correção dos desvios gramaticais, nota-se outra preocupação que não se relaciona a nenhuma questão de natureza linguística, textual ou discursiva. Algumas respostas parecem evidenciar que a reescrita textual por vezes é focada em problemas de formatação do texto, denominados por Leite e Pereira (2010) como mecanismos supratextuais, baseados na classificação feita por Bronckart (1999). Os elementos supratextuais englobam a paragrafação, uso de maiúsculas e minúsculas, legibilidade da letra, recuo do texto, enfim, elementos que se relacionam com a apresentação estética do texto. Por exemplo, quando perguntando sobre se a escrita seria uma atividade regida por técnica ou dom, um dos professores afirma que o bom desempenho dos alunos se deve ao domínio da técnica.

#### **TABELA 5: REESCRITA E FORMATAÇÃO TEXTUAL**

A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos?
--

Dom ou técnica?
À técnica – muitos deles confundem espaços com parágrafos.

Depois de atribuir à escrita o status de uma atividade processual, a continuidade da resposta “*muitos deles confundem espaços com parágrafos*” e a constatação do professor 9 sobre as principais dificuldades dos alunos na escrita “*o esquecimentos de letras maiúsculas em início de frases, o uso do parágrafo*” (sic) é, de certa forma, curiosa porque a técnica necessária para a produção textual vai muito além da apresentação gráfica dos conteúdos e o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

O trabalho com a formatação do texto, bem como a preocupação com os desvios ortográficos constituem etapas também importantes para a produção escrita, contudo, não exigem do agente o domínio das operações necessárias para a realização das ações de linguagem apontadas por Bronckart (1999[1997]).

Apesar de a maioria admitir trabalhar a reescrita dos textos em sala, vimos em nove deles que o procedimento de reescrita adotado evidencia a falta de um conhecimento mais profundo sobre como se conduzir a atividade na prática.

Tal realidade pode ser melhor compreendida se a formação do professor na graduação for questionada. De acordo com Guedes (2006, p 28), “o argumento usado para justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino.” No entanto, não é apenas o conhecimento de conteúdos linguísticos que proporcionará aos professores uma postura mais eficaz em sala de aula. No exercício da profissão, os professores ainda têm dificuldade de conciliar teoria e prática.

Dos professores que trabalham o processo em sala, apenas um deles, o docente 1, encara a escrita na perspectiva sugerida pelos pressupostos sociointeracionistas, que prevêm um trabalho de interlocução com o texto do aluno, ressaltando não apenas aspectos de higienização textual, mas, acima de tudo, seus aspectos pragmáticos, discursivos e linguístico-discursivos.

**TABELA 6: RESPOSTAS DO DOCENTE 1**

Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita?	Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos?
--	---

<p>Sabemos que para aprender a escrever, temos que fazê-lo considerando as dimensões das diferentes situações sócio-comunicativas e que, portanto, os usos sociais da escrita estão intrinsecamente relacionados ao processo de significação. Então o aluno precisa ter claramente informações como: escrever para quem? Para quê? Esses serão fatores determinantes para escolha de um gênero. E não deixar que praticar a escrita torne-se apenas uma sequência de tarefas que seguem um modelo.</p>	<p>As estratégias são: desencadear comparação entre o que se tem como objetivo, o texto planejado e o texto que está sendo produzido. Diagnosticar o que está diferente. Geralmente, o aluno entende quando há algo estranho ou faltando ou diferente do que planejara.</p>
--	---

O procedimento utilizado pelo docente baseia-se na reflexão a fim de que o aluno observe se o seu texto atende às necessidades da situação de comunicação pretendidas para o gênero em questão.

Os outros seis professores evidenciaram, por meio das respostas apresentadas sobre a metodologia empregada, que a reescrita se detém ao trabalho de limpeza do texto, ou seja, ao trabalho de correção da ortografia. O professor aponta o erro ortográfico do aluno e este, por sua vez, reescreve o texto com as palavras grafadas corretamente. Tem-se um texto no máximo “linguisticamente correto” e prejudicado quanto a sua potencialidade de realização. Quando apenas os aspectos morfosintáticos são considerados, o texto pode continuar apresentando inadequações textuais, pragmáticas e discursivas.

Dos doze professores entrevistados, todos responderam que o tema das produções é escolhido pelos próprios alunos, esse conteúdo envolve assuntos da atualidade ou que despertem o interesse. Contraditoriamente, seis desses mesmos professores responderam no item seguinte que o trabalho da escrita em sala de aula é orientado pelo ensino de gêneros textuais. Dessa forma, fica uma dúvida sobre o que, de fato, desencadeia as atividades de produção textual: o tema gerador ou uma proposta de gênero textual. Vale salientar que essas duas opções não são necessariamente excludentes, mas deve ser evitada a pedagogia da temática, conforme destaca Pereira (2010), pois a não utilização dos gêneros não propicia ao aluno a capacidade de interagir de maneira eficaz numa sociedade letrada.

#### 2.4. O LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O último aspecto a ser observado refere-se ao uso do livro didático. Tal preocupação se justifica por a ele ser atribuído, muitas vezes, um papel de condutor das aulas. Quando o

professor pauta sua prática exclusivamente no volume, pode reproduzir certas limitações. Neste caso específico, o material didático utilizado pelos professores não é apto a encaminhar o procedimento de reescrita, a fim de formar produtores textuais competentes.

Em relação ao livro didático de Português, nota-se que esse instrumento ainda apresenta papel relevante em sala:

O livro didático é considerado uma ferramenta de apoio aos professores, mas, muitas vezes, o seu uso torna-se freqüente, quando os profissionais da educação se defrontam com os seguintes aspectos: não têm tempo suficiente para elaborar suas aulas; não foram capacitados para realizar outro trabalho em sala; não têm interesse em procurar um material diversificado; o sistema não leva à construção diferenciada em sala de aula. Então se acostumam com esse auxiliar pedagógico e ficam ligados às atividades e concepções inseridas neste material. (RODRIGUES, 2008, p. 66,67)

Nos questionários, apenas um docente não atribui contribuição nenhuma ao livro para o planejamento das aulas. Os demais, entretanto, concebem o livro como um instrumento valioso para o direcionamento das aulas de produção textual, já que ele encaminha o trabalho de escrita e reescrita em sala, facilita a explicação do professor e enriquece as aulas. Quatro deles, entretanto, atribuem papel secundário ao livro nas aulas de produção textual, argumentando que o LD por si só não é suficiente para direcionar a escrita dos alunos.

Curiosamente, apenas um professor não acrescentaria absolutamente nada às atividades do livro didático. Os demais sugeriram a exploração de gêneros textuais diversos presentes na vida cotidiana dos alunos, somando-se a isso o trabalho com a oralidade e a contextualização dos volumes à região nordeste. Ainda assim, nota-se a ênfase no ensino da gramática por quase todos os docentes. Um, especificamente, anexaria um dicionário de Português ao livro para auxiliar o trabalho com a ortografia em sala. Outros professores salientaram a importância do ensino da norma culta, argumentando que os alunos desconhecem a própria língua porque o LD não enfatiza a gramática.

**TABELA 7: SUGESTÕES DOS PROFESSORES AO LD**

O que você acrescentaria às atividades de produção textual do livro didático?	
Docente 4	Por enquanto nada.
Docente 6	Diversificados gêneros textuais, em especial aqueles que motivam pela imagem: tira, propaganda, HQ, charge. Eu penso que é necessário complementar, pois ele não explora os diversos gêneros, os exercícios de produção não despertam o interesse e quase sempre é preciso

	adequar à realidade de compreensão do aluno.
Docente 1	Acrescentaria mais os conceitos lingüísticos.
Docente 7	Acho que os textos poderiam ser mais atuais e dar ênfase na base gramatical, pois grande parte dos alunos desconhece sua língua (regras de gramática).

Justamente neste ponto, podemos perceber algo que merece uma atenção especial. Algumas vezes, o livro didático não é apropriado para direcionar o trabalho textual em sala. Esse manual pode apresentar deficiências, apresentando orientações vagas e/ou genéricas para a escrita e a reescrita dos textos. Pode-se observar melhor tal realidade em anos anteriores no contexto da pesquisa de iniciação científica, no qual investigou-se a abordagem da reescrita no LD. As análises evidenciaram que os volumes nem sempre trabalham a reescrita; uns apresentam propostas pertinentes; outros trazem solicitações um pouco vagas, conforme constata Leite (2008) em sua monografia de especialização, e, mesmo assim, muitas vezes o professor não as desenvolve como sugerido.

Quando o professor baseia sua aula exclusivamente nesse material, ele pode estar reproduzindo essas limitações, perdendo a oportunidade de refletir criticamente acerca das propostas apresentadas e, acima de tudo, prejudicando o letramento do aluno. O manual didático é um instrumento de ensino, contudo não deve nunca escravizar o professor: ele é livre para articular o ensino de língua portuguesa com os objetivos traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, os professores se acostumaram a ver nos livros mais a imposição do que a sugestão e se transformaram, de acordo com Guedes (2006, p. 27), em capatazes do livro didático. De acordo com o mesmo autor, “tivemos desde o começo o professor submetido ao livro, aterrorizado, ignorante.” Com isso, o professor se torna apenas o mediador entre o livro e o aluno, comparando suas respostas com as contidas no manual.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teoria e prática sempre foram realidades que, se não opostas, são, muitas vezes difíceis de associar. O presente trabalho procurou observar a separação entre elas, observando como as novas propostas de (re)escrita são encaminhadas pelos professores em sala de aula.

Por ainda ser relativamente nova, a reescrita, que vem sendo abordada ultimamente em alguns livros didáticos, foi eleita como objeto central de preocupação. Através das respostas,



percebe-se que já há a conscientização da importância desse procedimento e do trabalho com gêneros para a formação de um aluno competente, capaz de agir com eficiência perante as exigências de uma sociedade letrada.

Por outro lado, viu-se que essas propostas inovadoras, que visam romper com conceitos antigos, são permeadas, muitas vezes, pelas práticas de um ensino tradicional, baseado em temas, focando a gramática normativa e centrado no livro didático de português. Apesar de a maioria dos docentes admitirem fazer atividades de reescrita com os alunos, o que poderia conduzir a uma visão processual e dinâmica de escrita, constatou-se que o trabalho, na prática, evidencia uma visão tradicional da produção textual.

É de suma importância investigar as práticas docentes para que se possa perceber até que ponto e de que forma as novas propostas estão sendo desenvolvidas. Observou-se que ter conhecimento acerca de novas propostas de ensino da escrita nem sempre é estar apto para desenvolvê-las. Muitas vezes faltam ao professor os aparatos necessários para conduzir a produção textual em sala de aula. Nesta análise, foi possível perceber que algumas vezes os conceitos antigos, tradicionais, se misturam aos novos criando uma realidade peculiar, poucas vezes prevista na teoria.

Foi evidenciado que não é qualquer atividade de reescrita que merece a qualificação de formadora de indivíduos capacitados a agirem comunicativamente, através de textos, numa sociedade letrada. O professor pode, muitas vezes, orientar a escrita do aluno de uma maneira deficiente.

Finalmente, ressalta-se também a relevância de o professor em formação inicial ter acesso antecipado a essa realidade e poder analisá-la. Desenvolver uma análise deste tipo é poder prever algumas dificuldades e, desde já, buscar soluções.

Ao lado deste trabalho de análise, a iniciação científica também é uma porta para que se possa investigar fatos do ambiente escolar e refletir criticamente sobre eles. A participação em projetos que promovem essa ponte entre teoria e prática oferece ao futuro professor, além da imersão no contexto pedagógico, um aparato teórico grande que pode ser utilizado em favor da ação e servir como fonte de constante revisão e autoanálise durante o exercício profissional.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. **Avaliação da produção textual no ensino médio.** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

\_\_\_\_\_, (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística.** In: *Perspectiva*, Florianópolis, 2002, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 1999 [1997].

EVANGELISTA, A, A, M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar.** CADERNOS CEALE. Belo Horizonte: CEALE/Formato, out. 1998. Vol. III. Ano II.

GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GONÇALVES, M. A. S. **Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola.** *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 66, Abril, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n66/v20n66a6.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2011.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LEITE, Evandro Gonçalves. **A reescrita no livro didático de língua portuguesa.** Monografia de Especialização. Pau dos Ferros: UERN, 2008, mimeo.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, R.C.M. **O livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual.** Calidoscópico, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/154/10>> Acesso em: 15 de maio de 2011.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista de Bronckart.** In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

PEREIRA, R. C. M. **Gêneros textuais e letramento: Um abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries.** Tese de Doutorado. Recife, PPGLL – UFPE, 2005.

\_\_\_\_\_. **Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito.** In: PEREIRA, R. C. M e ROCCA, M. Del Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009

REINALDO, M. A. G. **A orientação para produção de texto.** In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 89-101, 2001.

RODRIGUES, M. A. N. **A prática de escrita na escola: uma análise do processo ao produto.** Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Generos orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1984].

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1987].

## ANEXOS

### ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 1

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?  
*Escrevíamos para quem nos ensinou a escrever – o professor. Aprendíamos a escrever na escola para a escola. Como um exercício simulando a função da escrita.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *O modelo de texto que eles possuem na sua grande maioria, é o modelo do texto oral. Tal concepção de texto é responsável, sem dúvida pelo fato de seus textos escritos apresentarem uma série de características típicas do texto falado, que perduram neles, as vezes, por vários anos. Quando utilizamos os recursos próprios da modalidade escrita, evitando as interferências da oralidade em sua escrita, observamos uma resistência ou preocupação para produzirem.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *Muitos acreditam que ser escritor é um dom que a pessoa desenvolveria naturalmente e que, mesmo sem intervenção de alguém, de um professor, escreveria bem. Outras pessoas não acreditam na existência de um dom que se desenvolveria sem intervenção, mas que há pessoas que, por algum motivo, desenvolveram um habilidade diferenciada, uma facilidade para escrever. Mas que precisam aprender e ter experiências orientadas na escrita.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Propicio interação entre professor e aluno, discurso construído conjuntamente e conversos sobre aspectos relevantes do gênero textual exigido.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *A participação do aluno é essencial, pois eles sabem melhor do que ninguém, quais temas tem interesse de aprender.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Utilizo situações sócio-comunicativas diversas, observações e inserções breves sobre a prática comunicativa e processual da escrita com meus alunos.*

7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *Sabemos que para aprender a escrever, temos que fazê-lo considerando as dimensões das diferentes situações sócio-comunicativas e que, portanto, os usos sociais da escrita estão intrinsicamente relacionados ao processo de significação. Então o aluno precisa ter claramente informações como: escrever para quem? para quê? Esses serão fatores determinantes para escolha de um gênero. E não deixar que praticar a escrita torne-se apenas uma sequência de tarefas que seguem um modelo.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Alguns livros oferecem condições para que o aluno possa refletir criticamente sobre a temática, somando seus conhecimentos a outros conhecimentos textuais.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Acrescentaria mais os conceitos lingüísticos.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *As estratégias são: Desencadear comparações entre o que se tem como objetivo, o texto planejado e o texto que está sendo produzido. Diagnosticar o que está diferente. Geralmente o aluno entende quando há algo estranho, ou faltando ou diferente do que planejara.*

## **ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 2**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Trabalhávamos da forma tradicional. Ler e escrever era uma obrigação; uma nota a ser conquistada. Não existia a reescrita; a nota era dada pelo único texto produzido.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Sentem dificuldade durante sua produções, escrever para ele é dificultoso. Mas o interesse é grande e se faz presente nas demais atividades.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *Técnica – muitos deles confundem espaços com parágrafos.*

4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Leitura do tema; coleta de informações; discutir o tema; escrita e reescrita.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Temas atuais que traga alguma informação útil para o seu cotidiano.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Leitura constante; discutir em sala conteúdos trabalhados; consulta ao dicionário.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *Acentuação, concordâncias e regências.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Sim. Como fonte de primeira pesquisa, despertando a curiosidade dos alunos.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Lista de filmes com a mesma temática; sites da internet como fonte de pesquisa.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *A reescrita no início era complicado; eles não aceitavam escrever novamente todo o texto. Atualmente eles já compreendem o valor da reescrita. Tem consciência que toda a reescrita eleva o seu aprendizado.*

### **ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 3**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Leitura e resumo dos clássicos literários, livros teóricos, artigos e produção de textos dissertativos.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Depende, se a prática buscar a realidade deles, interagem satisfatoriamente,*

*como por exemplo, temáticas que envolvem o mundo adolescente, temas polêmicos, gêneros digitais.*

3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *Técnica, pois escrever bem dependerá de uma boa prática de leitura e da constante produção textual.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Trabalhando os diferentes gêneros textuais e sempre buscando uma temática que estimule o interesse.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Temas atuais, temas que abordem reflexões positivas e principalmente sugestões dadas por eles.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Utilizar sempre o processo de reescrita, pois com a primeira correção aponto os caminhos que eles precisam melhorar.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *A dificuldade maior é de não estabelecerem idéias coesas, coerentes e fundamentadas, além disso, apresentam problemas ortográficos e de concordâncias.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Sim, porém não é o elemento mais importante, pois outros recursos podem ser utilizados, como, por exemplo: revistas, propagandas, textos de apoio, etc.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Utilização de revistas, jornais, propagandas, ou seja, fazer uso dos diversos gêneros textuais.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Realizo, pois o processo de reescrita é uma ferramenta importante para o melhor desempenho na produção. Como já faz*

*parte da minha metodologia eles já estão acostumados e percebem que melhoram satisfatoriamente seus textos.*

#### **ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 4**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?  
*Com a tradicional redação escolar: como foi a sua férias? Acadêmica: leitura c/ produção.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Com rejeição, mostram pouco interesse. Eles gostam de discutir.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *Não prática de leitura e a falta de ‘professores’ p/ conduzir um texto escrito.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Trabalho um texto oral, encaminho pistas para propor a produção.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Assuntos tratados na atualidade, temas polêmicos e interessantes ou sugeridos por ele.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Reflexão em cima do que ele escreveu e no que ele quis escrever. /Coerência.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *Passar para o papel as idéias de forma coerente.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Sim. Parafraseando, reescrevendo, darem continuidade ou modificar.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Exploração maior dos gêneros textuais que estão nas revistas, jornais e na mídia oral.*



10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Oriento-os, faço a parte inicial e deixo que desenvolvam.*

## **ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 5**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Na formação escolar foi trabalhada a partir de resumos. Na faculdade foi bastante explorada pelo fato das provas serem dissertativas e muitos trabalhos serem manuscritos.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *No início tem o bloqueio pela falta da prática escrita e de não saber como colocar as idéias no papel.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *A falta de leitura, o descaso de alguns professores de não valorizar o que o aluno pensa. A técnica é essencial no texto.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Fazendo uma síntese sobre a tele aula.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Notícias que estão na mídia sobretudo a do contexto social, onde o aluno geralmente convive no seu cotidiano.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Lerem bastante. Prestar atenção nas pontuações. Com isso no dia-a-dia eles vão familiarizando-se.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *A coesão das palavras e a pontuação, onde pela falta de prática de leitura dificulta o texto.*

8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Sim. Pego bastante exemplos e trabalho os poemas dos poetas.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *O dicionário de português para enriquecer o vocabulário do aluno.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Adoto o critério de pontuação para ajudar na nota e peço para que eles façam no caderno p/ praticar o uso da ortografia.*

#### **ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 6**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?  
*Eu ora seguia as atividades propostas no livro do aluno, ora trazia propostas de produção com gêneros diferentes, para incentivar a prática da escrita.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Devido a dificuldade de escrever, pois muitos estão afastados de sala há algum tempo, alguns rejeitam, porem cabe ao professor favorecer momentos de escrita, para que os alunos superem e sintam-se motivados.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *A falta de exercício, assim como por desconhecerem algumas técnicas de produção. Muitos não são esclarecidos para quem escrevem, nem porque, o que causa desinteresse no aluno.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Trazendo textos de gêneros textuais diferenciados tais como cordel, bula de remédio, crônicas, fábulas, contos, charge, etc, o confronto com tais textos possibilitam ao aluno apreender e praticar de acordo com a característica de cada um.*

5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Geralmente eu sugiro baseada nas conversas que temos, outras vezes para conciliar as atividades do livro ou das atitudes de cidadania propostas na tele-aula.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Observação atenta do que escreve, assim como a reescrita, pois um texto não é nada pronto e acabado.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *Paragrafação, ortografia, pontuação, além de coerência nas idéias desenvolvidas no texto.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Eu penso que é necessário complementar, pois ele não explora os diversos gêneros textuais, os exercícios de produção não despertam interesse e quase sempre é preciso adequar a realidade de compreensão do aluno.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Diversificados gêneros textuais, em especial aqueles que motivam pela imagem: tira, propaganda, charge, HQ, etc.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Geralmente eles acham enfadonho essa atividade, mas eu procuro incentivar como forma deles praticarem mais. Quase sempre eles resistem, penso que poderia ser mais atrativa essas atividades.*

## **ANEXO 7 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 7**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Muito boa, sempre gostei muito de escrever, sempre participando de projetos que envolvia a escrita (poemas, poesias, peças teatrais) na formação escolar. Na formação acadêmica também participei na escrita de trabalhos.*

2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Eles não reagem de forma positiva, não demonstram interesse, cumprem o que é solicitado com muita dificuldade.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *Acredito que algumas pessoas são dotadas de dons, no entanto a utilização de técnicas de redação, ajuda no desempenho da produção textual coerente. Alguns alunos têm boas idéias, no entanto, um texto não é apenas uma boa ideia.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Primeiro a discussão sobre o tema a ser trabalhado. Destaque dos pontos principais, aspectos positivos e negativos em seguida a percepção individual e coletiva; com base no discutido a produção textual.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Sempre sou preferências a assuntos atuais de interesse dos alunos. Acredito que quando o tema faz parte da realidade deles a produção é mais fácil e mais rica.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Leio os textos produzidos por eles, marco os vocábulos escritos de forma errada, peço que usem o dicionário para corrigi-los, oriento com relação ao título/tema e a ligação com o texto, enfim sempre dou ênfase a ortografia, pontuação, coerência, coesão, etc.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *A base do uso da língua padrão, falta de leitura, o que acarreta déficit no vocabulário, na escrita correta de alguns vocábulos simples de seu cotidiano.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Sim, através da reescritura dos textos propostos.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Bem, nas minhas aulas eu procuro trabalhar com textos atuais: notícias de jornais, revistas,*

*etc. Acho que os textos poderia ser mais atuais e dar ênfase na base gramatical, pois grande parte dos alunos desconhece sua língua (regras de gramática).*

10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Sempre que possível, fazemos as atividades de reescrita dos textos. Os alunos não gostam de reescrevê-los. Eles argumentam que é perda de tempo, que não sabem, não gostam, etc.*

## **ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 8**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica?  
*Com muita dificuldade e interesse em aprender.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *A principio não querem produzir nada mais aos poucos vamos conversando, mostrando as necessidades.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *Aos próprios alunos e a nós professores que os motivamos. Alguns alunos apresentam uma facilidade maior em produzir, por isso, acredito que seja um dom.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Primeiro com leitura, depois com a mídia e explicações por ultimo tentamos produzir.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Temas do próprio livro ou que eles acham interessante.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Leituras no dicionário e livros, orientação individual e coletiva, escrita de ortografia.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *Todas, principalmente na escrita cursiva.*

8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Demais. A partir das leituras existente nos mesmos, fica mais fácil a explicação e compreensão do tema proposto.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Por enquanto nada.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Primeiro leio com eles. Explico a atividade proposta. Então eles fazem o exercício. Dependem da mesma, fazem sem problemas.*

## **ANEXO 9 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 9**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Através do livro didático, textos literários, poesias, contos, artigos, sínteses, resumos, interpretação e produção de textos.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Este interesse depende de como o professor motiva e incentiva os alunos diante de uma produção textual.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *O bom desempenho ocorre através do uso freqüente da leitura, o dom está presente mas o desejo de aprofundar-se na leitura conseqüentemente o levará a uma escrita correta.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Trabalhos em duplas ou pequenos grupos, é mais adequado para a melhoria da aprendizagem e da qualidade do que se escreve.*

5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Primeiro deve-se garantir aos alunos o máximo de informações em relação ao tema proposto, de preferência temas atuais, onde leve o aluno expor sua opinião e crítica.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Leitura de gêneros textuais diversificados, fazer o uso do dicionário, organizar um registro para ter um controle escrito sobre os avanços na escrita.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *A troca ou a redução de fonemas, o esquecimentos de letras maiúsculas em início de frases, o uso do parágrafo.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Ajuda bastante no planejamento, pois possibilita uma boa organização, um direcionamento mais detalhado durante as produções de texto.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *A diversidade de texto é muito importante, acrescentaria: prosa, poesia, contos, texto jornalístico, cartoon, gibis.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Procuro conscientizar o aluno que a reescrita faz parte do processo de aprendizagem. É mais uma técnica de aprimorar a escrita, observando o modo correto e de como ele está escrevendo.*

## **ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 10**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Foram poucas, pois hoje entendo que o professor não tinha tanta preparação. E quando você falava ou escrevia muito era difícil o estímulo.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Quando o professor antes prepara, estimula e mostra ao aluno que escrever*

*não é medo e sim saber usar inicialmente a linguagem informal, daí vai se aperfeiçoando e entendendo a tipologia textual.*

3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *Primeiro se estimula o dom, depois a criatividade. O professor vai lapidando para que a técnica seja conhecida e trabalhada da melhor forma.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *Dependendo do nível da turma. Inicialmente apenas p reconhecimento. Daí o trabalho vai sendo passado da tipologia textual a ortografia, concordância e o mais importante a formação do texto num toldo.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Principalmente com temas e figuras contemporâneas frases e pensamentos que levem a reflexão.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Inicialmente sem fazer todas as correções, orientando no geral. Com o tempo, mostrar ortografia, pontuação (lógica do texto), concordância. Estimulo principalmente a criatividade.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *Não ter tempo e achar que estão falando c/ um amigo ou escrevendo no Orkut c/ gírias e palavras em símbolos.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Não, texto é um trabalho vivo e c/ qualquer material se estimula a criação e produção textual.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Ele ser mais regional, e de acordo c/ a realidade em que se encaixa a clientela da proposta. Então o aluno se identificaria c/ o tema estudado.*



10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Quando se propõe uma reescrita, algum conhecimento está sendo construído, daí converso e mostro a importância da atividade na construção do conhecimento no trabalho e a própria criação textual.*

## **ANEXO 11 – QUESTIONÁRIO DO DOCENTE 11**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Minha prática foi proveitosa, pois sempre tive interesse na produção textual.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Com um certo receio, pois não costumam ser trabalhados na leitura e produção textual. Geralmente não, porque não trabalhados para isso.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *A técnica.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *É necessário despertar o interesse dos alunos para leitura e a partir daí realizá-los mostrando os conectivos necessários para enriquecer a produção.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *O que chame a atenção dos alunos, ou seja, de seu maior interesse.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Através da leitura de fábulas para chamar atenção dos alunos e depois explicação dos conectivos para enriquecer sua produção.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *A maior dificuldade encontrada é a questão da ortografia.*
8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Sim. Pode contribuir, porém depende do livro didático. Através dos textos encontrados no livro.*

9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *Uma maior criatividade nas atividades a serem realizadas.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Até trabalho fazendo as modificações necessárias em relação a ortografia. Quanto a reescrita, os alunos não gostam porque acha cansativo.*

## **ANEXO 12 – QUESTIONÁRIO DOCENTE 12**

1. Como foram suas práticas de escrita durante sua formação escolar e acadêmica? *Não fui bem preparada na formação escolar. Adquiri experiência na formação acadêmica.*
2. Como os alunos reagem às práticas de produção de texto? Eles têm interesse nessas aulas? *Eles não tem muito interesse nas aulas, por falta de domínio da escrita. Acarretada por não terem sido trabalhados corretamente.*
3. A que você atribui o bom ou o mau desempenho de alguns alunos na elaboração de textos? Dom ou técnica? *O aluno que lê não apresenta bom desempenho. Aquele que faz prática da leitura, é bem sucedido em suas produções.*
4. Como você encaminha as atividades de produção de textos? *De forma argumentativa para que expressem com textos suas opiniões.*
5. Qual o critério para a seleção dos temas? *Temas que envolvam acontecimentos atuais que possam gerar reflexões e discussões.*
6. Quais as estratégias que você usa para orientar os alunos na melhoria de seus textos? *Eles devem refletir o tema, levantando argumentos para depois escreverem.*
7. Quais as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos alunos na escrita? *Falta de idéias, argumentação, uso de elementos gramaticais, coesão e coerência.*

8. Você acredita que o livro didático contribui para o planejamento de suas aulas de produção de texto? Como? *Sim. Podemos levantar argumento para a produção textual.*
9. O que você acrescentaria às atividades de produção textual do Livro Didático? *O uso de gênero textual, músicas, tirinhas, charge etc.*
10. Quando o livro didático propõe atividades de reescrita, qual o seu procedimento? Qual a relação dos alunos frente a esta atividade? *Digo que faz parte de uma produção de texto. O que desagrada o aluno.*