

## O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E A (RE)CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DO ALUNO

RUTH IZABEL SIMÕES CONCEIÇÃO  
(UFMS)

### RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de una investigación cuyos sujetos eran estudiantes del cuarto año del Letras/*Campus* de Dourados/UFMS. Se proponía, en esa experiencia, elevar los estudiantes a que reflexionaran sobre el propio discurso y a (re)construirlo. Los resultados enseñan que los estudiantes lograron poner más atención en su discurso y en los medios expresivos que la lengua coloca a su disposición.

### INTRODUÇÃO

Considerar a escrita uma competência adquirida, nas suas bases, em anos anteriores ao Ensino Médio, se foi pressuposto válido um dia, não vale mais para o universo atual. Alunos têm chegado ao Ensino Superior e, o que é pior, têm saído da universidade sem que saibam redigir com autonomia. Estranhamente, mesmo revelando-se um princípio falso, a prática que lhe corresponde nas várias instâncias do ensino continua a mesma: ensina-se e aprende-se a escrever redações escolares repletas de repetições de discursos prontos, estereotipados, a partir dos quais não se reconhece um sujeito do discurso.

A constatação desse problema (Pécora, 1981; Costa Val, 1993; Guedes, 1994; Conceição, 2000b) motivou a realização desta pesquisa<sup>1</sup> que trata de um trabalho escolar de produção de conhecimento, cujo enfoque pedagógico procurou centrar-se no desenvolvimento da competência discursiva de alunos estagiários do Curso de Letras/*Campus* de Dourados/UFMS, objetivando refletir sobre o problema e buscar soluções viáveis para o mesmo.

Neste artigo, analisaremos e demonstraremos o tipo de olhar que cada um dos sujeitos diretamente envolvidos no processo põe sobre o texto no diálogo que com ele trava e como esses sujeitos se vêem, posto que o movimento da escrita/reescrita envolve o fazer do professor e o do aluno mediados pela linguagem.

---

<sup>1</sup> Os resultados parciais desta pesquisa foram apresentados no III SENALE (III Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino) realizado em Pelotas, RS, em 2001.

## 1. O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA E A AUSÊNCIA DA REESCRITA COMO UM TRABALHO DISCURSIVO SOBRE O TEXTO

Os sucessivos relatórios de estágio<sup>2</sup> dos alunos do Curso de Letras/*Campus* de Dourados/UFMS, ano após ano, têm mostrado que a maioria dos professores de Ensino Fundamental e Médio evita ensinar a produzir textos em suas aulas de Língua Portuguesa e os que se aventuram cometem alguns equívocos que tornam o trabalho ineficiente. Sabendo-se que dentre as práticas de ensino de língua portuguesa previstas nos PCNs<sup>3</sup> (1997) a que menos tem sido exercida nas salas de Ensino Fundamental e Médio é a prática de produção textual, este trabalho procurou encaminhar-se no sentido de refletir sobre o problema – já que os estagiários do Curso de Letras de hoje serão os professores de Língua Portuguesa de amanhã – estudando-a dentro de um determinado contexto.

Dentre os problemas relacionados ao ensino de produção textual detectados pelos alunos em suas observações<sup>4</sup> de aula, seus relatos têm mostrado que, além de os professores não se sentirem muito à vontade para ensinar a produção textual, quando tentam fazê-lo, utilizam-na como instrumento de avaliação:

Nós nos apresentamos para os alunos, explicando-lhes que o nosso trabalho teria como tema a “produção textual”. Houve um certo espanto por parte destes e também por parte da professora que acabou nos confessando que acharia ótimo que alguém fizesse a parte de produção textual, porque os alunos realmente precisavam e ela própria não tinha muita facilidade [...] Ao final da aula devolvíamos os textos corrigidos para que fizessem a reescrita. A reação dos alunos sempre era de reclamações, inconformismo e muita preguiça de reescrever os textos. [...] com isso, a professora titular decidiu por apelar para aquilo que mais preocupava os alunos numa sala de aula: ela disse que eles seriam avaliados por notas, o que imediatamente os deixou mais preocupados com a tarefa de escreverem as redações. (F. P. P. – 2001:21-25 – Relatório de Estágio/Letras)

Em consequência disso, o aluno tem criado uma espécie de temor pela escrita, e o professor tem se excluído enquanto possível interlocutor do texto do aluno, passando a exercer a função, quase exclusiva, de juiz, de avaliador.

Mesmo em alguns casos em que a produção textual não é utilizada como instrumento de avaliação, parece que sua prática, quando ocorre, é realizada de forma equivocada. Sobre a prática de produção textual, os seguintes procedimentos didáticos do professor foram constatados<sup>5</sup>:

a) O professor solicita a redação no início da aula, recolhe-a no final e não dá retorno ao aluno, de modo que a primeira versão passa a ser a definitiva:

Cheguei ao 4º ano de Letras e me deparei, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa, com o ensino de produção textual. Confesso que pela primeira vez, incluindo meus

---

<sup>2</sup> As citações aqui feitas foram retiradas dos relatórios mais recentes (os de 2000 e de 2001).

<sup>3</sup> Não é objetivo deste trabalho avaliar a adequação metodológica do que se tem praticado (prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística) em sala ao proposto pelos PCNs.

<sup>4</sup> Foram observadas 20 aulas consecutivas, sendo 10 em 2000 e 10 em 2001, em diferentes séries.

<sup>5</sup> Os dados aqui apresentados foram coletados nos relatórios de estágio de 2000 e 2001, nos textos de avaliação do processo e nos questionários de sondagem respondidos pelos sujeitos desta pesquisa.

tempos de estudante no ensino médio, eu fui ouvir falar da experiência da reescrita e logo imaginei que isto não levaria a lugar algum.

Entretanto, para não contrariar fiz todas as minhas redações e as reescrevi tantas vezes quanto foi necessário. Por um momento, resolvi parar e analisar a diferença entre as versões de cada uma das minhas redações e só assim pude perceber que, realmente, todo trabalho tinha valido a pena. (F. P. P. – 2001 – Avaliação do processo)

b) O professor evita ensinar produção textual, ensina gramática e leitura a seu modo:

Pra dizer a verdade, meus professores de Língua portuguesa nunca trabalharam produção textual, a ênfase era mais leitura, interpretação e gramática. (J. C. de L. F. – 2001 – Questionário de sondagem)

Durante todas as observações, em nenhum momento constatei ensino de produção textual, refação de textos, análise linguística. (J. C. de L. F. – 2001:11 – Relatório de Estágio/Letras)

As aulas ficam presas ao que o livro didático pede ou instrui como modelo de compreensão textual, com perguntas chaves a respeito do que está sendo dito no texto, sem se aprofundar na sua leitura. (C. A. P. da S. – 2001:16 – Relatório de Estágio/Letras)

c) O professor solicita a redação no início da aula, recolhe-a no final e alguns dias depois devolve-a com uma nota de zero a dez e/ou anotações imprecisas (do tipo: *texto vago, fraco, regular, muito bom*) sem a explicitação dos critérios a partir dos quais fez tal julgamento:

Percebi que poderia escrever bem melhor se os professores anteriores tivessem trabalhado de maneira diferente a produção de texto. E não apenas cobrado a redação só para garantir uma nota, ou pontos positivos e negativos. (J. L. dos S. C. – 2001 – Avaliação do processo)

Durante o 1º e 2º graus, minha prática em produção textual girou sempre em torno de datas comemorativas: festas juninas, dia dos pais, dia das mães, etc. Essas produções geralmente eram escritas e quando devolvidas apresentavam uma nota sem nenhum comentário. Eu nunca sabia o “porquê” de tirar uma nota boa ou uma nota ruim. (I. A. de S. O. – 2000 – Questionário final)

Nos 1º e 2º graus os professores não ensinavam produzir textos, apenas passavam regras que deveríamos obedecer e na correção não nos eram mostrados onde estavam os erros e como poderiam ser melhorados. (E. C. P. de O. – 2001 – Questionário de sondagem)

d) O professor solicita a produção, recolhe-a e corrige apenas os “erros gramaticais” mais visíveis na superfície textual:

Nos 1º e 2º graus [...] a professora só corrigia os erros ortográficos e algumas vezes se o texto tinha começo meio e fim. (J. L. dos S. C. – 2001 – Questionário de sondagem)

Na pesquisa “A circulação do texto na escola”, Jesus (1998) constatou um procedimento semelhante a este (item d) em que o trabalho de reescrita de textos caracterizava-se por aquilo que ela denominou de “higienização do texto do aluno”, isto é, a correção é centrada nas “impurezas linguísticas”, especialmente no que se refere a problemas de ortografia, concordância e pontuação e, como resultado disso, afirma a

pesquisadora, os alunos centram seus esforços na “higienização” do texto (Jesus, 1998).

A constatação desses equívocos na prática pedagógica de ensino de produção textual parece agravar o problema do não-aprendizado da escrita e da conseqüente transferência do seu ensino para a série seguinte, de modo que o que resta, à maioria dos alunos, é sair da escola (inclui-se aí a universidade) sem saber escrever.

No questionário de sondagem respondido pelos sujeitos desta pesquisa (confirmado também pelo texto de avaliação do processo), em que se buscavam dados sobre a concepção de escrita dos mesmos, constatou-se que eles não concebiam a reescrita como parte do processo de produção textual, já que afirmaram estar habituados a escrever seus textos considerando-os como prontos, ainda na primeira versão. Quando muito, passavam a limpo para entregá-los ao professor:

Eu só passava a limpo para entregar para o professor, não modificava quase nada. (M. J. S. B F. – 2000 – Questionário de sondagem)

Hoje, no final do 4º ano de Letras e depois de ter reescrito várias vezes o mesmo texto é que percebi o quanto podemos melhorar o nosso discurso a cada reescrita.

No início dessa disciplina foi muito difícil aceitar a idéia de reescrever o mesmo texto ... (S. de S. S. – 2001 – Avaliação do processo.)

Em minha vida escolar nunca tinha vivenciado o processo de escrita e reescrita de textos, por isso encontrei tantas dificuldades em produzir e reescrever... (J A. C. – 2000 – Avaliação do processo)

O depoimento seguinte, de uma aluna do Curso de Letras/*Campus* de Dourados/UFMS, dá-nos uma visão da concepção de produção textual que os alunos acabam construindo ao longo desse processo de ensino-aprendizagem ao qual são submetidos:

... em relação à produção textual, tinha gravado em minha mente o que era uma “produção”: introdução, desenvolvimento e conclusão, o que constituía basicamente três parágrafos e que eu sempre fazia questão de saber qual o número de linhas mínimos para o término da redação. Geralmente eu aumentava o tamanho das letras no final para terminar mais rápido. (A. P. da S. F. 2001 – Avaliação do processo)

Esse tipo de concepção de texto escrito, que parece ser o predominante entre muitos professores, corresponde a um dos grandes equívocos resultante do ensino/aprendizagem de produção textual praticado, já que o discurso do aprendiz, por assim dizer, que deveria ser o foco da reescrita – o que seria, a nosso ver, o maior objetivo pedagógico do ensino da produção textual – vai sendo pouco a pouco desconstruído. Desse modo, a reescrita, que poderia se constituir num excelente exercício de reflexão sobre a linguagem, um trabalho de burilamento das idéias, de (re)construção do discurso do aluno, passa a ser uma tarefa escolar, cansativa e sem muito resultado.

Entendemos que a reescrita seja uma atividade inerente ao ato de produzir textos, de maneira que se deve, desde o início da escolarização, criar no aprendiz o hábito de que escrever é reescrever. Ao professor cabe, entre outras, a tarefa de instaurar-se como

interlocutor do texto do aprendiz, já que entre a primeira versão e as sucessivas reescritas, normalmente, há o/os momento/s da correção pelo professor.

## 2. PRINCÍPIOS DIALÓGICOS QUE NORTEARAM AS DECISÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADO

Seguindo a perspectiva teórica desta abordagem, explicitaremos alguns princípios que nortearam o trabalho pedagógico realizado com vistas a oportunizar aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa a *(re)construção da discursividade na escrita*. Há que se ressaltar que os princípios norteadores de uma prática pedagógica podem perfeitamente ser generalizáveis. Consideramos temerosa, no entanto, a indicação de atividades específicas que possam ser tomadas como receita.

Numa perspectiva que pretende levar o aluno à *(re)construção da discursividade na escrita* – que, do ponto de vista pedagógico e na acepção em que aqui está sendo tomada, significa levar o aluno a construir, a partir da interação professor ↔ aluno ↔ texto uma atitude de atenção ao seu discurso, despertando-lhe o ânimo de produzir deliberados efeitos de sentidos sobre bem determinados interlocutores –, os princípios<sup>6</sup> seguintes podem ser norteadores dos procedimentos em sala de aula:

- a) Texto é coisa pública e deve estar passível de publicação para leitura e comentário de qualquer leitor que vai influir decisivamente na composição desse texto.
- b) Um texto é escrito entre outros textos, como resposta e/ou proposta de diálogo.
- c) A organização interna do texto e o uso dos meios expressivos a seu dispor constituem-se, em um primeiro momento, em função do “para quem fazer” e do “para que fazer”. A definição desses dois aspectos determina o “como fazer”, isto é, o modelo mais adequado para a interlocução desejada.
- d) A escrita de um texto é um processo, isto é, o texto deve ser reescrito quantas vezes seu autor julgar necessário até que atinja as qualidades necessárias para travar um diálogo contundente<sup>7</sup> com algum leitor.
- e) Todo texto, para encetar um diálogo, deve apresentar certas qualidades discursivas mínimas que determinam a qualidade da interlocução que o autor irá manter com seus possíveis leitores/interlocutores.

### 2.1 As qualidades discursivas e o diálogo texto/leitor

As qualidades discursivas referidas no “item e” podem ser entendidas como um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com

---

<sup>6</sup> Os princípios dialógicos norteadores da ação didática em sala de aula foram construídos com base no Manual de Redação proposto por Guedes, 1994.

<sup>7</sup> Talvez o autor não tenha sido muito feliz na escolha do termo “contundente”, já que esse termo tem uma conotação negativa (algo que fere, machuca...) e seu trabalho como um todo aponta para uma postura inversa a essa, de modo que a idéia que provavelmente tenha pretendido passar, sem muito sucesso com o termo selecionado, seja a de “provocar o leitor”, no sentido de levá-lo a reagir, concordando ou discordando do locutor.

*seus leitores por meio do diálogo que trava, não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação* (Guedes, 1998). Esse conjunto de características foi pensado, do ponto de vista pedagógico, no sentido de levar o aluno a prestar uma maior atenção no seu próprio discurso e a preocupar-se menos com os modelos de redação escolar canonizados pela escola. O conceito de redação escolar considerado neste trabalho corresponde ao seguinte:

Conjunto de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de 1) reproduzir um padrão de linguagem, um modelo consagrado de partes em que se deve dividir a exposição e um conjunto de idéias, considerados – esse padrão, esse modelo e esse conjunto – por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola ou de 2) expressar, de forma vaga, genérica e monológica, sentimentos, sensações, opiniões sem a intenção de propor um diálogo a qualquer leitor e sem a atenção a alguma eventual leitura. (Guedes, 1997, citado por Conceição, 2000a)

As *qualidades discursivas*<sup>8</sup> *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento* são as quatro categorias que compõem o conjunto de características que foram pensadas com a intenção de levar o aluno a (re)construir seu discurso na escrita e a distanciar-se dos padrões da típica redação escolar.

A *qualidade discursiva unidade temática* pressupõe que todo texto deverá apresentar uma unidade de sentido. Isto é, por maior que seja o texto, deverá tratar de apenas uma questão. A *qualidade discursiva objetividade* refere-se ao fato de que, a partir de uma adequada avaliação do texto como interlocução à distância, o autor deve fornecer todos os dados necessários daquilo que quer contar (ou discutir com) ao seu interlocutor distante, de maneira que este se sinta informado o suficiente para dialogar com o texto. Pode-se dizer que essa qualidade tem a intenção de despertar no autor a preocupação com a *antecipação*<sup>9</sup> como condição de produção do texto. A *qualidade discursiva concretude* pressupõe que em toda produção textual há um sentido particular que se quer atribuir às afirmações. A clareza desses sentidos possibilita que o leitor confronte o que o texto diz com o particular sentido que já tem construído para si. Em outras palavras, esta qualidade estabelece que, ao se produzir um texto, mostrar os fatos torna-se mais eficaz do que apenas comentá-los, já que este procedimento impede o leitor de realizar seus próprios julgamentos sobre os acontecimentos relatados ou discutidos. A *qualidade discursiva questionamento* postula que a questão a ser tratada no texto deve ser colocada em forma de problema que leve o leitor a agir, a mover-se junto com o texto, a mobilizar energias intelectuais para concordar com as soluções propostas ou mesmo para discordar delas (Guedes, 1994).

---

<sup>8</sup> Mais sobre essa questão pode ser pesquisado em Conceição, 2000b.

<sup>9</sup> O termo *antecipação*, segundo Pêcheux (citado por Orlandi, 1996: 126), designa a estratégia de discurso em que o locutor experimenta o lugar do seu ouvinte, a partir do seu próprio lugar: *é a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa.*

### 3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 O estudo e suas condições de produção

Aplicou-se esta experiência na disciplina Prática de Ensino em Língua Portuguesa I do Curso de Letras/*Campus* de Dourados/UFMS. O grupo era composto de dezesseis alunos, catorze do sexo feminino e dois do sexo masculino. Tiveram seis aulas semanais durante um semestre, sendo duas destinadas à fundamentação teórica sobre o processo de produção textual e às discussões dos textos que eram produzidos em casa: duas, à preparação do projeto de estágio e, duas, a reflexões gerais sobre a prática de ensino. Os alunos, ao mesmo tempo que vivenciavam o processo de produção textual como aprendizes, preparavam seus projetos de estágio para regência de aulas em forma de minicurso cujo tema era produção textual.

No início das aulas, assim que foi definido o tema do projeto de estágio, os alunos receberam o Programa de produção textual no qual estavam descritos todos os procedimentos didáticos e um Manual de Redação<sup>10</sup> (Guedes, 1998) que continha orientações teóricas sobre todo o processo que vivenciaríamos antes do estágio de regência.

Sabe-se que, subjacente ao trabalho pedagógico de um professor, há uma questão determinante dos procedimentos: a concepção de linguagem que norteia o trabalho (Travaglia, 2000). É a partir dessa concepção que o professor, mesmo inconscientemente, estabelece seus princípios pedagógicos de trabalho.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa estavam se preparando para realizar seu estágio de regência de aulas de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a prática executada em sala de aula no período preparatório para o estágio sempre era seguida pela reflexão sobre os conceitos subjacentes que determinavam as decisões em sala de aula.

A noção de linguagem norteadora deste trabalho é aquela que pressupõe que o indivíduo ao usar a língua não o faz tão somente para expressar seus pensamentos ou transmitir informações, mas a usa para interagir com algum interlocutor, seja ele um ouvinte ou um leitor. Isto quer dizer que a linguagem é entendida como uma atividade humana de caráter social que apresenta um funcionamento, determinado pelo tipo de contexto social em que ocorre, de modo que ela é organizada e usada em função da necessidade que dela se tem: pedir, mandar, criticar, rejeitar, elogiar, persuadir, etc., sendo, sua enunciação, determinada de fora para dentro, pelas condições de produção e não como se já existisse uma elaboração discursiva *a priori*. Essa noção encontra sustentação teórica nos postulados de Bakhtin, para quem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1995)

---

<sup>10</sup> O manual de Redação traz orientações sobre as qualidades discursivas e sua aplicação na análise de textos de alunos e de autores consagrados da Literatura Brasileira.

### 3.2. A instrumentação

- a) A escrita e reescrita dos textos: os alunos produziram textos narrativos a partir de quatro diferentes temas: *apresentação pessoal, relato de um aspecto do cotidiano, relato de uma emoção forte, relato de um aprendizado*. A partir desses textos foi feito o levantamento do número de reescritas e da qualidade discursiva<sup>11</sup> das mesmas.
- b) O relato escrito pelo professor: o professor fez um relato escrito descrevendo sobre a natureza de suas aulas de produção textual, o propósito do trabalho, suas expectativas, seus critérios de avaliação e os tipos de comentários que faria nos textos.
- c) Os comentários do professor: fez-se um levantamento dos comentários escritos pelo professor no texto dos alunos, para verificar a estratégia utilizada para estruturá-los e a coerência destes com seus propósitos e com o que os alunos disseram receber.
- d) O questionário do aluno: elaborou-se um questionário que foi dividido em duas partes: o de sondagem, aplicado no início das aulas, para verificar como o aluno concebia a escrita/reescrita antes de vivenciar o processo, e o outro, aplicado após o término das aulas e a divulgação das notas finais da disciplina, para verificar como reagiram ao processo vivenciado.
- e) Um texto avaliativo das aulas: foi solicitado aos alunos, após a divulgação das notas finais da disciplina, que fizessem um texto avaliando as aulas para, numa interação com o questionário, ajudar a explicitar questões relativas à reação dos alunos à condução das reescritas e ao processo como um todo.
- f) Os outros documentos: foram recolhidos e analisados o Manual de Redação (Guedes, 1998), os Relatórios de Estágio do anos de 2000 e 2001, o Programa da disciplina Prática de Ensino em Língua Portuguesa I, o Programa do Curso de redação aplicado e os planos de aula dos estagiários de 2001.

### 3.3 O registro das informações

Foram coletadas todas as versões dos textos produzidos durante um semestre. Os 16 alunos escreveram, para os quatro temas propostos, um total de 200 textos. Esses textos foram classificados em três níveis de desempenho, assim denominados: DB<sup>12</sup> (Desempenho Discursivo Baixo), DI (Desempenho Discursivo Intermediário) e DA (Desempenho Discursivo Alto).

---

<sup>11</sup> Estabeleceu-se como critério de análise da qualidade discursiva dos textos a presença das quatro qualidades discursivas postuladas por Guedes (1998) e já descritas neste trabalho.

<sup>12</sup> O critério para classificação dos textos (em DB, DI e DA) foi: DB – textos que não apresentavam minimamente as qualidades discursivas tomadas como referência; DI – textos que apresentavam minimamente as qualidades discursivas e DA – textos que apresentavam satisfatoriamente as qualidades discursivas.

Nesses textos estavam registrados os comentários do professor que foram levantados e inventariados a partir de categorias formuladas com base em Guedes (1998), Serafini (1994) e Ruiz (1998). Foram registrados 1.585 comentários.

Apenas um aluno não respondeu ao segundo questionário, mas todos elaboraram o texto<sup>13</sup> e avaliaram o processo de escrita e reescrita vivenciado. Promoveu-se uma interação entre os textos, os comentários escritos pelo professor e as respostas dadas pelos alunos no questionário e as considerações feitas no texto de avaliação das aulas, para ajudar a explicitar questões relativas à interação estabelecida e à reação dos alunos ao processo.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à reação dos alunos ao trabalho de reescrita, no que se refere à intensidade com que os alunos reescreveram seus textos, o levantamento geral mostrou que escreveram 200 textos, sendo 61 em primeira versão e 139 reescritas. A média de palavras da primeira para a última versão, do primeiro tema, subiu de 180 para 700 palavras. Constatou-se, também, que três alunos que apresentavam textos com baixo desempenho discursivo no início do processo foram os que mais reescreveram o texto referente ao primeiro tema: fizeram, em média, sete reescritas cada. Os demais alunos reescreveram uma média de três textos. Nossos registros, embora não permitam conclusões sobre o desempenho qualitativo, apontam para, pelo menos, duas questões: a primeira é que os alunos trabalharam intensamente, o que leva a supor que houve um dinâmico envolvimento no processo; a segunda, é que o desequilíbrio do número de reescritas, entre esses três alunos e os demais, revela que o grupo pôde ter uma certa autonomia no gerenciamento do seu processo de aprendizagem, reescrevendo seus textos quantas vezes julgasse necessário para atingir as qualidades postuladas. Do ponto de vista didático, esses fatos dão evidência de que o princípio segundo o qual a *escrita é um processo em que o texto deve ser reescrito quantas vezes o autor julgar necessário*, estava sendo posto em prática pelo professor e pelos alunos. Essa estratégia pode ter contribuído para a reformulação, ou, pelo menos, para pôr em dúvida o conceito de escrita/reescrita que tinham no início do processo e que, provavelmente, foi construído a partir da vivência de uma prática de escrita equivocada, como bem expressa este trecho retirado do texto de avaliação do processo:

O processo de reescrita pelo qual eu passei no 4º ano me despertou para o quanto eu tinha que aprender ainda e, só aí é que comecei a aprender a escrever, nunca ninguém pediu para eu reescrever um texto e se pediu não foi para ser reescrito e sim passado a limpo. Reescrever tendo uma direção, orientação para que refletisse sobre meus erros e tentasse melhorar. Antes eu recebia um bom e achava que tudo estava muito bom. Nesse processo eu aprendi que tudo tem que ser revisto, reescrito, repensado e talvez se eu tivesse tido a oportunidade de ter feito esse trabalho há mais tempo, eu não teria “penado” tanto... (M. J. S. B. F – 2000 – Avaliação do processo).

---

<sup>13</sup> O texto de avaliação do processo foi solicitado após a divulgação dos resultados finais da disciplina Prática de Ensino em Língua Portuguesa.

A Tabela 1 apresenta o registro das informações obtidas no questionário<sup>14</sup> respondido por quinze alunos, referentes à posição dos mesmos frente à reescrita antes e após o processo vivenciado.

TABELA 1: O QUESTIONÁRIO: REAÇÃO DOS ALUNOS AO PROCESSO DE REESCRITA

Quanto à reescrita dos textos antes e após vivenciar o processo estudado você:	ANTES DO PROCESSO		APÓS O PROCESSO	
	T - F	R - N	T - F	R - N
<i>Reescrevia os textos refletindo sobre sua qualidade discursiva</i>	0	15	15	00
<i>Sabia como resolver os problemas do seu texto</i>	2	13	15	00
<i>Preocupava-se com seus prováveis leitores</i>	3	12	15	00
<i>Preocupava-se com a nota que receberia</i>	11	4	03	12
<i>Preocupava-se com os comentários que receberia do professor</i>	6	8	15	00
<i>Modificou o conceito que tinha de reescrita</i>	–	–	15	00

T = totalmente F= frequentemente R= raramente N= nunca

Os registros mostram que o processo vivenciado influenciou uma nova atitude dos alunos diante do processo de produção textual, incluindo-se aí a postura frente:

a) ao tipo de mudança que faziam no texto (superficiais x discursivas)<sup>15</sup> e à capacidade de resolver os problemas discursivos, conforme testemunha esta aluna:

A partir da apresentação das qualidades discursivas começamos a escrever sabendo onde deveríamos chegar, pois tínhamos as qualidades como parâmetro na construção de um texto claro para um interlocutor distante... (N. de L. – 2000 – Avaliação do processo)

b) aos interlocutores, conforme se pode constatar a seguir:

A avaliação da nossa escrita partia das qualidades discursivas, escrevíamos textos para serem lidos para sala, fato este que nunca aconteceu antes. (S. M. B. – 2000 – avaliação do processo)

[...] fomos colocados no caminho, jamais seremos leitores ou escritores comuns, pois sempre haverá uma voz no nosso interior dizendo “pode ser melhorado”, “fale mais sobre isso”, mostre isso ao leitor”. (A. P. P. – 2001 – Avaliação do processo)

e) e ao conceito de reescrita:

*Aprendi que escrever um texto é reescrever. [...] Quanto mais você reescreve, melhor poderá ficar seu texto.* (V. R. A. – 2001 – Avaliação do processo)

<sup>14</sup> Houve triangulação das informações obtidas no questionário com as do texto de avaliação do processo vivenciado, do relatório de estágio e do Manual de Redação utilizado.

<sup>15</sup> Consideraram-se mudanças superficiais aquelas referentes à superfície textual (tais como ortografia, pontuação, regência, etc.) e, mudanças discursivas, aquelas referentes às qualidades discursivas norteadoras do processo.

Esses registros indicam que houve mudança de comportamento dos alunos em aspectos relevantes para a compreensão do processo de produção textual. Muito mais do que isso, levou vários alunos a uma reflexão sobre sua concepção de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e sobre o papel do professor:

Durante as aulas pude deduzir que todos nós somos capazes de construir bons textos, o que estava faltando era um incentivo ou até mesmo alguém que nos cobrasse mais do que estávamos acostumados, que mudasse o nosso método de ensino que se baseava apenas em construir um texto que agradasse a professora, que precisasse de começo, meio e fim. Tivemos muita sorte em mudar essa maneira de pensar, e vimos o quanto vale o poder o discurso... (E. A. P. – 2001 – Avaliação do processo)

As aulas deste último ano me fizeram pensar melhor no papel do professor de língua Portuguesa. Ele não é aquele que só fala de objeto direto, adjuntos adnominais e tudo mais que há nas gramáticas; o professor deve saber tudo isso sim, mas como trabalhar esse material é o principal. (A. P. da S. F. – 2001 – Avaliação do processo)

Em dois itens – a preocupação com os comentários do professor e com a nota –, comparando-se os registros antes e após o processo estudado, percebe-se que os alunos se mantiveram preocupados com a nota e com os comentários do professor.

Embora o questionário e o texto avaliativo das aulas tenham evidenciado que os alunos reagiram positivamente aos comentários do professor, já que os consideraram *claros, compreensíveis, coerentes com o material teórico e impulsionadores da reescrita*, conforme reforça este comentário:

*... o trabalho foi a todo momento gratificante, pois unia a teoria com a prática, isto é, os comentários da professora em meus textos eram coerentes com o que dizia o material teórico que trabalhamos...* (M. J. S. B. F. – 2000 – Questionário final)

e apesar de terem afirmado que o professor se comportou como *um leitor* e não como *um juiz* preocupado com erros e notas e que antes não tinham com o que se preocupar, já que os professores não faziam comentários em seus textos, só davam notas, sabe-se que o professor, enquanto locutor institucionalmente autorizado, terá, geralmente, seu discurso valorizado, apreciado e respeitado como legítimo. Se, por um lado, os registros permitem supor que houve um esforço por parte do professor para minimizar a assimetria na interação:

O que me ajudou foram os encaminhamentos das aulas por parte da professora e a interação com os colegas... (N. de L. – 2000 – Avaliação do processo )

Uma das coisas mais interessantes dessa prática de ensino é a maneira de o professor tratar os alunos ao mesmo tempo como alunos e como professor de igual para igual. (S. M. de C. – 2001 – Avaliação do processo)

Nas aulas percebi uma postura didática diferenciada, que ouve a opinião dos alunos, que veio ao encontro dos nossos interesses. (E. C. – 2001 – avaliação do processo)

Por outro lado, deixam evidente que, independentemente do tipo de processo ao qual sejam submetidos, desde que seja escolar e que existam nota e professor, a imagem predominante é a imposta pela tradição escolar autoritária, como mostra o relato seguinte feito pela aluna no início do ano ao responder o questionário de sondagem:

Nos 1º e 2º graus não tive aulas de produção textual, pois só fazia redação valendo nota e sem chance de reescrever, ou de tirar minhas dúvidas em relação à escrita dos textos. (D. J. C. da S. – 2000 – Questionário de sondagem)

Esse depoimento revela os efeitos de uma prática docente centrada no autoritarismo, em que o professor passa a imagem de todo-poderoso, aquele que pode julgar dando a nota que quiser, sem nem sequer se preocupar em deixar claro aos alunos (e não o faz, talvez, por não os ter claros nem para si mesmo) os critérios a partir dos quais a nota foi atribuída.

Embora isso reforce o pressuposto de que a professora é responsável, em grande parte, pelos rumos que o processo de ensino-aprendizagem toma, cabendo a ela a tarefa de procurar assumir uma postura muito mais de mediadora do que de centro das atenções e do saber, alerta para uma questão defendida por Coracini (2000) e que muitas vezes tem deixado de ser considerada:

... o sujeito não é somente o que ele “quer” (conscientemente) ser, mas se constitui historicamente numa dada formação discursiva (heterogênea por natureza) que exerce papel preponderante no seu dizer e no seu fazer /.../ a relação teoria e prática (ação) é mais complexa, assim como a aprendizagem, do que desejariam os pedagogos, lingüistas aplicados e professores que, marcados pela ânsia da totalização e da completude, buscam uma passagem direta, sem obstáculos de qualquer natureza, entre teoria e prática uma completando a outra... (Coracini, 2000)

No que se refere ao que o professor disse fazer e o que realmente fez, constatou-se que houve uma adequação equilibrada, considerando que ele relatou que focalizaria seus comentários nos aspectos discursivos do texto; os alunos afirmaram, no questionário final, estar recebendo comentários discursivos e, no inventário dos comentários escritos pelo professor, verificou-se que 89% dos comentários – o inventário dos tipos de comentários mostrou que de um total de 1.585 comentários, 1.406 referiram-se a aspectos discursivos e 179 a aspectos superficiais – eram voltados para aspectos discursivos e redigidos de uma forma *textual-interativa* (Ruiz, 1998) e os demais comentários, 11% deles, foram redigidos de forma *classificatória* (Serafini, 1994).

Isso pode ser um indicativo de que o professor tinha propósitos claramente definidos e de que procurou, na prática, deixá-los claros aos alunos. Tal procedimento pode ter contribuído positivamente para os resultados obtidos, já que os alunos, além de reescreverem intensamente seus textos, afirmaram fazê-lo sabendo a meta que pretendiam atingir:

... eu sabia que eu tinha muito a melhorar e acreditava na seriedade daquela proposta de reescrita e na certeza de que aquele poderia ser realmente um caminho viável para que eu pudesse melhorar meu discurso no texto escrito. (A. O. B. – 2000 – Avaliação do processo)

Para se verificar a influência dos comentários nas mudanças ocorridas, bem como o resultado qualitativo dessas mudanças nas reescritas, fez-se uma análise em cada versão escrita para cada tema, comparando-as do ponto de vista qualitativo, buscando-se indícios da influência ou não dos comentários nas mudanças ocorridas. Para ilustrar essa análise, apresentaremos a seguir, duas versões do texto de apresentação pessoal de uma

aluna<sup>16</sup>. Registramos, no entanto, que qualquer progresso que os textos venham a apresentar não será decorrente exclusivamente dos comentários do professor, embora esse procedimento se tenha mostrado determinante no processo. Em negrito, estão os trechos que foram marcados pelo professor e entre parênteses seus comentários escritos.

Um mínimo de mim - aluno: IA-1 – 1ª versão – 2000

[1]O meu nome é XXX, nasci no dia treze de junho de mil novecentos e sessenta e três, na cidade de Poxoréu em Mato Grosso.

[2]Casei-me em dezembro de oitenta e um e tive três filhos, dos quais duas são meninas e um é menino.

[3]Ao casar-me, interrompi os meus estudos, voltando apenas doze anos depois, porém com o firme propósito de não me deixar desanimar com as barreiras que certamente viriam, e que, **sem dúvidas vieram**. (Que barreiras são essas? Seu leitor quer saber.) Barreiras estas que pretendo continuar superando-as.

[4]Quanto à minha vida profissional, ainda não há uma definição, pois sou formada no magistério, já atuei como professora tanto pelo município quanto pelo estado, mas só como convocada; só agora prestei concurso pelo município, passei e estou aguardando a oficialização do mesmo. Pretendo porém, como prestei concurso da primeira à quarta série, no futuro ingressar no ensino médio através de um novo concurso.

[5]Minha vida é **um tanto quanto restrita** (Como é uma vida restrita? Seu leitor quer saber.) e não tenho grandes ambições, no entanto de uma coisa eu tenho certeza, não devemos desanimar com as barreiras que encontramos pelo caminho, pois elas podem e devem nos servir como uma força maior para atingirmos objetivos almejados.

COMENTÁRIO GERAL: (IA-1, você não fez um texto, fez uma lista de dados sem unidade temática. É preciso ter uma questão organizadora para que o texto tenha unidade temática.)

Quanto à qualidade discursiva (esta versão foi classificada como DB) do texto aí ilustrado, um dos seus principais problemas, que acaba desencadeando outros, é a falta de unidade temática. Observa-se que em cada parágrafo a autora apresenta um dado novo, sem discutir nenhum deles: nos parágrafos 1 e 2 (doravante  $\propto$  1 e  $\propto$  2), apresenta local e data do nascimento, dados sobre o casamento e sobre os filhos, como se estivesse preenchendo uma ficha de cadastro e, não, redigindo um texto para dialogar com algum interlocutor. No  $\propto$  3, cita a interrupção dos estudos. Essa poderia ser uma boa questão para esse texto, caso tivesse sido discutida, mostrada ao leitor. Essa falta de informações e de especificidade em suas afirmações denunciam a falta das qualidades discursivas, concretude e objetividade. No  $\propto$  4, faz um breve relato sobre sua vida profissional e, no  $\propto$  5, após afirmar que leva uma vida *um tanto restrita*, cujas restrições o leitor ficou sem saber quais eram, fecha o texto com uma frase feita, típica das redações escolares: *não devemos desanimar com as barreiras que encontramos pelo caminho, pois elas podem e devem nos servir como uma força maior para atingirmos objetivos almejados*.

Numa apreciação geral sobre esse texto, e nos demais que seguiram essa mesma fórmula, especialmente em sua primeira versão, a hipótese que levantamos não é a de

---

<sup>16</sup> O critério de escolha dos textos desta aluna (1ª e 4ª versões) recaiu sobre o fato de ser representativo do esforço e da persistência que o trabalho de ensino/aprendizagem da escrita requer tanto do professor, que se dispõe a ler e comentar as diversas versões apresentadas, como do aprendiz que se propõe a escrever e a reescrever enquanto julgar necessário.

que o aluno nada tenha a dizer sobre o assunto tratado, já que o tema – apresentação pessoal – é inspirado em sua própria vida. Acreditamos que seu discurso esteja, na verdade, escondido sob a *fórmula da redação escolar* que lhe tem servido de parâmetro sobre como funciona o *discurso padrão* aceito na escola. É com base nisso que afirmamos que o diagnóstico aponta para um necessário trabalho pedagógico em sala de aula que leve o aluno à “(re)construção da discursividade na escrita”, o que não significa substituir um modelo (o de redação escolar) por outro, mas realizar um trabalho que capacite o aluno a analisar o seu próprio discurso de modo a construir uma atitude de atenção sobre ele, despertando-se para produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados interlocutores, trazendo para fora o discurso que a *redação escolar* tem tratado de abafar.

Quanto aos comentários registrados pelo professor nesse texto, pôde-se constatar que estiveram direcionados para a denúncia da falta das qualidades discursivas preestabelecidas como parâmetro para escrita, reescrita, análise dos textos e estruturação dos comentários. O professor apontou a falta de unidade temática conforme registrado no comentário geral da versão aí ilustrada. Verificamos, também, o registro ( $\propto 3$  e  $\propto 5$ ) de comentários em forma de perguntas em que se percebe uma preocupação em remeter a atenção do aluno-autor às prováveis dúvidas que teria o leitor distante – a escrita é, em princípio, uma interlocução à distância – que, impossibilitado de entrevistar o autor, não teria como julgar por si próprio as “verdades” apresentadas. Esse tipo de comentário que busca interagir com o aluno e orientá-lo sobre o problema do seu texto, neste caso, problemas de objetividade e concretude, assemelha-se ao que Ruiz (1998) denominou de *correção textual interativa*<sup>17</sup>.

Na seqüência, será apresentada a quarta versão reescrita pelo mesmo aluno para o tema apresentação pessoal. Não serão demonstradas todas as versões, o que ilustraria com mais propriedade o processo crescente de (re)construção do discurso através das sucessivas reescritas e das intervenções do professor com comentários, devido às restrições de espaço.

Vida escolar - aluno: IA-1 – 4ª versão – 2000

(1) Comecei frequentar a escola com sete anos, na época não era obrigado fazer o pré-escolar, ingressei então no primeiro ano, que corresponde hoje à primeira série do ensino fundamental.

(2) Minha vida escolar transcorreu sem nenhum problema ano após ano, sem que eu reprovasse nem uma vez até concluir a oitava série do primeiro grau, época em que já almejava fazer um curso superior, pois desde pequena sempre ouvia meus pais dizerem que não conseguiam prestar um concurso público pelo fato de terem interrompido seus estudos antes mesmo de concluírem o segundo grau. E, para eles um emprego público representava o melhor tipo de trabalho, pois era sinônimo de estabilidade.

(3) No entanto, no mesmo ano em que terminei o primeiro ano eu me casei. Esse acontecimento a princípio não interferiu na continuidade dos meus estudos; comecei então a cursar o segundo grau porém, as dificuldades começaram a aparecer.

(4) O bairro em que fui morar era muito distante da escola em que eu estudava, e eu não podia transferir-me para outra porque era o magistério, e, na época, a única instituição que tinha tal curso na cidade, era a que eu frequentava. Também não tinha nenhuma intenção de fazer

---

<sup>17</sup> Sobre diferentes tipos de correção de redação pode-se pesquisar também em Serafini (1994) que detectou, em pesquisas anteriores, três outros tipos de correção: a classificatória, a resolutiva e a indicativa.

outro segundo grau que não fosse o magistério, pois queria ingressar-me na área educacional, tornar-me professora ou coordenadora pedagógica.

(5) Sendo a escola do outro lado da cidade, eu dependia de um meio de transporte para chegar até a mesma. Não dirigia, e, tinha um medo enorme de aprender, pois a única vez que tentei amassei todo o único carrinho velho do meu pai no muro da casa da vizinha. O transporte coletivo não atendia satisfatoriamente a população da cidade, no meu caso, mesmo eu fazendo uso do mesmo, ainda precisava percorrer um longo trecho para chegar ao colégio. Nos dias de chuva ficava impossível ir à aula, várias vezes tomei chuva e, pela falta de asfalto no bairro em que a escola ficava localizada, chegava na mesma com o calçado todo cheio de lama.

(6) Outra razão que contribuía nas dificuldades de minha vida escolar, era que o magistério só tinha no matutino, sendo assim, eu nunca chegava em casa em tempo de preparar o almoço antes do horário do meu esposo voltar para o serviço; tendo então de comer sempre algo preparado no dia anterior, ou então comprar marmite. Comida feita com antecedência não tem o mesmo sabor da preparada na hora, e o marmite se tornava caro, fugindo ao orçamento.

(7) Uma gravidez inesperada, digo inesperada porque aconteceu mesmo eu fazendo uso do anticoncepcional, foi a gota d'água na interrupção do meu curso.

(8) Todas as manhãs, em pleno horário de aula, eu tinha queda de pressão, tonturas, mal-estar, tudo isso fazia com que eu não acompanhasse as aulas com atenção, ou tivesse que ir antes do término das mesmas, ou então, nem comparecesse na escola, acumulando assim muitas faltas.

(9) Um dia acordei sem sentir nenhum mal-estar, nada que impedisse ir para o colégio. Lá chegando, ainda na primeira aula, sem mais nem menos desmaiei, causando tumulto entre os colegas, pois os mesmos ficaram assustados; a diretora levou-me para casa, pois achou que eu pudesse desmaiar novamente antes mesmo de chegar em casa, enfim algo muito constrangedor. Fiquei tão chateada que decidi não voltar mais para as aulas. Assim o fiz.

(10) No entanto, depois que tive meus filhos, sentia uma frustração muito grande por ter interrompido meus estudos, e todos os dias ao vê-los saindo de casa para a escola, a vontade que eu tinha era de ir também. Ser só dona de casa para mim não era tudo; eu queria voltar para a escola, fazer meu curso superior e ser professora ou coordenadora pedagógica que eu tanto quis ser no passado.

(11) Eu continuava morando no mesmo lugar, continuava sem saber dirigir e com o medo de aprender, porém o transporte coletivo da cidade havia melhorado muito, já era possível pegar um ônibus na esquina de casa, fazer um intercâmbio no terminal e chegar à mesma de outra em no máximo trinta minutos.

(12) Consegui então concluir o magistério, comecei a trabalhar. Hoje em dia, moro no mesmo bairro que morava quando casei, trabalho como professora no lado oposto da cidade e sou universitária no outro extremo da cidade. Faço esses trajetos todos os dias de ônibus e estou quase concluindo o meu curso superior

Começamos observando a mudança no título. Anteriormente, bastante genérico o título – *Um mínimo de mim* –, não dava uma idéia de qual questão seria tratada; agora, passou a ser *Vida escolar* que está bem mais delimitado. Isto pode ser um indicativo de que o autor está tendo mais clareza da questão que pretende tratar em seu texto. Nos  $\alpha$  1 e  $\alpha$  2, o autor procura situar o leitor, salientando a importância dos estudos para si e para seus pais. No  $\alpha$  3, anuncia uma problematização: *porém, as dificuldades começaram a aparecer...*, o que indica que a *qualidade discursiva questionamento* pode estar sendo estabelecida no texto. Isto vai depender das estratégias discursivas adotadas: a autora estaria apresentando fatos que evidenciam uma particular reflexão sobre o problema discutido? Os dados apresentados permitem ao leitor concordar ou não com as afirmações que o texto apresenta para mostrar *as dificuldades* anunciadas? Observa-se que, nos parágrafos 4 a 9, que foram acrescentados nesta versão, a autora procura mostrar quais eram as tais *barreiras* (morava distante da escola; o transporte era deficitário; o horário matutino das aulas dificultava a preparação do almoço sem atrasar

o retorno do esposo ao serviço, houve uma gravidez inesperada e com ela vieram os conseqüentes mal-estares que acabaram por levá-la à desistência dos estudos) que não foram mostradas na primeira versão ( $\alpha$  3). Observamos que nesse ponto o professor centrou seus comentários: *Que barreiras são essas? Seu leitor quer saber*. Esse tipo de comentário indica a falta de objetividade (que corresponde à falta de dados informativos ao leitor) e a falta de concretude (que aponta para a necessidade de informar através de fatos concretos) que teriam a função de permitir que o leitor, no diálogo com o texto, julgasse por si próprio essa específica dificuldade vivenciada por esse personagem e construísse para si algum conhecimento.

Nesta versão, apesar de o texto ainda apresentar alguns problemas lingüístico-discursivos, comparando-o com a primeira versão, é negável o ganho qualitativo no que se refere às qualidades discursivas analisadas. A autora organiza tudo em torno da questão central do seu texto – a interrupção involuntária dos estudos – de modo que os fatos não apareceram soltos, mas para mostrar concreta e objetivamente ao leitor os motivos da interrupção dos estudos. Essa foi uma estratégia discursiva que contribuiu para a unidade temática do texto.

Nos três últimos parágrafos (10, 11 e 12), a autora retoma todos os fatos que elucidaram quais eram as dificuldades apontadas no  $\alpha$  3 da quarta versão e faz uma reflexão que permite detectar uma visão de mundo menos ingênua que a expressa na primeira versão, quando recorreu a uma *frase feita* para concluir seu texto. Nesta reconstrução discursiva, revela uma reflexão particular de um sujeito que parece demonstrar algum tipo de aprendizagem com os problemas vividos, demonstrando perceber que, para se vencer, é necessário muito mais que boa vontade. Às vezes, como no caso específico dessa personagem-narradora, é necessário dar tempo ao tempo, esperar os filhos crescerem e o sistema de transporte coletivo melhorar, continuar determinada a estudar, enfim uma série de questões que mostram que soluções mágicas, como a apresentada na primeira versão, só funcionam nos discursos prontos que são transcritos nas redações escolares que não pretendem dialogar com nenhum interlocutor.

Numa apreciação geral sobre o processo de interação professor/texto/aluno, os dados evidenciam que, quando o professor incentiva o aluno a deixar fluir seu discurso e estabelece critérios claros para nortear as produções, centrando seus comentários nos aspectos discursivos em vez de centrá-los, exclusivamente, em aspectos superficiais do texto, os progressos na escrita começam a aparecer melhorando a qualidade dos textos e até mesmo o compromisso que o aluno assume com seu próprio aprendizado:

Fiz de tudo durante o ano para aprender, procurando não faltar às aulas, como fazia nos outros anos. Percebi que esse trabalho que estava sendo oferecido era muito útil para mim e que eu conseguia aprender, mas para isso eu precisava acompanhar todas as suas aulas. (J. B. da C. – 2000 – Avaliação do processo)

Muito distante do que Bakhtin (1995) propõe sobre o ato de fala impresso, foco do nosso interesse nesta pesquisa, em que afirma que este se constitui um elemento da comunicação verbal, devendo, portanto, ser objeto de discussões ativas em forma de diálogo, devendo ser feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado, o que se pode constatar nas produções da maioria dos alunos que têm chegado à universidade é bem o contrário, já que, nas primeiras

redações, o discurso do aluno ficou escondido sob a forma de expressar, vaga, genérica, monológica, os sentimentos, as emoções, as sensações e as opiniões, sem demonstrar a intenção de propor um diálogo a qualquer leitor, tal qual pressupõe o conceito de redação escolar aqui apresentado.

Apesar disso, os resultados do trabalho em questão, que foi realizado com vistas a oportunizar a (re)construção do discurso do aluno, mostraram que o exercício de linguagem a partir de critérios previamente estabelecidos – as qualidades discursivas que nortearam o processo e serviram tanto ao professor (para analisar a qualidade discursiva do texto do aluno) quanto ao aprendiz (como parâmetro de auto-análise da qualidade discursiva do seu texto e dos textos dos colegas) tiveram essa função – levou o aluno a prestar mais atenção no seu discurso e nos meios expressivos que a língua coloca à sua disposição, quando se propõe a encetar um diálogo com algum interlocutor através da produção escrita. Mostrou também que a atividade do sujeito sobre a linguagem pode ser vista como um intenso trabalho de (re)construção discursiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. (2000a). Da redação escolar ao discurso: um caminho a reconstruir. Pelotas: EDUCAT, *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 2, p.109 - 133, julho.

\_\_\_\_\_. (2000b). A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso. LEFFA, Vilson J. (compilador). *TELA (Trabalhos em lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat.

CORACINI, Maria José R. F. (2000). A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *Delta*, v.14, n.1, 1998. In LEFFA, Vilson J. (compilador). *TELA (Trabalhos em Lingüística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: Educat.

COSTA VAL, M. da Graça. (1993). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

GUEDES, Paulo Coimbra. (1998). *Manual de Redação*. Porto Alegre: FABICO/UFRGS.

\_\_\_\_\_. (1994). *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. Doutorado. Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

JESUS, Conceição Aparecida de. (1998). Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In *Aprender e ensinar com textos*. Chiappini, Ligia (org.), São Paulo: Cortez.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: *Língua Portuguesa*. Brasília: SEF.

SERAFINI, Maria Teresa. (1994). *Como escrever textos*. 6ed. São Paulo: Globo.

RUIZ, Eliana Mª Severino Donoia. (1998). *Como se Corrige redação na escola*. Doutorado. IEL, UNICAMP.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez

ORLANDI, Eni Pucinieli. (1996). *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Fontes.