Pró-Reitoria Acadêmica
Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação
Curso de Letras
Trabalho de Conclusão de Curso

REESCRITA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

Autora: Clítia Daniel Nascimento Cândido

Orientadora: Profa. Dra. Déborah Christina de Mendonça Oliveira

Brasília - DF
2016

CLÍTIA DANIEL NASCIMENTO CÂNDIDO

REESCRITA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

Monografia apresentada ao curso de graduação em Letras Português da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras Português.

Orientadora: Profa. Dra. Déborah Christina de Mendonça Oliveira.

Brasília-DF
2016

Monografia de autoria de Clítia Daniel Nascimento Cândido, intitulada "REESCRITA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID", apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras Português da Universidade Católica de Brasília, em 23 de novembro de 2016, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

_____

Profa. Dra. Déborah Christina de Mendonça Oliveira
Orientadora
(Curso de Letras – UCB)

_____

Profa. Dra. Cíntia da Silva Pacheco
Examinadora Externa
(UniCEUB)

_____

Profa. Dra. Caroline Rodrigues Cardoso
Examinadora Externa
(SEDF)

Brasília-DF
2016

AGRADECIMENTO

Agradeço à coordenação do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Letras Português da Universidade Católica de Brasília (UCB), às professoras supervisoras no Centro de Ensino Médio 03 de Taguatinga Sul e à equipe de bolsistas do programa por possibilitarem a experiência das Oficinas de Redação - Enem 2016, o que me motivou a elaborar o presente trabalho. Agradeço à Profa. Dra. Déborah Christina de Mendonça Oliveira pelo incentivo à pesquisa e pela dedicação como coordenadora do Pibid de Letras Português da UCB e como orientadora do presente trabalho. Meus agradecimentos afetuosos aos meus pais Acácia Daniel e Dionísio Cândido, que me apoiam e incentivam e me ensinaram o valor do conhecimento. Por fim, sou grata a todos os que de alguma forma contribuíram com conteúdos, discussões e reflexões que vieram a suscitar e complementar o presente trabalho.

RESUMO

Referência: CÂNDIDO, Clítia Daniel Nascimento. **Reescrita como prática pedagógica: um relato de experiência do Pibid.** 2016. 77 p. Monografia (Licenciatura em Letras Português e Literaturas em Língua Portuguesa) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

O presente trabalho tem como tema central discutir o papel da reescrita como prática pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades de escrita em contexto escolar. A discussão tem como ponto de partida a atividade intitulada Oficinas de Redação – Enem 2016, realizada no âmbito do Subprojeto do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Letras Português da Universidade Católica de Brasília (UCB), destinadas a estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular de uma escola pública do Distrito Federal. As produções textuais dos estudantes foram analisadas tendo como parâmetro as cinco competências avaliadas pelo Enem (BRASIL, 2013). Compreende-se que as cinco competências se distribuem no eixo linguístico e coesivo e no eixo da comunicação real e viva da constituição coerente de sentidos (BAKHTIN, 1997). O contato com o texto após intervalo de tempo e a possibilidade de reescrita voltada para a eliminação de opacidades no texto possibilitam que o estudante se torne simultaneamente escritor, leitor e autor de sua produção (MARCUSCHI, 2008). Essa interação promove a atitude responsiva diante do próprio texto, o senso de autoria e o uso consciente de recursos linguísticos para a construção de sentidos dentro da estrutura do gênero textual solicitado (BAKHTIN, 1997). Propõe-se, portanto, a reescrita como um recurso didático que promove maior interação entre professor e estudante e, principalmente, interação do estudante com seu próprio texto, que passa a compreender a produção de texto enquanto processo (RUIZ, 1998; GONÇALVES, 2007; MENEGOLO & MENEGOLO, 2005). Defende-se, assim, a reescrita como metodologia eficaz no contexto escolar, pois demonstra potencialidade diante dos objetivos previstos para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, faz-se necessário uma prática pedagógica escolar sociointeracionista, amparada na metodologia da reescrita, para o desenvolvimento gradativo das competências acima mencionadas. Além disso, a reescrita contribui para o fomento da cidadania do estudante como sujeito-autor autoconsciente da sua produção textual (GONÇALVES, 2007).

Palavras-chave: Abordagem sociointeracionista. Enem. Redação. Reescrita. Pibid.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the role of rewriting as a pedagogical practice for the development of writing competences and skills in scholar context. The discussion starts from the activity named "Oficinas de Redação - Enem 2016", that was held under the Pibid Subproject (Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation) of the Bachelor's Degree in Portuguese of Universidade Católica de Brasília (UCB), designed for senior students of a regular public High School of Distrito Federal, Brazil. Students' textual productions were analyzed based on five competences evaluated by Enem (BRASIL, 2013). This five competences stretch over linguistic and cohesive axles and over real and alive communication of coherent constitution of meaning (BAKHTIN, 1997). The contact with the text after a period of time and the opportunity of rewriting in order to eliminate opacities in the text that make it possible for the student to become simultaneously the writer, reader and author of his own production (MARCUSCHI, 2008). This interaction advances a responsive attitude to his own text, a sense of authorship and the conscious use of language resources in the construction of meaning inside the structure of the requested textual genre (BAKHTIN, 1997). Thus, the paper defends the rewriting as an effective method in school context, since it shows strength in the goals set for the writing workshops and for Portuguese language teaching. For this purpose, a social interactionist pedagogical practice within the rewriting method is needed for the gradual development of the previously mentioned competences. Furthermore, rewriting helps the development of the students' citizenship while self-aware author of his own textual production (GONÇALVES, 2007).

Keywords: Enem. Essay. Pibid. Rewriting. Social interactionist approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 08

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 12
1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA 14
1.2 ESCRITA 19
1.3 TEXTO 22
1.4 A REDAÇÃO NA ESCOLA 27
1.5 A REIFICAÇÃO DO TEXTO 29
1.6 A REESCRITA 32

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA 36
2.1 METODOLOGIA 36
2.2 O *CORPUS* DA PESQUISA 38

CAPÍTULO 3 – REESCRITA: ANÁLISE DAS REDAÇÕES COLETADAS 42
3.1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL DA LÍNGUA PORTUGUESA 42
3.2 COMPREENSÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA 43
3.3 DEFESA DE UM PONTO DE VISTA 46
3.4 DOMÍNIO DE MECANISMOS LINGUÍSTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO 49
3.5 ELABORAÇÃO DE PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 51
3.6 SOBRE A ANÁLISE E O PAPEL DA REESCRITA 52
3.6.1 A reescrita e o domínio dos recursos textuais e da modalidade escrita formal 52
3.6.2 A reescrita e o domínio do gênero textual 53
3.6.3 A reescrita, a intertextualidade e a autoria 54

CONSIDERAÇÕES FINAIS 56

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61

APÊNDICES 64
ANEXOS 66

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta discutir a respeito da metodologia da reescrita para o desenvolvimento de competências e habilidades em produção textual escrita, por estudantes do Ensino Médio. As competências que estamos aqui abordando dizem respeito a: a) domínio do uso da Língua Portuguesa escrita na norma padrão; b) domínio de recursos textuais para produção de sentidos no texto; c) compreensão a respeito de gênero e tipo textual, com foco no gênero redação dissertativo-argumentativa; d) desenvolvimento de intertextualidade; e) constituição de autoria. Dessa forma, abordamos também a questão da prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das competências citadas.

Tais competências e habilidades estão situadas nos dois eixos de produção textual: o eixo linear dos recursos linguísticos e o eixo de profundidade da comunicação real e viva (BAKHTIN, 1997). Dentro desses dois eixos, podem ser observadas as cinco competências solicitadas para produção textual no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme o Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem (BRASIL, 2013). As competências são: 1) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; 2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2013).

O trabalho de pesquisa sobre metodologias para o desenvolvimento das competências de escrita se justifica pelo desafio da efetiva aplicação de uma prática pedagógica escolar voltada para o funcionamento da língua por meio de textos. Portanto, pretendemos discutir uma metodologia de ensino interativa, a reescrita, aliada à prática docente dotada de uma compreensão socinteracionista de linguagem.

O desenvolvimento da competência de produção textual escrita e da autoria (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005) são cruciais para a constituição da cidadania e da consciência crítica do estudante. Ademais, no Brasil e nas demais sociedades contemporâneas, a escrita em norma que se considera padrão (BAGNO, 2003), especificamente abordada no presente trabalho, consiste em um dos modos de interação em ambientes formais e oficiais. Além disso, a escrita é utilizada como critério para processos seletivos, sejam educacionais, profissionais ou sociais (BASSO & ILARI, 2012).

Buscamos, por meio de uma proposta pedagógica sociointerativa, que se rompa com uma percepção reificada da língua e do texto (MARCUSCHI, 2008; FARACO, 2005) como um corpo de normas fixas que devem ser seguidas a fim de se alcançar a aprovação na escola para a série seguinte. Defendemos que a língua seja percebida como uma entidade que produz sentidos de acordo com a situação comunicativa e que o texto, por conseguinte, seja percebido como elemento linguístico dialógico, situado e modificável de acordo com as intenções do autor. A reescrita contribui não apenas para o desenvolvimento das competências, mas também para a percepção da produção de texto enquanto processo (RUIZ, 1998; GONÇALVES, 2007; MENEGOLO & MENEGOLO, 2005). Uma vez que a língua e texto são indissociáveis das atividades da vida humana (BAKHTIN, 1997), colaboram para a autoconstituição do estudante-escritor como sujeito-autor na sociedade (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005).

Compreendemos a reescrita como um recurso didático que promove atenção individualizada ao texto, uma vez que consiste em objeto individual (BAKHTIN, 1997), maior interação entre professor e estudante e, principalmente, interação do estudante com seu próprio texto. O contato com o texto após intervalo de tempo e a possibilidade de reescrita voltada para eliminação de opacidades (MARCUSCHI, 2008) possibilitam que ele se torne simultaneamente escritor, leitor e autor de sua produção. Essa interação promove a atitude responsiva (BAKHTIN, 1997) diante do próprio texto, termo bakhtiniano que designa as respostas ou inferências que um receptor gera a cada enunciado com o qual tem contato. A interação promove também o senso de autoria e o uso consciente de recursos linguísticos para a construção de sentidos no eixo da profundidade semântica, dentro da estrutura do gênero textual solicitado.

As questões de pesquisa aqui discutidas são: como desenvolver as competências e habilidades de produção textual escrita em estudantes do Ensino Médio? Como conferir sentido à redação escolar? Como fomentar a prática pedagógica efetivamente sociointerativa e fundamentada pela Linguística Textual? Como dotar o aluno de consciência linguística, autoria e cidadania?

Para o desenvolvimento da discussão, partimos da concepção de língua e linguagem segundo Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008). Abordamos a concepção de escrita conforme Auroux (1998), Chartier (2011) e Dias (2009). A concepção de texto será desenvolvida conforme Bakhtin (1997), Marcuschi (2008) e Koch (2005, 2011). A concepção sobre a redação na escola, segundo Antunes (2003), Franchi (2002) e Ruiz (1998). A discussão a respeito da reificação do texto na sociedade e na escola se dá por meio da abordagem da

concepção bakhtiniana, segundo os autores Marcuschi (2008) e Faraco (2005). A reescrita será abordada conforme Marcuschi (2008), Antunes (2003), Ruiz (1998) e Kato (1987), e para as análises das reescritas, serão abordados também Gonçalves (2007), Menegolo & Menegolo (2005).

A respeito das orientações fornecidas pelo Ministério da Educação para a prática pedagógica no Brasil quanto ao ensino de produção textual escrita, abordamos dois Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs): Os PCNs de Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e os PCNs dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Sobre as competências solicitadas para a produção de redação no Enem, exame utilizado como critério para diversos processos seletivos no país, consultamos o Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do Enem (BRASIL, 2013).

Além da pesquisa bibliográfica, contamos com a pesquisa de campo exploratória (GIL, 2008) durante as Oficinas de Redação - Enem 2016, realizadas pelo Pibid de Letras Português da Universidade Católica de Brasília, a partir das quais foi extraído o presente relato de experiência. As oficinas foram realizadas em seis encontros semanais, com duração de duas horas cada, no período de 14 de abril a 6 de junho de 2016. Cada encontro, ministrado por uma equipe de três bolsistas, contemplava conteúdos relacionados à produção da redação dissertativo-argumentativa no Enem. Os bolsistas prepararam o material didático e corrigiam as redações produzidas, sendo cada um responsável pela orientação de cerca de seis estudantes. O público consistiu em estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular de uma escola pública do Distrito Federal e os bolsistas estavam sob a supervisão e orientação da coordenadora do Pibid da UCB e da professora supervisora da escola parceira.

A partir do *corpus* coletado, que consiste em seis redações e seis reescritas, realizamos uma análise qualitativa dos resultados (DENZIN & LINCOLN, 2006), de acordo com as cinco competências avaliadas pelo Enem e, em seguida, de acordo com os seguintes aspectos: a) domínio dos recursos textuais e da modalidade escrita formal; b) domínio do gênero textual; c) desenvolvimento de intertextualidade e autoria.

Por fim, considerada a pesquisa bibliográfica e os resultados analisados após aplicação da reescrita durante as Oficinas de Redação, discorremos sobre como a correção de redação no cotidiano escolar pode contemplar a reescrita aliada à prática pedagógica escolar sociointerativa. Como será demonstrado, a reescrita contribui para o desenvolvimento da competência de produção textual escrita nos dois eixos supracitados e consiste em um processo sociointerativo que dota o estudante de uma prática textual discursiva, dialógica e

autorreflexiva (KOCH, 2001).

Para discutir as questões aqui levantadas, o presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta o referencial teórico que dará sustentação à análise proposta. O segundo capítulo, destinado à metodologia, descreve os métodos utilizados para a análise, bem como a coleta do *corpus*, composto por redações dissertativo-argumentativas produzidas durante as Oficinas de Redação – Enem 2016. O terceiro e último capítulo traz a análise comparativa da primeira versão com a segunda versão das redações coletadas, considerando-se as cinco competências avaliadas pelo Enem no que diz respeito à produção textual. Após esses três capítulos, serão apresentadas as considerações finais, que contemplam uma discussão sobre a reescrita como prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes.

CAPÍTULO 1
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como afirmado na introdução, o presente trabalho discute metodologia de ensino da produção textual em Língua Portuguesa, utilizando como fonte de pesquisa a experiência das Oficinas de Redação – Enem 2016, realizadas no âmbito do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Letras Português da Universidade Católica de Brasília (UCB). Durante as oficinas, propomos a utilização da reescrita como método de desenvolvimento das competências e habilidades de escrita. Para tanto, adotamos uma perspectiva de língua sociointerativa, com abordagem textual (MARCUSCHI, 2008).

Dessa forma, compreendemos que a produção escrita se desenvolve em dois eixos situados em diferentes campos do conhecimento, como apontado por Bakhtin (1997): o eixo dos recursos linguísticos da língua materna, situado na linguística, e o eixo do texto como um todo dotado de sentido, um enunciado dentro de um gênero textual, em diálogo com a realidade, com o autor, com o destinatário e com os demais textos relacionados ao objeto em discussão, situado no âmbito da comunicação verbal real e viva.

Em uma concepção semelhante a respeito de tais eixos, Koch (2005) explica o texto como ato de comunicação unificado, com uma organização linear - em que consta o aspecto linguístico no âmbito da coesão - e uma organização reticulada ou tentacular – na qual consta o nível de profundidade, em que se que realiza a produção de sentidos, a coerência semântica e as funções pragmáticas.

De acordo com Bakhtin (1997), embora as unidades da língua (palavras, morfemas, lexemas, orações) e as relações que estabelecem entre si (consequência, causalidade, complementação, adversidade etc.) não estejam situadas no eixo da comunicação verbal, elas estão intimamente relacionadas com esse, pois a língua constitui matéria em potencial, que será dotada de sentido e expressividade dentro do todo do enunciado, unidade da comunicação verbal.

Sobre a relação estabelecida entre unidades linguísticas e a comunicação real e viva, Bakhtin explica que "o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e orações" (BAKHTIN, 1997, p. 288, grifos do autor). Portanto, por um lado, a abordagem pedagógica textual desenvolve a capacidade do estudante em produzir um texto em diálogo com demais textos na cadeia da comunicação verbal, estabelecendo-se intertextualidade, de acordo com determinado gênero textual

adotado. Por outro lado, desenvolve também a capacidade do aluno em utilizar adequadamente os recursos linguísticos nas relações gramaticais das unidades entre si, em linguagem formal ou informal, assim como também em utilizá-los a favor da constituição de um todo de sentido, dentro da cadeia de enunciados.

Franchi (2002), ao descrever seu trabalho de alfabetização e letramento de crianças da terceira série do Ensino Fundamental, explica que, mesmo nas séries iniciais, as crianças sabem utilizar a linguagem para comunicação, assim como para organização e manifestação de sua própria experiência. Considerando que a criança e os alunos, de um modo geral, já possuem uma gramática sistematizada, na concepção de Chomsky (1986), tal como um conjunto de regras sistematizadas e interiorizadas, é necessário desenvolver neles a capacidade de atingir estágios mais complexos de produção linguística. É com esse objetivo que a autora, à semelhança do presente trabalho, parte do texto como início da produção de um saber metalinguístico e como fim de uma comunicação verbal efetiva, realizada pragmaticamente em uma situação de interação real e produção de sentido.

O texto, enquanto unidade linguística concreta e hierarquicamente superior à frase (MARCUSCHI, 2008), constitui espaço privilegiado para o trabalho com os recursos gramaticais. Os alunos compreendem a situação comunicativa por meio do texto, o que facilita a aprendizagem tanto de conhecimentos morfológicos quanto das relações sintáticas estabelecidas entre unidades da língua, em favorecimento de uma construção semântica. Segundo Marcuschi (2008), até mesmo a coesão, que diz respeito aos elementos linguísticos, não é meramente sintática, pois há uma relação semântica da sintaxe textual.

Sobre a relação estabelecida entre o eixo linear ou coesivo e o eixo de profundidade ou de coerência do texto, Ruiz (1998) defende que a coerência se realiza em nível de profundidade na produção de sentido durante a interação comunicativa (que, no texto escrito, dá-se durante a compreensão por meio da leitura), e a coesão se realiza superficialmente e de forma marcada por signos linguísticos. Coerência e coesão, por sua vez, são lados de um mesmo processo de construção de sentidos, são complementares e distintas.

A adoção da Linguística Textual (doravante LT) para o desenvolvimento teórico e prático do presente trabalho justifica-se não apenas por este ter como um dos objetos a produção de redação avaliativa por estudantes do Ensino Médio, mas também pelo motivo de que a LT abarca uma concepção de língua como atividade de produção de sentido entre interlocutores. Dentro desse arcabouço teórico, compreende-se que os recursos linguísticos passam a ser dotados de significado e funcionalidade dentro de situações de interação por meio de textos.

Além disto, a LT pode ser definida como "estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso" (MARCUSCHI, 2008, p. 74). Diferentemente da concepção interfrástica, entre frases, a LT está situada fora do estudo da língua *stricto sensu*, ou seja, aborda aspectos além dos estruturais e considera o viés social. Ademais, considera que o texto não se caracteriza em unidade linguística e formal, e sim discursiva. Por isso, denomina-se também linguística da enunciação. Dessa forma, é possível que se identifiquem propriedades para a boa produção e compreensão do texto. Entretanto, não é possível uma "gramática textual" e nem o estabelecimento de regras rígidas e formais para boa formação textual, conforme apontado por Marcuschi (2008).

Segundo Ruiz (1998), a LT pode contribuir para o ensino da língua também porque o texto é tido como o aspecto "concreto" da interação verbal, possível de ser trabalhado em sala. O ensino é favorecido quando se demonstra como os elementos linguísticos funcionam no texto, para cuja compreensão se implica necessariamente o ato interativo. Dado o texto como um campo transdisciplinar (RUIZ,1998), que pode ser estudado segundo vários aspectos, como psicológico, cognitivo, sociocultural, pragmático, a perspectiva da LT, por sua vez, estuda o texto no seu viés linguístico, verbal, concreto e substancial.

Outra relevância da abordagem da LT está em que constitui a base teórica que mais tem sido utilizada para fundamentação dos documentos oficiais de orientação nacional da prática pedagógica (ANTUNES, 2003).

Pelo exposto, percebemos que a discussão sobre o desenvolvimento da competência linguística em escrita de alunos do Ensino Médio está bem respaldada pela concepção sociointerativa e textual de língua (MARCUSCHI, 2008). Em consonância com essa concepção, este capítulo tratará de algumas noções-chave, a saber: língua, linguagem, escrita, texto, redação na escola e reificação do texto. Por fim, será discutida a reescrita como método de desenvolvimento da competência linguística textual escrita e os aspectos com que essa metodologia trabalha, tais como: recursos linguísticos, gêneros textuais, produção de sentido no texto, argumentação, constituição da individualidade linguística (BAKHTIN, 1997) e da autoria (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005).

1.1 LINGUAGEM E LÍNGUA

No presente trabalho, concebemos linguagem como atividade coletiva, tal como Bakhtin (1997), que, nos estudos a respeito de gêneros do discurso, realiza dura crítica à

linguística do século XIX, que concebe a linguagem como instrumento para função expressiva formadora do pensamento humano desconsiderando sua função comunicativa e social. Para Bakhtin (1997), o locutor não está sozinho e em um espaço vazio, por isso o estudo da língua será mais completo se consideradas a coletividade da língua e a multiplicidade dos locutores.

Lyons (1987), que considera a língua uma atividade, descreve diferentes concepções de linguagem correntes no século XX. Apesar de diferenças importantes, como traços behavioristas presentes em Hall (1968 *apud* LYONS, 1987)[1], e a teoria gerativa de Chomsky (1986), o autor supracitado defende, nas concepções que predominaram no final do século e início do século XXI, as seguintes caracterizações correntes sobre a língua: arbitrariedade, flexibilidade e capacidade de modificação, independência de estímulo e dependência estrutural. A independência de estímulo vem em contrapartida à concepção behaviorista de que a capacidade de linguagem seja fruto de memorização e estímulos a hábitos. A produtividade é mais uma característica que demonstra o potencial criativo e criador do falante, em oposição à mera repetição e reprodução mecânica de estruturas aprendidas.

Complementando a refutação ao behaviorismo, a questão da dependência estrutural, de perspectiva gerativa, coloca em questão as estruturas cognitivas anteriores ao aprendizado em si da língua, o que demonstra que as línguas, assim como os falantes, são dotadas de estruturas hierárquicas que não podem ser modificados de forma aleatória e que não são produzidas por questão de hábito. Logo, temos acordo que a produção linguística é complexa e heterogênea, mas regida por normas, ou seja, por estruturas cognitivas e pela gramática geral da língua.

O desafio para a escola e para o professor é desenvolver no estudante maior proximidade no domínio da norma tida como padrão da língua (BAGNO, 2003), aquela utilizada nas situações oficiais e formais da sociedade, assim como utilizada como parâmetro para processos seletivos. O domínio de tal modalidade da língua confere cidadania ao estudante e a competência de escolha entre modalidades da língua adequadamente ao que lhe convém, livre de preconceitos que descartem o falar de sua comunidade (BASSO & ILARI, 2012).

Tendo abordado a língua enquanto atividade coletiva e heterogênea, mas regida por normas estruturais, apontamos também os aspectos da língua e da linguagem segundo a concepção sociointerativa. Segundo Bakhtin (1997, p. 374), “a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem”, e por isso está associada a todas as esferas da atividade humana. A

1 HALL, R. A. **An Essay on Language.** Philadelphia e Nova York: Chilton Books, 1968.

utilização da língua se dá por meio de enunciados, cada qual um elo da cadeia complexa de outros enunciados. Esses possuem particularidades de gêneros de discurso, aptos a situações e objetivos específicos. Essa historicidade do enunciado possibilita a percepção do vínculo existente entre a língua e a vida. "A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é bem através dos enunciados concretos que a vida penetra a língua" (Ibidem. p. 283).

A língua, sistema de unidades linguísticas, está intimamente ligada à produção de enunciados na cadeia de comunicação viva, real, única e irreproduzível. Segundo Bakhtin, estes dois eixos se relacionam da seguinte forma:

> Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, 1997, p. 303)

Segundo Marcuschi (2008), a língua é uma atividade, uma prática sociointerativa, com base cognitiva e histórica, intimamente ligada ao conhecimento. Constitui, assim, um sistema organizado somado ao contexto. O referido autor defende que "a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado" (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Portanto, não é mero instrumento, não é homogênea nem autônoma.

Quando se afirma que a língua não é autônoma, mira-se na questão de que o enunciado, uma das unidades da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997), realiza relação com o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias). Logo, possui significação plena ao se relacionar com outros enunciados e suscita uma atitude responsiva no destinatário. As suas fronteiras, por sua vez, são demarcadas pela alternância de locutores. Para Marcuschi, "não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas" (2008, p. 23).

Até mesmo Saussure (2012) que estabeleceu dicotomias para o estudo da língua na decisão de estudá-la em seu aspecto formal, o que calcou os estudos estruturalistas do século XX, concebe o ponto de vista e a interação social como fundantes do objeto linguístico, conforme se verifica em publicações recentes sobre o autor:

> Não há objeto linguístico antes do ponto de vista. (…) A identidade que começamos a estabelecer, ora em nome de uma consideração ora em nome de outra, entre dois termos, eles mesmos de natureza variável, é absolutamente o único primeiro, o único fato simples de onde parte a investigação linguística. (…) Não há nenhuma entidade linguística que possa ser dada, que seja dada imediatamente pelo sentido; nenhuma que exista fora da ideia que lhe pode ser vinculada. Não há nenhuma entidade linguística, entre as que nos são dadas, que seja simples porque, mesmo reduzida à sua mais simples expressão, ela exige que se leve em conta, ao mesmo tempo, um signo e uma significação, e que contestar essa dualidade ou esquecê-la equivale diretamente a privá-la de sua existência linguística, atirando-a, por exemplo, ao domínio dos fatos físicos. (SAUSSURE, 2004, p. 23-24, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 28).[2]

A respeito da relação entre linguagem, língua e subjetividade construída socialmente, podemos utilizar o exemplo de Franchi (2002). A autora explica como crianças no processo escolar passam a conhecer novos termos e sistemas de referência pela linguagem para situar objetos em diferentes níveis de abstração. Tal processo permite a elas não apenas compreenderem a realidade segundo concepções preponderantes em dada sociedade, como se tornarem capazes de construir novas estruturações e compreensões acerca da realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1984) considera que a visão acerca da realidade e a capacidade de atuar inteligentemente sobre esta realidade estão conectadas com o exercício da linguagem, a qual possui papel de autoformação do indivíduo e de situá-lo socialmente.

Portanto, a substância da língua não pode ser concebida como sistema abstrato de formas, como uma forma monológica e isolada de comunicação, nem mesmo como simples ato psicofisiológico. A língua pode ser compreendida pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, consoante à construção subjetiva do falante. "A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1979, p. 109 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 20).[3]

Compreendemos que no processo de interação comunicativa, em que se realiza a linguagem, não se pode conceber o receptor como um lado passivo, o que tornaria a comunicação verbal uma ficção. Diversamente dessa visão, todo destinatário age ativamente para com o enunciado vivo que chega a ele. Há uma compreensão responsiva ativa, ou seja, ele discorda, completa, adapta, executa o enunciado. Inclusive, o próprio locutor elabora o enunciado de acordo com o que presume sobre a compreensão responsiva do receptor, do qual espera uma resposta ou ação (BAKHTIN, 1997).

Sobre a interatividade situada no presente trabalho, ela se realiza durante a escrita da primeira versão de um texto, quando se leva em consideração a atitude responsiva ativa do

2 SAUSSURE, F. **Escritos de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.
3 BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.

futuro leitor. Ocorre durante a compreensão do texto pelo professor para correção, pois os sentidos de um texto se efetivam por meio da leitura e das inferências empreendidas pelo leitor (MARCUSCHI, 2008). Ocorre também durante a releitura do texto pelo aluno após realizadas as correções do professor e, por último, durante a reescrita do texto em diálogo com as indicações feitas por ele. Procedimentos como esses são de natureza cognitiva e textual, segundo Ruiz (1998), mas também interativos, pois mesmo na escrita está implícito o receptor, conforme apontado anteriormente.

Portanto, a interatividade ocorre durante as etapas da escrita, leitura, releitura e reescrita, no decorrer da orientação docente para produção escrita. A releitura compreende o momento em que o aluno se confronta com o próprio texto após intervalo de tempo, mediado por apontamentos do professor, elemento que favorece a constituição do sujeito-autor (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005).

Segundo Faraco (2005), o estudo da natureza interativa da linguagem possibilita entender tanto o funcionamento da linguagem, como o surgimento da subjetividade. Também Mead (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 20-21) considera que a construção do sujeito ocorre por meio da interação, pois o *tu* proporciona a percepção do *eu*. Essa é também a posição de Vygotsky (1984), para quem as representações coletivas se tornam representações individuais, após a interação social.

Aliado à construção da subjetividade do autor, consideramos que o enunciado criado por ele possui sua individualidade. Bakhtin defende que, uma vez que o sujeito realiza a linguagem por meio de enunciados, ele geralmente adota gêneros do discurso, que são modelos discursivos que combinam de um lado, uma forma prescritiva, e de outro, uma liberdade individual de criação (BAKHTIN, 1997).

Franchi (2002) demonstra como as crianças no processo escolar podem compreender o papel comunicativo e social da língua, e assim percebem as diferenças entre seu dialeto e a norma culta (BAGNO, 2003), valorizando-os igualmente. Disso resulta se sentirem mais à vontade para o uso de seu dialeto, assim como se sentem à vontade para escolher o melhor estilo de registro, conforme a situação. Dessa forma, elas vão se tornando mais criativas e produtivas na produção textual, libertando-se dos modelos previamente estabelecidos de composições na escola. De forma gradual, percebe-se uma formação de consciência da autoria e da individualidade dos seus textos. Os alunos se percebem construtores dos textos, e não apenas reprodutores de modelos escolares.

Portanto, a concepção de linguagem e língua como atividade, adotada pelo presente trabalho, leva a compreender a importância da interação comunicativa, dos diálogos

estabelecidos entre enunciados, da intertextualidade fundante do texto. Assim como a importância da atitude interativa adotada e incentivada pelo professor. Abordadas essas questões, consideramos a reescrita um método que atende à natureza interativa do ensino e da aprendizagem da língua materna. Segundo Ruiz (1998), a condução da reescrita é um trabalho interativo, a ponto de se fazer a quatro mãos, na situação escolar orientada por professor:

> (…) se levarmos em consideração o fato de que (…) no rol de conhecimentos necessários para uma compreensão, pelo aluno-revisor, do texto a ser retextualizado inclui-se também a leitura do professor – uma leitura (compreensão) desse mesmo texto que não a sua, mas que, de certa forma, dirige, orienta e, com certeza, muitas vezes determina a leitura (compreensão) que ele fará (terá) do seu próprio texto – posso supor que é enorme a responsabilidade do professor corretor. (…) Este seu trabalho é, necessariamente, e pela própria natureza, um trabalho a quatro mãos. (RUIZ, 1998, p. 22)

Logo, a língua é coletiva, social, heterogênea, interativa, histórica e situada, capaz de produzir sentidos entre interlocutores, por meio de uma funcionalidade, em uma situação comunicativa. A linguagem também apresenta o lado da individualidade e da subjetividade, que se constrói justamente no diálogo, na interação e na contraposição estabelecidos em relação ao outro, possíveis por meio da utilização da língua.

1.2 ESCRITA

A história da humanidade se confunde com a história do desenvolvimento da linguagem humana, cuja expressão mais especializada se encontra na língua, manifesta pela fala e pela escrita (AUROUX, 1998). Como instrumento de interação com o mundo, a língua desenvolve novos processos de autoconhecimento do homem, ao passo que sofre influências dessas mesmas relações humanas. Isso porque a língua constitui peça fundamental da constante troca e produção de conhecimento humano, seja nas relações cotidianas, seja no meio científico, nas áreas de humanas ou de exatas. Para acompanhar a progressão destes saberes, as tecnologias da notação da língua - ou seja, as tecnologias da escrita - também se modificam, resultando elas em mais um fator de evolução do pensamento humano. Dias (2009) explica que “a linguagem é, pois, o eixo central da produção de todo e qualquer conhecimento sobre si, sobre o mundo, através da tecnologia” (2009, p. 9).

Para o presente trabalho, faz-se relevante a abordagem da escrita enquanto uma tecnologia específica decorrente da língua, posterior à fala, na maioria das sociedades (AUROUX, 1998). Trata-se de uma modalidade diferenciada não apenas pelo suporte de

veiculação, mas pela estrutura de funcionamento e significação (DIAS, 2009). Para o autor, "o postulado teórico do isomorfismo entre a língua falada e a escrita é parte do que é citado (…) como ficção da homogeneidade". Adotamos essa percepção de que existe uma diferença estrutural e funcional entre fala e escrita.

A língua passa a se distinguir cada vez mais como objeto fixo do estudo da linguagem quando passa a ser notada graficamente em uma superfície material. Independentemente do tipo de técnica utilizada, a escrita surge não como mais importante que a fala, mas submetida à fala condicionada às suas características existentes, como explica Saussure, no Curso de Linguística Geral (2012).

Uma vez que a escrita fixa a língua na sua temporalidade em uma superfície que transcende um período histórico, a escrita conserva manifestações e estados da língua que passarão a ser objeto de estudo de pesquisadores. Esse estudo por meio da escrita foi possível somente a partir do momento em que esta deixa de ser apenas uma reprodução da linguagem oral – dotada de fluxo linear e contínuo – e passa a ser produzida a ponto de se constituir objeto de verdadeira leitura. Ou seja, quando a escrita se torna objeto de uma prática previamente planejada, de acordo com o meio material em que se inscreve (DIAS, 2009).

Logo, na maior parte dos povos dos quais se tem conhecimento sobre o desenvolvimento linguístico, estudiosos percebem que a passagem do saber epilinguístico – instintivo e pragmático – ao metalinguístico – o código como objeto de estudo do próprio código - foi amplamente favorecido com o advento da escrita. Conforme Auroux (1992), a escrita possibilita o saber linguístico. Pouquíssimos povos desenvolveram um estudo metalinguístico a partir da língua oral, como é o caso dos Dogons do Mali, que vivem no interior da África Ocidental (AUROUX, 1992).

Assim, o surgimento da escrita foi um processo de representação metalinguística sem precedentes. Além disso, o surgimento de técnicas autônomas e artificiais na formação da escrita foi a causa do aparecimento de ofícios da linguagem e de tradições pedagógicas, como aponta o autor supracitado. O mesmo aponta Burke (2000), sobre o advento da imprensa na Europa a partir do século XV, a qual proporcionou mudanças no quesito aprendizagem, uma vez que possibilita maior acesso à informação e mudanças de ordem social - novas construções para comportar acervos e novas profissões surgem a partir do que o autor denomina uma grande divisão intelectual do trabalho. Profissões como bibliotecário, tipógrafo, revisor, catalogador, editor, indexador, compilador, entre outros.

As revoluções tecnológicas também concernem à atitude da leitura em si. Dias (2009) explica como a passagem do papiro ao códex e, posteriormente, à leitura tabular da imprensa,

possibilitou o fim da lógica oral de um texto contínuo para o surgimento de textos bidimensionais divididos em blocos, parágrafos e outras distribuições espaciais. Isso possibilitou uma mudança de atitude do leitor, que não mais estava condicionado passivamente à oralidade, mas que se relacionava ativamente com o objeto de leitura ao fazer anotações sobre o texto e análises mais atentas.

Auroux (1992) explica que o estudo sobre a língua, antes de objetivar o entendimento das estruturas da língua mãe, é fruto das relações de interação do homem com outras línguas. A busca da compreensão de um outro sistema de língua necessita de classificações comparadas à língua materna, o que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística. Da mesma forma, as primeiras gramáticas visavam o intercâmbio de entendimento entre línguas, principalmente com advento das expansões territoriais de povos ao longo da história. Somente após delimitação dos Estados e das línguas nacionais, a partir do século XV, a gramática passa a ser matéria escolar para o ensino a respeito da língua materna, o que a torna derivação das tecnologias intelectuais e um sistema a ser transmitido (AUROUX, 1992).

Portanto, a gramática constitui também uma revolução tecnológica, pois reconhece as unidades da língua. Segundo Auroux (1992), a gramática formula prescrições a partir do domínio da enunciação, ou seja, da língua em uso, por meio de uma adaptação ao meio e aos agentes. Entretanto, nem sempre as correntes pedagógicas e as práticas docentes vão compreender esse aspecto da gramática, pois a consideram como uma compilação de regras anteriores e superiores aos usos reais de fala. É importante que o professor não realize tal inversão, para que possa usar a gramática e os conhecimentos linguísticos como instrumentos imprescindíveis para a produção de enunciados e, posteriormente, produção de textos escritos, assim como é imprescindível o conhecimento epilinguístico com o qual o aluno chega à escola. Portanto, é crucial para a prática pedagógica a percepção que gramática consiste em tecnologia decorrente das influências, sobre as unidades, de um discurso em dado momento, condicionadas ao uso corrente pelos falantes nativos. A gramática é sensível ao estatuto da palavra e ao seu devir social (AUROUX, 1992).

As técnicas da escrita estão em constante movimento e, particularmente a partir do século XX, têm assumido velocidades nunca antes possíveis. Da imprensa, foi-se para o eletrônico e o digital, o que gera especulações a respeito das novas relações que o homem virá a estabelecer com essas mudanças. Atualmente as pessoas leem mais que antigamente, entretanto, a leitura se dá de forma fragmentada e superficial, resultado de técnicas de escrita condizentes com a atual sociedade, em busca da praticidade e rapidez (CHARTIER, 2011).

O professor precisa reconhecer as decorrências da mudança de uma escrita

manufaturada para uma escrita veloz na tela branca do computador, por exemplo. Sobre isso, Dias (2009) cita três diferentes modos de escrita: escrever, digitar, teclar, em que se estabelece de modos diferentes a relação imaginária do sujeito com a língua.

Após o exposto, percebe-se que a evolução tecnológica da escrita é um processo ligado ao contexto social, econômico e político. Independentes de vontades individuais, as mudanças se estabelecem como resultado da produção humana coletiva em todas as esferas da existência. As transformações da escrita em relação ao contexto não constituem objeto de pesquisa deste trabalho, mas é válido apontar a escrita como tecnologia mutável, ou seja, não rígida, e apontar em que contexto social a escrita está inserida hoje.

Portanto, nota-se que a escrita demanda um estudo específico, voltado para seus mecanismos próprios. Em se tratando do ensino de produção textual, objeto da discussão deste trabalho, é necessária uma abordagem própria para o ensino da escrita e de seus mecanismos, pois constitui, como explicado, uma tecnologia. Uma vez que o estudante domina a escrita em determinada língua, poderá unir esse conhecimento aos seus conhecimentos já constituídos de formações discursivas e de textualidade oral. Este trabalho não pretende discutir a transição do oral para o escrito; apesar disso, considera que a oralidade, os conhecimentos linguísticos e de mundo do estudante falante da língua materna serão a base para a aprendizagem da escrita e, posteriormente, da produção de textos escritos.

1.3 TEXTO

Assim como na concepção de língua e linguagem, o presente trabalho adota uma visão sociointerativa para a concepção de texto. Segundo Bakhtin (1997), o texto constitui um enunciado na cadeia de textos da comunicação verbal, que refrata os demais textos de dada esfera em que se insere o assunto/objeto de discussão. Dessa forma, há interdependência de sentido entre os textos que se realizam por meio de enunciados. Consideram-se, portanto, as relações dialógicas intertextuais entre enunciados, as quais revelam o caráter extralinguístico do texto situado em um dado enunciado.

Portanto, o texto não constitui um mero espelhamento a respeito de um objeto de discussão, dotado de uma referencialidade mecânica. Conforme Marcuschi (2008), o texto é um tecido estruturado, entidade significativa e de comunicação sócio histórica. “De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (2008, p. 72). Segundo Beaugrande, “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (1997:10 *apud* MARCUSCHI,

2008, p. 72).[4]

Uma vez que a produção textual se encontra na dimensão da enunciação e constitui uma atividade sociointerativa não é, portanto, um produto acabado, mas um evento, uma atividade, com característica multisistema (MARCUSCHI, 2008), já que não concerne a apenas um eixo de análise linguística (BAKHTIN, 1997). Ainda segundo Koch (2005), o texto constitui uma ação verbal em que os enunciadores realizam construções de enunciações, do qual se depreendem mais que conteúdos semânticos a partir da ativação de estratégias cognitivas. Também são depreendidas práticas socioculturais, pois o texto constitui interação.

A intertextualidade em Marcuschi (2008) está associada ao dialogismo de Bakhtin (1997), o qual se estabelece a partir do diálogo com outros textos, aos quais responde ou reage. O estudioso russo explica que a relação dialógica é marcada por originalidade e não por simples relação lógica, linguística, psicológica, mecânica ou de ordem natural. Além disso, o diálogo estabelecido entre dois textos não exige contemporaneidade nem interação imediata. Bakhtin explica que:

> Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido, desde que haja alguma convergência no sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.). No exame de seu histórico, qualquer problema científico (quer seja tratado de modo autônomo, quer faça parte de um conjunto de pesquisas sobre o problema em questão) enseja uma confrontação dialógica (de enunciados, de opiniões, de pontos de vista) entre os enunciados de cientistas que podem nada saber uns dos outros, e nada podiam saber uns dos outros. O problema comum provocou uma relação dialógica. (BAKHTIN, 1997, p. 354-355)

Quanto à questão gramatical, é importante ressaltar que todo texto constitui uma unidade comunicativa porque segue critérios de textualização, que consistem em esquematização e figuração de elementos linguísticos e referentes. Portanto, não são construções aleatórias, conforme observado por Marcuschi (2008).

Apesar de seguir critérios de estruturação, não é possível se falar sobre uma sintaxe textual, nem sobre uma gramática textual. Possíveis modelos de texto podem ser utilizadas para abranger aspectos específicos, mas não uma teoria geral de "boa formação textual". Assim defende Marcuschi (2008), uma vez que textos são unidades funcionais e pragmáticas, e não amontoados de unidades linguísticas.

Para Bakhtin (1997), o texto é individual, único e irreproduzível, diferentemente dos

4 BEAUGRANDE, C. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society.** Norwood: Ablex, 1997.

elementos linguísticos técnicos, que podem ser repetidos independentemente do autor e do contexto. Um texto enquanto enunciado é irreproduzível, pois se manifesta em determinado encadeamento de textos, estabelecendo uma relação dialógica específica e única, inseparável do autor. “Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)” (BAKHTIN, 1997, p. 331). Expressão disso é o fato de que a avaliação da redação do Enem, diferentemente da correção da prova objetiva corrigida por máquinas, é realizada por corretores, que observam os textos dos candidatos classificados um a um, na individualidade de cada texto produzido, norteados por critérios linguísticos, textuais, sociais e autorais.

Dessa forma, todo texto se constitui a partir de um autor e demonstra autoria. Conforme Bakhtin (1997), o texto, assim como a língua em uso, age como reflexo subjetivo de um mundo objetivo, como expressão de uma consciência que reflete algo. Segundo o autor:

> Estamos perante uma relação específica de *sentido* cujos elementos constitutivos só podem ser *enunciados completos* (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se *expressa*) um sujeito real ou potencial, o autor de determinado enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 354-355, grifos do autor).

A individualidade do texto também se estabelece pela relação dialógica com os demais textos. Segundo Marscuschi (2008), todo texto é dotado de intertextualidade, segundo os objetivos e as percepções do autor.

Já os sentidos produzidos pelo texto não se formam a partir de uma língua transparente, utilizada de modo inteiramente consciente pelo autor, que supostamente detém controle das interpretações decorrentes. O sentido se forma a partir de construções por meio do uso de uma linguagem opaca. O autor pode tentar operar o máximo sobre os textos para suprimir opacidades, mas não possui total domínio sobre os sentidos possíveis. Inclusive o sujeito em si é social e histórico, também inserido em dada situação, o que delimita mais ainda suas possibilidades de “controle” sobre o enunciado em situações diferentes daquela em que está inserido (MARCUSCHI, 2008).

O que faz com que um texto seja um texto não é a extensão, mas sim a discursividade e a inteligibilidade (MARCUSCHI, 2008). Logo, não consiste apenas em um produto da linguagem, pois é unidade máxima de funcionamento da língua, de natureza discursiva. Inclusive a compreensão do texto depende muito mais da situacionalidade do que da compreensão dos aspectos linguísticos, conforme explicado anteriormente. Como afirma Marcuschi, “todo sentido é sentido situado” (2008, p. 87).

A coerência textual, portanto, não está marcada linguisticamente no texto e não é propriedade imanente desse. A coerência é uma atividade linguística interacional, cognitiva, em grande parte depende de como age o receptor diante da proposta do autor (MARCUSCHI, 2008). O linguista citado no parágrafo acima pondera que a coesão não é meramente sintática e que há uma semântica da sintaxe textual, conforme mencionado anteriormente.

Beaugrande & Dressler (*apud* KOCH, 2005)[5] consideram que a atividade verbal se constitui por ações discursivas regidas por um planejamento interativo. Por esse motivo, entre os critérios de textualidade estão a intencionalidade e a aceitabilidade. A aceitabilidade do texto, diretamente relacionada à propriedade de situacionalidade, explica porque "um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal" (BEAUGRANDE, 1997:13 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 89)[6]. Portanto, texto não se define por propriedades imanentes.

O texto é atividade social, conhecimento linguístico e de mundo, em que se propõe um sentido, que apenas se completa com a participação do leitor/ouvinte (MARCUSCHI, 2008). Vale citar aqui a metáfora apresentada por Koch (2005):

> Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do *iceberg*: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. Uma vez construído **um** - e não **o** – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes (cf. Koch & Travaglia, 1989). E é a coerência assim estabelecida que, em uma situação concreta de atividade verbal – ou, se assim quisermos, em um 'jogo de linguagem' – vai levar os parceiros da comunicação a identificar um texto como texto" (KOCH, 2005, p. 30, grifos da autora).

Apesar dos aspectos compartilhados entre texto e enunciado e da indissociabilidade entre ambos, os dois diferem. Segundo Bakhtin (1997), o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade, com o interlocutor e com os outros enunciados dentro de uma esfera de comunicação. Por esse motivo, o enunciado pode ser caracterizado como correto ou incorreto, verdadeiro ou mentiroso, verídico ou ficcional etc. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade, a não ser como texto.

Marcuschi (2008) menciona como tendência que o texto seja considerado o plano das formas linguísticas e de organização, e o discurso, o plano do funcionamento enunciativo e os efeitos de sentido gerados na sua discursividade sociointerativa. O autor defende que são

5 BEAUGRANDE R. de. DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik.** Tübingen, Niemeyer, 1981.
6 BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society.** Norwood: Ablex, 1997.

maneiras complementares de produção e funcionamento linguístico e que não há uma distinção dicotômica entre ambos estabelecida pelo quesito referente a fala e escrita. O autor defende que o texto é um objeto inseparável do discurso, mas que se constitui realidade empírica, observável, não virtual, ancorada no contexto situacional (MARCUSCHI, 2008). Logo, o texto constitui a unidade linguística concreta em uma situação comunicativa. É uma unidade de sentido, uma parte do todo do enunciado.

Um aspecto relevante, que será analisado nas redações que compõem o *corpus* da pesquisa apresentada no capítulo 3, é o gênero textual, pois consiste em um componente central do aspecto da situacionalidade, citado acima (BEAUGRANDE & DRESSLER *apud* KOCH, 2005)[7]. O gênero consiste em uma prática textual discursiva, que opera como modelos de formas sociais reconhecíveis em situações de comunicação e por isso possui uma estabilidade em relação ao momento histórico (MARCUSCHI, 2008).

Os gêneros também estão ligados ao aspecto da composicionalidade e da sequenciação de enunciados, pois realiza a gestão enunciativa, que diz respeito também aos tipos textuais (MARCUSCHI, 2008). Constitui uma escolha que acarreta consequências formais e funcionais, as quais, apesar de agirem como normas, não são enrijecedoras. Essa escolha condiciona a paragrafação e a estruturação do texto, assim como as relações semânticas contextuais (MARCUSCHI, 2008). A essas concepções podemos relacionar a análise sobre redação escolar no capítulo 3. O gênero redação dissertativa argumentativa para avaliação no Enem acarreta especificidades de estruturação, tal como um parágrafo de introdução com tópico frasal, parágrafos de argumentação e um parágrafo conclusivo, em que se apresente uma proposta de intervenção para determinado assunto (BRASIL, 2013).

Outro elemento importante para a produção de um texto escrito é a leitura de outros textos. Ruiz (1998) aponta a importância de atividades de leitura para entendimento da escrita na forma e no conteúdo. Os alunos, dessa forma, tomam conhecimento de estratégias para expressar o que desejam em determinado gênero, mesmo que as leituras sejam de temas variados e em diversas configurações textuais. Essa compreensão de mobilidade textual fomenta inclusive o potencial criativo do escritor, mesmo que tenha que escrever em um gênero previamente determinado. Afinal, há diferentes possibilidades expressivas em um mesmo modelo. Antunes (2003) explica como, somente por meio da leitura de textos bem estruturados, o aluno pode passar a produzir textos de forma também bem estruturada nos níveis linguístico e discursivo.

---

7 BEAUGRANDE R. de. DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik.** Tübingen, Niemeyer, 1981.

Por fim, reafirmamos a natureza do texto como um processo em constante reconstrução. Koch (2005) deixa explícito que o texto constitui fenômeno, Marcuschi (2008) explica que é uma atividade e um evento social. Ruiz (1998) caracteriza-o como trabalho processual – por etapas e revisões, e Fiad (1991, *apud* RUIZ, 1998)[8] explica como a valorização do processo da construção textual possibilita ao aluno o autoconhecimento no seu desenvolvimento de escrita. Tal valorização do processo possibilita também ao professor um maior conhecimento de como os seus alunos estão escrevendo, diante do que a reescrita significa uma etapa fundamental.

1.4 A REDAÇÃO NA ESCOLA

Depois de apresentadas as concepções de linguagem, língua, escrita e texto, é possível estabelecermos o vínculo necessário entre essas concepções em relação ao tema desta seção, qual seja, a redação na escola e a prática pedagógica para a sua correção. As concepções apresentadas anteriormente dão suporte tanto para a caracterização da redação trabalhada na escola, quanto para a discussão sobre o seu tratamento pedagógico: a intenção do professor ao solicitar uma produção textual ao aluno, a forma de realizar a correção e o objetivo da correção. Apesar de o nosso foco estar nas produções textuais em si, este trabalho tem como objetivo também discutir a prática docente, desde a concepção de linguagem adotada, até as práticas desenvolvidas em sala para ensino de competências e habilidades de escrita.

Antunes (2003) denuncia como o gênero "redação" é praticamente o único cobrado na escola, sem maiores motivações concretas para sua elaboração, a não ser a avaliação do professor a respeito do domínio das regras e nomenclaturas gramaticais, ensinadas em sala de aula. A autora citada defende que as aulas de português devam ser verdadeiros encontros de pessoas em atividades de linguagem, ou seja, encontros de interação, que ocorrem por meio de textos significativos e estruturados conforme objetivos específicos de comunicação.

A respeito do fato de que a escola muitas vezes se torna um espaço artificial de comunicação, decorre a diferença qualitativa entre texto e redação escolar. Conforme Ruiz (1998), a escola, ao exigir produção textual para fins avaliativos, gera uma situação de o aluno produzir um texto sem ter o que falar, nem para quem falar, restando apenas uma expectativa do que a escola espera deles, do que não decorre a situacionalidade. Isso caracteriza a redação como algo mais distante de um texto situado em uma enunciação, o que demanda objetivos

8 FIAD, R. S. **Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos**. In: Revista Internacional de Língua Portuguesa, 4, Lisboa, 1991.

discursivos e interacionais específicos.

Ruiz (1998) retoma as noções bakhtinianas de “outro” e “acabamento” para demonstrar como que o diálogo entre *eu* e *tu* possibilita que o *outro* dê existência ao sujeito consciente. É o *outro* quem confere o acabamento ao texto. Até mesmo no texto escrito, em que a expectativa da atitude responsiva do receptor é um componente influente desde a criação textual pelo autor. Esta expectativa como elemento para a construção do acabamento textual é um fator escasso na redação escolar, a qual muitas vezes é produzida para fins unicamente avaliativos, um fator de esvaziamento discursivo do texto produzido pelo aluno.

Para uma abordagem das redações de modo produtivo para o processo de ensino e aprendizagem, consideramos que o professor deve estar apoiado em uma concepção sociointeracionista de língua, assim como em uma prática pedagógica interacionista. Compreendendo que sua prática docente compõe o arcabouço de aprendizados linguísticos apreendidos pelo aluno durante sua vida, o professor precisa garantir que o aluno encare a língua como um produto vivo e sobre o qual tem domínio, pois é um falante. Em decorrência disso, o estudante compreende a escrita como uma modalidade da língua, sendo um texto um desenvolvimento transdisciplinar das práticas linguísticas orais, escritas, cognitivas, sociais e culturais (RUIZ, 1998). Isso possibilita um tratamento mais familiar conferido ao texto, mesmo que em linguagem formal. Uma vez apto a modificações, segundo as intenções comunicativas do enunciador/autor, o texto deixa de ser visto como um corpo fechado e imbricado em inúmeras regras distintas do conhecimento cotidiano do estudante escritor.

Franchi (2002), desenvolvendo trabalho de letramento e produção textual com estudantes de 3ª série, conseguiu desenvolver neles domínio crescente da gramática normativa e da norma padrão, maior flexibilidade linguística no uso de estruturas frasais, criatividade, intimidade com o texto e compreensão das diferenças de registro entre língua falada e escrita, de forma livre de preconceitos linguísticos. Franchi (2002) deixa claro que isso ocorreu independentemente dos exercícios gramaticais especiais, pois dependeu mais diretamente das discussões realizadas em sala de aula, das elaborações coletivas e individuais de redação, as quais recebiam o devido retorno da professora por meio de correção.

Franchi (2002) demonstra, dessa forma, que, para trabalhar a flexibilidade linguística, faz-se importante uma prática pedagógica interativa e métodos de ensino interativos. Seu modo consistiu em tornar a sala de aula em um espaço possível de situações comunicativas reais na vida das crianças e não apenas artificiais. Conjuntamente, desenvolveu-se nos alunos outra concepção de si mesmos, do que deve ser o aluno, do que é o professor e a escola. A prática interacionista torna a sala de aula um espaço significativo, produtivo e rico em

expressões inclusive pessoais e deixa de ser um espaço de onde advém cobranças e de onde se espera um aluno sem contexto social e sem história de vida. Conforme a autora, o processo de ensino e aprendizagem depende que o aluno se descubra, reconheça-se como sujeito produtor de sentido por meio da construção de textos.

Antunes (2003) questiona a correção que é encarada como avaliação seletiva ou punitiva, e sugere que a correção deva servir como um termômetro da aprendizagem. Tendo o aluno compreendido esse propósito, será habitual dele utilizar a hesitação e a reflexão como combustíveis para uma produção linguística e textual crítica, dotada de conteúdo autoral. Conforme Leite (2009), a reescrita consiste em uma etapa fundamental da correção textual-interativa.

Portanto, compreende-se como desafio transformar a redação escolar em texto dotado de todas suas características, mesmo quando se tem como objetivo trabalhar em sala de aula as competências textuais que serão avaliadas em um processo seletivo, como por exemplo, o Enem, foco das oficinas ministradas e que serão analisadas no capítulo 3. Nas palavras de Ruiz (1998), transformar uma redação escolar em um texto é uma revolução, pois pressupõe uma mudança da concepção de linguagem e de educação nas sociedades durante a formação inicial e continuada dos futuros professores.

Quanto ao ensino da gramática, Antunes (2003) aponta que o exercício da gramática de uma língua é constante, haja produção de textos, pois ela rege regras de uso da língua conhecidas intuitivamente por todo falante e necessárias para o entendimento na interação. Por essa via, descarta-se a restrição do termo gramática para as nomenclaturas gramaticais, que rotulam os elementos linguísticos, mas que não dizem respeito ao uso. O problema está no fato de a escola considerar gramática apenas como esse conjunto de nomenclatura e descartar as regras de funcionamento da língua, responsáveis de fato pelos sentidos produzidos. Dessa forma, a autora explica que a questão não é ensinar ou não gramática e que não há uma oposição entre o trabalho com a gramática e o trabalho com o texto. Existe sim a questão de como ensinar a gramática, e o trabalho com o texto necessariamente implica o estudo da gramática da língua, inclusive fornecendo a ela um sentido situado, o que facilita a aprendizagem do aluno.

1.5 A REIFICAÇÃO DO TEXTO

Mesmo que haja uma orientação dos documentos educacionais nacionais para uma prática pedagógica que adote a LT, e, portanto, uma tendência para elaboração de materiais

didáticos voltados ao trabalho com o texto, o modo de se trabalhar com o texto ainda diverge entre as práticas (ANTUNES, 2003). Embora a inserção do trabalho textual seja uma atualização considerável na prática pedagógica quanto aos estudos mais recentes, ainda é preciso se trabalhar as formas de abordagem do texto e as propostas de análise que são utilizadas pelos professores, muitas vezes ainda fundamentadas em uma concepção formalista da língua, conforme discutido por Marcuschi (2008):

> Assim, constata-se que a base epistemológica da linguística dita científica do século XX foi uma adesão significativa ao modelo aristotélico-galileiano de ciência com tendências positivistas. Esse modelo esvaziou-se no final do século XX, deixando muitas perplexidades nas ciências humanas. Ao que tudo indica, uma das tristes heranças do século XX foi a insuficiência explicativa e o reducionismo decorrente do projeto formalista. Depositou-se na visão formal da língua uma expectativa exagerada que não deu os resultados esperados pela limitação e reificação do objeto construído para análise. Hoje, percebe-se que, ao invés da linguagem e seu funcionamento, a proposta formalista analisou um simulacro. Não se trata de recusar a forma e dar um privilégio à função, à ação, ao social e ao histórico, mas de harmonizá-los. (MARCUSCHI, 2008, p. 31, grifo nosso)

As concepções de texto implicadas pela LT, apesar de terem alcançado um grau de consenso nos documentos oficiais, são também alvo de escassa aplicabilidade na prática docente (RUIZ, 1998). Quando o texto é visto como um produto fechado e rígido, que não pode ser modificado e não abre margem para infrações e correções, é concebido como uma entidade pronta. É, portanto, reificado, ou seja, retirado de suas circunstâncias e de sua relação íntima com o trabalho do autor. É excluído do texto todo o processo por trás de sua construção, assim como se omite o fato de que sua recepção e compreensão pelo interlocutor constituem também processo incessante de produção de significados.

Quanto ao emprego do termo reificação, Bakhtin utiliza o conceito aplicado à literatura, o qual provém da teoria marxista quanto à produção do sistema capitalista, em que o homem é convertido em mero objeto reprodutor (BEZERRA, 2005). Bakhtin considera que a reificação do homem surge a partir da constituição da sociedade de classes e atinge seu ápice no capitalismo. Na literatura, a reificação está relacionada ao romance monológico, em que há uma voz narrativa, oposto ao romance polifônico, este último gerado por diversas vozes conscientes. Segundo o autor, em uma construção polifônica e dialógica, a imagem do homem é formada por meio da interação com o outro e com outros discursos. Essa técnica pode ser conferida nas obras de Dostoiévski, autor que suscitou essa análise em Bakhtin (1997). Conforme verificamos, as concepções de monologismo, dialogismo e polifonia por Bakhtin são situadas histórica, social e ideologicamente (BEZERRA, 2005).

Segundo Fiorin (2006), “Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa

formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes" (2006, p. 31-32), ao que se relaciona o objetivo de desenvolvimento da maturidade autoral do estudante, ao perceber o jogo de discursos entre textos. Essa percepção deve ser trabalhada para a elaboração de argumentação textual consistente e autoral. Segundo Faraco (2009):

> Vivendo num mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, muito além da filosofia das relações dialógicas criada por ele e por seu Círculo e se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes eqüipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado, nenhuma consciência é convertida em objeto de outra, nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra. (FARACO, 2009, p. 79)

Ao conceito de reificação podemos associar a omissão da intertextualidade, subjetividade, historicidade do discurso, situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade, atitude responsiva e os efeitos gerados pelas expectativas do emissor, a pragmaticidade do enunciado veiculada pelo texto, matéria linguística da enunciação. Portanto, quanto mais se ignoram esses fatores envolvidos na produção textual, mais se isola o texto como um produto acabado, que não demanda, em dada situação comunicativa, criação processual, trabalho, correção, revisão e reescrita.

Na prática docente, inclusive na experiência das Oficinas de Redação, percebe-se que os estudantes, de um modo geral, temem escrever textos devido ao receio de que não sejam capazes de produzir, em uma primeira tentativa, uma peça dotada de unidade de sentido e "correta" do ponto de vista da norma padrão. Além disso, os estudantes tendem a não se enxergarem como os autores daquele texto, e sim como apenas mediadores de um procedimento aparentemente burocrático e muito trabalhoso do ponto de vista técnico.

Ao redor de faculdades há enorme quantidade de anúncios de serviços pagos para elaboração de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e trabalhos acadêmicos. O que podemos caracterizar como uma terceirização da textualização em nome dos universitários. Diante da profusão destes anúncios, percebemos, portanto, a enorme demanda que alimenta esse mercado. Tal mercado não faz parte do objeto da pesquisa, mas, embora outros fatores corroborem para a terceirização da produção textual no Ensino Superior, por exemplo a jornada de trabalho aliada aos estudos que sobrecarrega o estudante, um fator crucial para essas ocorrências é a desvalorização do texto como componente central para a formação do profissional crítico que atua e reflete sobre sua área, independentemente de qual seja.

O processo de reificação se inicia na infância. Quanto mais a criança, no processo escolar, é cerceada de situações criativas, quanto mais aprende estigmas da língua e percebe

seu falar distanciado do falar cobrado pela escola, mais ela tem dificuldades com o texto e passa por perda de espontaneidade e de linguagem (FRANCHI, 2002).

Fiorin, em entrevista concedida ao programa Cientista do Brasil da Univesp (2011), avalia que o ensino de português como matéria escolar acontece hoje de forma burocrática. Ao contrário, o ensino deveria ser significativo na vida do aluno. Deveria ser priorizada a compreensão da essência da língua, seus mecanismos, natureza, funções. O autor explica como ocorre uma imersão inevitável do ser humano na linguagem, que se torna onipresente em sua vida, e como o ensino sobre a língua materna deve acompanhar o fato de que língua e vida estão entrelaçadas, a fim de que se dê sentido ao ensino. Conforme Franchi (2002), a LT, a concepção sociointeracionista da língua e a prática interativa demandam uma substituição em lugar das práticas e concepções tradicionais.

1.6 REESCRITA

Conforme D'Andrea e Ribeiro (2010), não há consenso entre os linguistas a respeito de delimitações teóricas sobre os termos reescrita e retextualização. Entretanto, Marcuschi (1994) e outros autores apontam para uma diferença: a reescrita consiste na modificação de um mesmo texto escrito, e a retextualização consiste na passagem de um texto para uma modalidade diferente, na mesma língua. Segundo D'Andrea e Ribeiro (2010), pode-se considerar que toda retextualização é uma reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.

Segundo Marcuschi (1994), no processo de retextualização, em que há transformação de textos de uma modalidade para outra, consta, além da passagem de textos orais para escritos, a passagem de escrita para a escrita, seja para mudança de gênero textual, de tipo ou para outro objetivo. No caso de um texto que passou por correção, com a finalidade de ser reformulado na mesma modalidade, o que consideramos aqui reescrita, o autor aponta a importância da interpretação realizada sobre a primeira versão do texto pelo professor. O sucesso da reescrita depende da adequada compreensão do texto a ser transformado (RUIZ, 1998).

A reescrita pode ser realizada coletivamente, em sala de aula, ou individualmente, e pode ser solicitada de três formas: reescrita total do texto, reescrita parcial sobrepondo-se à redação original, e, por fim, reescrita parcial não se sobrepondo à original e sim in loco (RUIZ, 1998). A forma da reescrita solicitada depende dos objetivos traçados pelo professor, assim como do desempenho alcançado pelo texto do aluno. As redações analisadas no

capítulo 3 passaram pelos três modos de solicitação de reescrita, de acordo com as necessidades de cada texto. Para cada reescrita aqui analisada, houve a utilização do bilhete orientador, seguido de observações em particular na sala de aula. Nessa orientação individual, buscamos evidenciar quais intenções do estudante escritor não ficaram nítidas no texto e demonstrar a ele possíveis formas de eliminar o máximo de opacidade na sua produção.

Uma vez que a proposta do presente trabalho é discutir um ensino de produção textual escrita que desenvolva as competências e habilidades de escrita situadas nos eixos da coesão e da coerência (KOCH, 2005), defendemos a reescrita, um método de correção textual-interativa, que proporciona o diálogo entre diferentes versões do texto, de forma a suscitar uma atitude consciente do aluno escritor perante o texto.

Conforme Ruiz (1998), a metodologia de ensino de redação compreende diversos fatores, como a percepção pelo professor a respeito de linguagem, língua, escrita, texto, assim como os objetivos pretendidos com a produção textual, desde o momento em que o professor orienta a atividade, até o tratamento que confere ao texto produzido. Antunes (2003) elenca três etapas da produção textual: planejamento, execução e revisão. Consideramos que a última não possa ser negligenciada e que é nela em que se podem corrigir infrações de grafia, pontuação e acentuação e se reforçar os avanços alcançados no eixo da produção de sentidos.

Na etapa da revisão, conforme mencionado, a reescrita constitui uma possibilidade de trabalho textual que será feita após a intervenção escrita ou oral pelo professor a respeito do texto. A mediação do professor é determinante na construção da imagem que o aluno faz de seu próprio texto ao lê-lo novamente, após um intervalo de tempo.

A proposta aqui apresentada é a de que o professor, ao solicitar um texto e ao corrigi-lo, o faça com vistas à reescrita. Essa postura por si só muda qualitativamente as interferências que o professor realiza sobre o texto do aluno. Conforme Ruiz (1998), a correção da redação é muitas vezes exercida pelo professor como uma tarefa de faxina do texto no nível linguístico, especialmente nos casos em que o professor não cobra reescrita. Aqueles que veem a reescrita como atividade improdutiva e repetitiva, tendem a realizar a correção convencional, marcando no texto as infrações (RUIZ, 1998). Já os professores que consideram a reescrita uma etapa fundamental do desenvolvimento da capacidade textual pontuam nas produções não apenas as infrações gramaticais, mas também as questões de coerência, argumentação e unidade do texto por meio da indicação de reformulações, substituições e supressões. As correções realizadas nas Oficinas de Redação- Enem 2016 foram realizadas com vistas à reescrita. Inclusive foram complementadas por comentários

escritos, específicos para cada produção corrigida.

Como explicou Ruiz (1998), é necessário levar para a sala de aula uma postura de escritor diante do texto, aquele que o lê, relê, reescreve e se permite escolher uma estruturação que considere mais favorável para determinado sentido pretendido, ao passo em que desenvolve sua capacidade crítico argumentativa.

Portanto, diferentemente dos processos seletivos da sociedade, a escola precisa conferir ao aluno mais de uma chance para constituição de um texto eficiente linguisticamente para seus objetivos discursivos. Conforme Kato (1987), na escrita "o que fazemos pode ser visto, até certo ponto, como etapas discretas e sequenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a permitir retornos" (1987, p. 96).

A importância da reescrita é citada nos PCNs de Língua Portuguesa do 3º e 4º Ciclos (BRASIL, 1998), em que se relaciona a reescrita à aprendizagem de tipos textuais e de aspectos gramaticais:

> (…) um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998, p. 80, grifo nosso)

Também os PCNs de Língua Portuguesa das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1997) apontam a importância da reescrita, aliada à leitura, para o desenvolvimento de autoria e de intertextualidade. A reescrita é apontada como meio para fomentar a atitude crítica dos alunos diante de seu próprio texto:

> Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 1997)

No documento supracitado, ressalta-se a diferença entre a prática didática do professor em ensinar a revisar e ensinar a passar a limpo:

> Um exemplo: se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. (BRASIL, 1997)

Passar a limpo pode ser repetitivo e não reflexivo. Já a revisão provoca diálogo do sujeito-autor com sua produção textual, que, interativamente, poderá se confrontar com as suas dificuldades e passar do estágio intuitivo para o estágio racional para nova refacção do texto (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005). Enfatizamos a importância de um bilhete orientador do professor para norteamento das correções a serem realizadas pelo estudante. Segundo Leite (2009), o bilhete orientador consiste em etapa de uma correção textual-interativa, que permite indicações pelo professor tanto de aspectos pontuais no texto, quanto de aspectos globais:

> Os bilhetes são vistos como formas mais efetivas de interlocução entre professor e alunos, com ênfase para problemas de natureza global, alguns não indicáveis através dos demais tipos de correção – essa posição é também assumida por Penteado e Mesko (2006) e Buin (2006) – em virtude até mesmo de sua natureza menos localizada. As reescrituras resultantes tendem a ser mais produtivas, pois permitem reestruturações mais globais, o que torna a tarefa mais complexa para os alunos. No entanto, a complexidade da tarefa pode ser um motivo para que a reescritura não aconteça. Em todo caso, esse tipo é o mais adequado, justamente por permitir, e com maior eficiência, o apontamento de inadequações textuais não circunscritas ao domínio da frase. (LEITE, 2009, p. 32)

A proposta apresentada no presente trabalho, de metodologia sociointerativa, com foco para o desenvolvimento de competências em escrita e individualidade linguística (BAKHTIN, 1997), se faz segundo a percepção de que a atividade linguística está relacionada com a atividade cívica, social e política do estudante. A percepção de que a atuação em sociedade se dá por meio da voz, por meio de discursos e textos. E que inclusive a busca por melhores condições de educação se dá por meio da formação de alunos críticos e autônomos, capazes de refletir e agir inseridos em determinado corpo social segundo fins políticos, econômicos, sociais, culturais. Ampliar as competências do aluno no uso oral e escrito da língua materna, nos usos comunicativos interacionais para a cidadania é papel do professor (ANTUNES, 2003).

Portanto, após exposição da concepção de linguagem, língua, escrita, texto, redação escolar, reificação do texto e reescrita, partimos para a explanação da metodologia de análise, no capítulo 2. Posteriormente, no capítulo 3, será feita a análise do *corpus* coletado durante a pesquisa realizada no âmbito de Oficinas de Redação - Enem 2016 do Pibid de Letras Português da UCB. A análise vem para demonstrar quais resultados, quanto às competências e habilidades de escrita, foram colhidos durante a aplicação da metodologia da reescrita.

CAPÍTULO 2
METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à apresentação da metodologia utilizada para esta pesquisa, bem como apresenta o *corpus* utilizado para a análise proposta no capítulo 3. Como veremos, a nossa metodologia está pautada na pesquisa bibliográfica e exploratória, e a análise do *corpus* será qualitativa. Este capítulo descreverá também as condições e o ambiente em que os dados foram coletados.

2.1 METODOLOGIA

Como afirmado anteriormente, o presente trabalho tem como proposta a análise de produções textuais elaboradas por estudantes de Ensino Médio. Para isso, realizamos uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), com vistas a perceber os desenvolvimentos alcançados nas competências de produção textual escrita dos estudantes por meio da prática pedagógica da reescrita. Esta pesquisa consistiu no acompanhamento das Oficinas de Redação - Enem 2016, ofertadas em uma escola pública do Distrito Federal, no âmbito do subprojeto de Letras Português do Pibid da UCB. Nesta oficina foi feita a coleta dos dados que sustentam a análise aqui proposta. Foram realizados seis encontros semanais, com duração de duas horas cada, no período de 14 de abril a 6 de junho de 2016.

Os dados coletados durante esta pesquisa consistem em primeiras e segundas versões de redações dissertativo-argumentativas, as quais serão abordadas no capítulo 3 por meio de uma análise qualitativa dos resultados (DENZIN & LINCOLN, 2006), tendo-se como parâmetro avaliativo as cinco competências propostas pela banca do Enem, a saber:

> 1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
> 2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
> 3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
> 4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
> 5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
> (BRASIL, 2013)

Consideramos que as cinco competências se situam nos dois eixos mencionados na introdução do capítulo 1: a) o eixo do âmbito coesivo, gramático, linguístico e de organização

linear; b) o eixo da comunicação verbal, de organização reticulada ou tentacular, que contempla a questão do gênero textual, da coerência quanto à produção de sentidos pelo texto e da constituição de autoria por um sujeito que realiza o enunciado de forma situada (BAKHTIN, 1997; KOCH, 2005). A competência I contempla o aspecto linguístico quanto ao domínio da norma padrão da língua, no eixo linguístico. As competências II e III tratam da capacidade de diálogo do estudante com outros textos e enunciados, da capacidade de organizar a sua própria argumentação de forma fundamentada e coerente para o seu receptor, dentro da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Ambas competências estão contempladas no eixo da comunicação verbal real e viva. Na competência V, cobra-se do escritor um elemento fundamentalmente autoral, a proposta de intervenção, que dependerá da compreensão global que ele obteve a respeito do assunto, assim como a capacidade de planejamento e visualização estratégica. Essa competência está contemplada também no eixo da organização tentacular. Já a competência IV demanda o domínio da interdependência entre elementos linguísticos e discursivos, ou seja, entre os dois eixos aqui abordados anteriormente.

Para verificação das competências acima relacionadas, analisaremos seis primeiras versões de redações dissertativo-argumentativas e suas respectivas reescritas, as quais foram elaboradas após correções escritas e orais, realizadas pelos bolsistas do Pibid de Letras Português da UCB, condutores do processo de ensino e aprendizagem. A fim de confrontar os resultados, tendo-se como objetivo a verificação de avanços ou não em cada competência, dividiremos o capítulo da análise de dados em subseções correspondentes a cada uma das cinco competências acima mencionadas. Dentro de cada subseção, analisaremos alguns parágrafos das primeiras versões e suas reescritas correspondentes para, dessa forma, ser feita a confrontação de dados qualitativos.

> Não realizamos quantificação nem produzimos dados percentuais dos resultados obtidos, por considerarmos que o objeto avaliado não se traduz em números. Consideramos que os resultados extraídos do *corpus* são perceptíveis apenas a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2003).

Para referenciação das redações analisadas, iremos utilizar códigos que contemplam a inicial do nome do estudante (F, N e P), a turma em que estuda (3A, 3D e 3E), o tema da redação e a versão da escrita (1 para a primeira e 2 para a reescrita). Os temas recebem os seguintes códigos:

a: Hoje, no Brasil, o negro apresenta o mesmo status social que o branco?

b: A evasão escolar no Brasil: causas e implicações.

c: Os efeitos dos usos da rede social *Facebook.*

Desse modo, as redações são nomeadas por meio dos seguintes códigos: F3Ea1, F3Ea2, N3Ab1, N3Ab2, N3Ac1, N3Ac2, P3Da1, P3Da2, P3Db1, P3Db2, P3Dc1, P3Dc2.

A identidade dos estudantes, assim como a dos bolsistas envolvidos no processo serão devidamente ocultadas. Para a utilização do *corpus* no presente trabalho, obtivemos a autorização da coordenação do Pibid de Letras Português da UCB, desde que se mantivessem ocultos os nomes dos participantes.

2.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa foi coletado durante a aplicação das Oficinas de Redação - Enem 2016, destinadas a estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular, realizadas pelo subprojeto de Letras Português do Pibid da Universidade Católica de Brasília, do qual sou bolsista desde fevereiro de 2015. Como bolsista, tive a oportunidade de idealizar a oficina junto com uma equipe, produzir os materiais de acordo com nossos objetivos, aplicar os conteúdos em sala de aula e receber o retorno da aprendizagem, por meio de produções escritas. Inicialmente, as oficinas foram aplicadas durante o segundo semestre de 2015 para estudantes da 5ª série da Educação de Jovens e Adultos.

Ao adaptarmos as oficinas para o Ensino Médio regular, durante o primeiro semestre de 2016, ampliamos o número de encontros e direcionamos mais o trabalho para a produção de reescrita, aliada ao desenvolvimento dos conteúdos ministrados em cada encontro. O cronograma das Oficinas de 2016 foi planejado pela professora coordenadora do Pibid da UCB e pela professora supervisora da escola parceira, as quais receberam também sugestões dos bolsistas. Os materiais didáticos de apoio foram todos elaborados pelos seis bolsistas do Pibid envolvidos nas Oficinas, cada um responsável pela elaboração do material didático de um encontro. A revisão de cada material foi de responsabilidade de todos os demais e, por fim, da professora coordenadora do Pibid da UCB e da professora supervisora na escola parceira.

As oficinas foram ministradas para estudantes do 2º e do 3º ano, como atividade extraescolar. Os estudantes se inscreveram voluntariamente, após divulgação feita pelos bolsistas na escola. Das 14h às 16h ocorria a Oficina para o 2º ano, ministrada por três bolsistas, e das 16h às 18h, acontecia a Oficina para o 3º ano, ministrada pelos outros três

bolsistas, sendo que somente as do 3º ano serão abordadas no presente relato de experiência. Os estudantes eram dispostos nas carteiras em fileiras, e os conteúdos eram ministrados de modo expositivo, com o máximo de fomento da participação da turma. As oficinas foram frequentadas por 30 alunos, 8 do sexo masculino e 22 do sexo feminino, com faixa etária em torno dos 17 anos de idade.

A respeito do ambiente da oficina, onde se realizou a experiência relatada no presente trabalho, existe uma distinção entre a produção de texto na escola ou em cursos específicos de redação. Na escola, o aluno busca determinada nota avaliativa para que consiga passar de série escolar. Por isso, geralmente a questão da aferição sobressai à questão da aprendizagem em si (RUIZ, 1998). Nos cursos específicos, tal como consiste nas Oficinas de Texto – Enem 2016, o aluno busca desenvolver vivência em leitura e escrita, com interesse direto pela aprendizagem. Isso diferencia o trabalho realizado no âmbito da oficina daquele realizado em sala de aula na prática didática cotidiana (RUIZ, 1998).

O interesse pelo trabalho com a reescrita surgiu desde as primeiras oficinas no segundo semestre de 2015, quando a professora coordenadora do Pibid na UCB sugeriu que inseríssemos a reescrita no cronograma. Percebemos que essa metodologia proporcionava um atendimento mais individualizado ao aluno, possível no âmbito de uma oficina de texto. Esse ambiente específico foi criado por nós bolsistas devido aos objetivos do Pibid, que tem como característica oportunizar atividades diferenciadas daquelas vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Percebemos que, no ambiente das oficinas, a reescrita também proporciona um ensino mais interativo entre professor e aluno. Essas características foram interessantes para os encontros devido ao fato de que um texto constitui uma produção com valor autoral e que detém, portanto, sua individualidade (BAKHTIN, 1997). A individualidade será melhor percebida e as competências em escrita serão melhor desenvolvidas por meio de um atendimento direcionado.

A partir de pesquisa bibliográfica a respeito dessa prática que começamos a introduzir, foi possível perceber a gama de possibilidades que a reescrita proporciona, desde a interação entre professor e aluno, até a interação do estudante com seu próprio texto, chegando-se, por fim, a proporcionar melhoras específicas no âmbito do texto de acordo com cada competência avaliada no Enem, objetivo geral das oficinas.

A equipe de bolsistas desenvolveu o cronograma com conteúdos de acordo com os aspectos avaliados pelo Enem e com o objetivo de instrumentalizar os alunos participantes das oficinas para que tirassem boa nota na redação do exame. Já no primeiro encontro, apresentamos quais competências seriam avaliadas nas produções textuais no processo

seletivo. O cronograma foi planejado de modo que os conteúdos fossem distribuídos entre os seis encontros, em que foram solicitadas produções textuais que contemplassem o que fora ministrado. Por exemplo, no segundo encontro, em que ainda não se havia discorrido a respeito da estrutura da redação dissertativo-argumentativa, cobramos um parágrafo a respeito do tema "Os efeitos do uso da rede social *Facebook*", segundo a estrutura de um parágrafo padrão, a qual explicamos neste encontro: tópico frasal, introdução, desenvolvimento e conclusão de forma concisa. Já no último encontro, foi possível solicitar uma dissertação completa conforme solicitado no Enem, composta por um parágrafo de introdução com uma tese central, parágrafos de desenvolvimento, um parágrafo de conclusão com proposta de intervenção para determinados problemas discutidos ao longo do texto.

Como passo importante para o desenvolvimento de competência de escrita, buscamos desenvolver a proficiência na leitura. Apesar de reconhecermos o pouco tempo para tanto, realizamos atividades como leitura e interpretação de textos geradores (textos diversos a respeito do tema em discussão) a respeito de diferentes temas. Realizamos reflexão coletiva sobre a leitura, *brainstorm* individual, debates em sala de aula em que se realizavam defesas de pontos de vista. Segundo Antunes (2003), o tempo em sala de aula, na prática docente cotidiana, pode ser melhor aproveitado se forem realizadas frequentemente atividades de leitura e interpretação de textos de diversos gêneros textuais, mesmo que seja necessário, para esse fim, que se diminua o tempo destinado ao ensino dos conteúdos da gramática normativa.

Ainda como forma de proporcionar o avanço na compreensão de como se constitui um texto bem estruturado na modalidade escrita na norma padrão, tal como é cobrado no Enem, apresentamos aos estudantes, nos slides e nos materiais didáticos que produzimos, textos com pontuação máxima nas provas do Enem. Conforme Antunes (2003), apenas ao terem contato com textos bem estruturados em uma linguagem formal e mais próxima à norma padrão, os alunos terão condições de eles mesmos produzirem textos escritos no mesmo padrão analisado.

Como explicado, à medida que fomos avançando nos conteúdos, foi possível solicitarmos aos alunos elaboração de texto dissertativo-argumentativo com a estrutura completa, conforme avaliado no Enem. Para as produções durante a oficina, os estudantes dispunham de 1 hora para leitura dos textos geradores e elaboração da dissertação, passando do rascunho para a folha do texto definitivo. Os textos geradores eram lidos coletivamente ou de forma individual. Excepcionalmente, para o tema "Desigualdade racial no Brasil", realizamos um debate em sala de aula. A turma fora dividida em dois lados de defesas opostas, a fim de exercitar a argumentação.

Inicialmente, os bolsistas foram orientados a utilizar um código de correção igual ao que a professora supervisora utiliza para as correções de redação das suas turmas naquela escola. O código consiste em siglas anotadas à margem das linhas, apontando o tipo de infração cometido pelo estudante. Entretanto, percebemos que, para o ambiente das Oficinas, que possibilita um atendimento mais individualizado, a utilização do bilhete orientador (LEITE, 2009) seria mais proveitosa. Além do bilhete orientador, os bolsistas, a cada devolução das redações corrigidas, sentavam com cada estudante para uma avaliação presencial do texto e também para uma conversa a respeito das intenções do estudante e das possibilidades de melhora.

Cada bolsista ficou responsável pelo acompanhamento de aproximadamente seis estudantes, por meio das correções das redações e das orientações para a reescrita. Antes de ser realizada a primeira correção, a professora coordenadora do Pibid da UCB ministrou uma oficina de correção de redação aos bolsistas, como continuidade dos estudos desenvolvidos no âmbito do subprojeto a respeito da prática pedagógica e da avaliação. Assim como a condução dos encontros e do processo de ensino e aprendizagem, a correção foi de responsabilidade exclusiva dos bolsistas, sendo que a professora coordenadora e a supervisora poderiam auxiliar com possíveis dúvidas surgidas no processo. Cabe observar que todos os encontros das Oficinas contaram com a presença da professora supervisora.

As redações corrigidas foram entregues aos estudantes para que eles reescrevessem o texto, conforme as orientações dadas. No sexto encontro, havíamos contemplado todos os conteúdos previstos como essenciais para um bom desempenho na redação do Enem, assim como tivemos retorno a respeito da aprendizagem, por meio das redações escritas a cada encontro e das respectivas reescritas. O capítulo 3 irá analisar especificamente os resultados obtidos nas produções reescritas, quanto às competências avaliadas no Enem.

CAPÍTULO 3
REESCRITA: ANÁLISE DAS REDAÇÕES COLETADAS

O presente capítulo tem como proposta análise do *corpus* coletado durante as Oficinas de Redação - Enem 2016, realizadas pelo Pibid de Letras Português da Universidade Católica de Brasília, com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. O *corpus* consiste em 12 redações, sendo seis as primeiras versões e seis suas respectivas reescritas. Inicialmente, realizamos uma análise do *corpus* quanto ao desenvolvimento das cinco competências avaliadas no Enem, utilizando-nos de exemplos de primeiras versões das redações e suas reescritas. Posteriormente, realizamos uma análise direcionada ao papel da reescrita para a) o desenvolvimento de domínio dos recursos textuais e da modalidade escrita formal; b) o domínio do gênero textual; c) desenvolvimento de intertextualidade e autoria.

3.1 DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA FORMAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

A competência número 1 avaliada pela banca do Enem consiste em: "1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa" (BRASIL, 2013). Para desenvolver essa competência durante as Oficinas de Redação, não ministramos conteúdos exclusivamente sobre acentuação, pontuação, ortografia, entre outros que dizem respeito à norma padrão. Entretanto, todas as atividades de reescrita coletiva que realizamos, assim como as correções voltadas para a reescrita individual, apontavam para substituições ou correções para atendimento da norma padrão. Ao longo das oficinas, percebemos evoluções como as demonstradas a seguir, no primeiro parágrafo do desenvolvimento da produção P3Db1[9]:

> Muitos estudantes passam por problemas constates em relação a distancia por exemplo: da escola a residencia, também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não tem o básico para a sua alimentação. (P3Db1)

O primeiro parágrafo do desenvolvimento da respectiva reescrita, produção P3Db2, ficou da seguinte forma:

> Muitos estudantes passam por problemas constantes em relação a distância por exemplo: da escola à residência. Também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não têm o básico

9 Todas as produções escritas analisadas no presente trabalho, realizadas pelos estudantes durante as Oficinas de Redação - Enem 2016, constam na íntegra nos anexos desta monografia.

para a sua alimentação. (P3Db2)

No trecho acima, observam-se melhoras na acentuação em quase todas as ocorrências da primeira versão e que foram apontadas na correção. Um período longo foi dividido em dois menores de forma adequada, mas ainda há uso inadequado dos dois pontos, o que não fora apontado na correção.

Ao avaliarmos novamente as primeiras versões e as correções realizadas pelos bolsistas, notamos que muitas infrações no uso da norma padrão do português escrito passaram despercebidas, uma vez que a correção priorizou a produção de sentido gerada pelo uso de recursos textuais, habilidade contemplada na competência 4, assim como se priorizou a análise da coerência argumentativa entre as partes do texto. Percebemos que diversas infrações que passaram despercebidas para o corretor também não foram percebidas pelo estudante, no momento da reescrita. Ao passo em que substituíram todas as infrações apontadas, mantiveram as infrações não sublinhadas. Essa pode ser uma constatação que nos leva a duas medidas: maior atenção nas próximas correções quanto à norma padrão, assim como alertar os estudantes para que tenham um olhar atencioso a todo o texto no momento da reescrita, não se limitando apenas aos apontamentos da correção feita pelo professor.

3.2 COMPREENSÃO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

A competência de número 2 avaliada pela banca do Enem consiste em: “2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2013). Portanto, esperam-se do aluno o desenvolvimento da proposta da redação por meio de conhecimentos interdisciplinares e a obediência à estrutura da redação dissertativo-argumentativa.

Para o desenvolvimento da compreensão da proposta de redação, realizamos a leitura de textos motivadores em todos os encontros. Os textos foram selecionados previamente pela equipe do Pibid durante o planejamento de cada encontro e traziam diferentes perspectivas a respeito do tema de redação trabalhado. Portanto, realizamos leituras e interpretação de textos em todos os encontros de forma coletiva, sempre focando no que era solicitado como proposta de redação.

No quinto encontro, realizamos leitura e interpretação de textos motivadores e ainda

um debate acerca do tema da desigualdade racial hoje no Brasil. Para tanto, a turma foi dividida em dois grupos. Um deveria defender que há igualdade racial e outro que não há, ambos levantando argumentos pertinentes, mesmo que aquela não fosse a opinião do estudante. Essa atividade possibilitou um exercício argumentativo e uma busca de elementos que estejam além do conhecimento imediato de mundo do estudante.

Além dessas atividades de discussão coletiva, incentivávamos os estudantes a lerem constantemente materiais informativos, literários, de conteúdos especializados, entre outros, pois compreendemos que a capacidade de realizar interdisciplinaridade sobre um assunto demanda uma vivência do estudante, que extrapola o âmbito das oficinas. Sendo os aprendizados escolares um componente desta bagagem, cabe ao professor buscar diversificar os discursos apresentados, inclusive trabalhando constantemente com diversos gêneros, como apontado por Marcuschi (2008).

No segundo encontro, explicamos a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, conhecimento que foi sendo retomado ao longo dos outros encontros, quando apresentávamos modelos de redações bem pontuadas, mesmo quando o foco de ensino estava em outros aspectos que não a estrutura. Desde a primeira correção das redações elaboradas por eles, apontamos as mudanças necessárias para o atendimento do que estava sendo esperado em relação a esse aspecto.

Também explicamos, no segundo encontro, os tipos textuais: descritivo, dissertativo, narrativo e injuntivo, para que, por meio do contraste, os estudantes pudessem distinguir melhor as peculiaridades da dissertação e praticá-las no gênero textual redação dissertativo-argumentativa para processo seletivo do Enem.

A produção P3Da2 demonstra o avanço nesses aspectos. Apresentamos a seguir, na íntegra, a primeira versão dessa redação, a P3Da1:

> Nos dias de hoje se tem ainda uma desigualdade social entre negros e brancos, porém já existem negros em cargos altos em grandes empresas e muitos negros ingressam em faculdades. Mas é possível perceber a diferença quando entramos em uma sala de aula de uma faculdade, a maioria de alunos é da cor branca.
> Já existe programas para a entrada de negros nas faculdades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na faculdade, porém só isso não é o suficiente pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa, como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não disponibilizados pela instituição que frequenta.
> Poderia se desenvolver projetos de asssitencia aos estudantes, na compra dos livros e manutenção de materiais ou criar estagios no horario contrario das aulas e sendo esses estagios dentro de empresas e locais que seriam a carreira que o negro quisesse seguir. (P3Da1)

Na correção da P3Da1, apontamos que a produção atendia bem à estrutura do texto dissertativo-argumentativo e que contemplava as seguintes questões: o ingresso do negro no Ensino Superior, a permanência estudantil e início da vida profissional. Por isso, pedimos que o estudante escrevesse um parágrafo de desenvolvimento para cada ponto, trazendo mais argumentos sobre cada um, de forma a aprimorar a argumentação. Pedimos também que deixasse explícito, na introdução, o posicionamento do texto, ou seja, se há ou não desigualdade racial hoje no Brasil. A clarificação da defesa é fundamental para o atendimento à proposta, que consistia em defender um ponto de vista e fundamentá-lo. Segue abaixo na íntegra a produção P3Da2, reescrita da P3Da1:

> Nos dias atuais, tem-se ainda uma desigualdade social no Brasil, entre negros e brancos, apesar de já existir negros em altos cargos em grandes empresas e mais negros engressarem em faculdades. Ainda é possível perceber diferenças quando, a maioria dos alunos são de cor branca e de renda maior do que a dos alunos negros.
> Já existe programas para a entrada de negros nas universidades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na universidade, porém só isso não basta, pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa enquanto os brancos continuam com os melhores empregos e oportunidades de qualificação.
> Jovens negros sofrem para se manterem na faculdade pela falta de recursos que auxiliam a sua permanencia no ensino superior. Como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não fornecidos pela instituição que frequentam?
> Mesmo com o ensino superior completo, os negros tem a dificuldade de aceitação nas empresas, pois ainda se é visado a questão da aparência, onde os brancos são favorecidos, mesmo quando para um vaga de emprego o negro tem a mesma ou melhor qualificação que o branco.
> Poderia se desenvolver projetos de assistência aos estudantes, na compra de livros e manutenção de materiais ou criar estágios remunerados no horario contrário das aulas e sendo esses estágios dentro de empresas na área de carreira que o jovem pretende seguir. (P3Da2)

Na reescrita, houve pouca melhora em relação à pontuação e à ortografia, mas houve introdução de outros argumentos como: oportunidade de qualificação, permanência no Ensino Superior, dificuldade de aceitação nas empresas, discriminação pela aparência física para preenchimento de vagas de emprego independentemente da qualificação, estágio remunerado para permanência estudantil. A maior variedade de aspectos levantados contribuiu para a construção da argumentação e reforçou o atendimento da proposta da dissertação, pois se fundamentou mais amplamente a defesa da existência de desigualdade racial no Brasil hoje.

Além disso, houve melhor estruturação dentro do molde do texto dissertativo-argumentativo. Na introdução, o estudante deixou clara qual seria a sua defesa; entretanto, ainda não explicitou os três pontos que seriam abordados no desenvolvimento. Mesmo assim, essas três questões foram trabalhadas de forma mais detalhada, cada uma em um parágrafo de desenvolvimento. A conclusão permaneceu com a mesma proposta de intervenção, um pouco

mais coesa na escrita e dotada de maior coerência dentro do texto, uma vez que o desenvolvimento aborda de forma mais clara e distinta os problemas, cujas soluções estão discriminadas na conclusão, desde a primeira versão.

De um modo geral, percebemos facilidade na compreensão da estrutura da redação dissertativo-argumentativa cobrada pelo Enem. Sucintamente, podemos citar que a produção P3Da1 contém 3 parágrafos e sua reescrita P3Da2 contém 5 parágrafos, sendo acrescentados 2 de desenvolvimento, de forma a aprimorar a argumentação. A produção N3Ab1 contém 2 parágrafos, um de introdução e um de desenvolvimento. A reescrita N3Ab2 contém 3 parágrafos, um de introdução, um de desenvolvimento e um de conclusão com proposta de intervenção. A produção N3Ac1 contém um parágrafo padrão, conforme solicitado pela atividade, mas quando o estudante reescreveu, no fim das oficinas, a produção N3Ac2 foi feita com 4 parágrafos, um de introdução, dois de desenvolvimento e um de conclusão.

3.3 DEFESA DE UM PONTO DE VISTA

A competência número 3 avaliada pela banca Enem consiste em: "3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista" (BRASIL, 2013). Consideramos que essa competência diz respeito ao poder de argumentação do estudante, fator ligado à constituição de autoria. O texto pressupõe um autor que, de modo subjetivo, interpreta e escreve sobre questões objetivas. Dessa forma, é um objeto autoral, e possui sua individualidade dentro da cadeia de enunciados (BAKHTIN, 1997).

Iniciamos as oficinas, já no primeiro encontro, realizando uma atividade de *brainstorm* (tempestade de ideias). A partir do tema "o uso da rede social *Facebook*", o estudante deveria escrever palavras, ideias, considerações ou argumentos que viessem à sua mente, independentemente da ordem. Essa prática demonstrou a eles como que um mesmo tema pode suscitar diversas questões, que estão ligadas ao conhecimento de mundo do aluno, mas que poderiam ser conectadas a novas informações, fornecidas por textos geradores, por exemplo. Ficou claro como que os argumentos suscitados, em determinada cadeia, são produtos específicos de cada estudante.

Finalizado o *brainstorm*, demonstramos para o aluno em que parte do texto cada tópico poderia ser inserido. Esse exercício coletivo não foi realizado na edição das oficinas de 2016, mas foi feito na edição de 2015. Anotamos no quadro branco os tópicos sugeridos pelos estudantes e depois marcamos na frente de cada tópico onde ele entraria no texto, se na

introdução, no desenvolvimento ou na conclusão, se era tese central, exemplo ou proposta de intervenção.

No quarto encontro, abordamos a questão da argumentação, utilizando o texto "A Arte de Argumentar", de Anthony Weston (1996), em que se ressalta a questão dos pontos de vista em conflito diante da defesa de uma perspectiva. Seguidamente, apresentamos os conceitos de cópia, citação e autoria. Compreendemos que, muitas vezes, são realizados cópias ou plágios devido ao desconhecimento de como lidar com as ideias de um autor utilizado como referencial teórico. Explicado como se realiza a citação, soluciona-se em grande parte os casos de cópia ou plágio por acidente. No material didático e no encontro, demonstramos como que há um contraste entre a voz do autor utilizado como referencial por meio de citação direta ou paráfrase, atribuída à fonte devidamente, e a voz do próprio estudante autor. Nesse momento, fica claro para o estudante que ele vai se utilizar de exemplos, dados, argumentos de autores para construir a sua própria argumentação, sua própria defesa em voz autoral. Portanto, a produção textual dialógica contribui para uma argumentação diversificada e, ao mesmo tempo, para a argumentação individual mais consistente do autor.

O que percebemos ao longo dos encontros foi que a seleção de fatos, argumentos e ideias, assim como a relação entre eles e a interpretação a respeito deles foram na maioria dos casos motivadas pela discussão e interpretação dos textos em sala de aula, atividade que realizamos da forma que abrangesse o maior número de perspectivas. Percebemos que quase todas as redações replicavam a discussão e não traziam novas relações e interpretações. Poucos estudantes arriscaram novos argumentos.

Por exemplo, para o tema da desigualdade racial no Brasil, trabalhado no quinto encontro, foram apresentados um texto com elementos históricos, um constitucional, um com aspectos culturais da desigualdade e um de análise sociológica do negro no Brasil hoje. Muitos estudantes utilizaram argumentos históricos, culturais e sociológicos e todos defenderam que há desigualdade no país, tal como tenderam as defesas realizadas em sala de aula. Nenhuma das produções aqui analisadas contemplou a questão constitucional, nem para defender que houvesse igualdade, nem mesmo para que se pudesse questionar a garantia de igualdade presente na Constituição Federal de 1988.

O parágrafo padrão denominado produção N3Ac1 foi um dos poucos que trouxe elementos diferentes dos discutidos em sala e dos apresentados nos textos geradores. Entretanto, demonstra a necessidade de melhora da argumentação, principalmente na fundamentação e na utilização das fontes, como exposto a seguir:

> O “Facebook”, afeta o cérebro de uma forma que o ser humano fique viciado. Como por por exemplo, ela posta uma foto e ganha muitos “likes”, comentários, elogios, a pesso se sente popular, e isso pode causar um efeito no cérebro que vicia ela de tal forma que não consegue viver sem aquilo na vida dela. O “Facebook” pode causar dependência, e pode trazer aspectos ruins tambem; tais como bullyng, brigas, comentários ofencivos. Por isso temos que usar as redes sociais com muito cuidado. (N3Ac1)

Na correção escrita, apontamos: “N., seu parágrafo contém uma hipótese, exemplificações e uma conclusão. Entretanto, falta fundamentar seu argumento. De que forma o '*Facebook*' afeta o cérebro? De onde a informação foi extraída? Reescreva elaborando o tópico frasal a partir da sua hipótese”. A reescrita, produção N3Ac2, foi feita após o sexto encontro, quando o estudante havia assistido a todos os encontros e tido contato com os conteúdos necessários para a produção da redação dissertativo-argumentativa nos moldes do Enem. A produção ficou da seguinte forma:

> Podemos dizer que as pessoas antes tinha duas maneiras para se comunicar, as cartas e telefonemas, hoje temos mais facilidades que e as redes sociais, e uma delas é o facebook uma das mais acessadas principalmente pelos jovens.
> O facebook faz com que as pessoas compartilhem e expressão opiniões e ate mesmo fazer amizades diferentes, mas as vezes alguns passam dos limites que podem tirar as vantagens que ela tem. Muitos se expoem demais e isso causa uma desvantagem que pode ser um risco. No momento em que compartilhamos uma informação pessoal pode causar danos.
> Ele e uma ferramenta muito boa para a comunicação porem pode trazer riscos que podem prejudicar a própria reputação.
> E importante saber dos danos que isso causa, e muito bom saber o que você compartilha, ter consciencia e so usar essa ferramente que é o facebook ao seu favor (N3Ac1)

Nota-se que a produção ainda contém muitos infrações de grafia e pontuação. Apesar de o estudante ainda não ter compreendido o lugar da tese central e a necessidade de estruturar consistentemente uma proposta de intervenção na conclusão, é possível ver um avanço na argumentação. O estudante introduziu na reescrita uma contextualização histórica na introdução, citou implicações sociais quanto ao uso da rede social, e não mais implicações fisiológicas sem fundamentação. Se fosse feita uma segunda correção que orientasse o deslocamento do quarto parágrafo para compor o primeiro, como tese central, e que suscitasse uma sugestão de proposta de intervenção mais consistente que a “conscientização individual”, poder-se-ia gerar uma segunda reescrita mais bem estruturada e mais próxima das exigências do Enem.

3.4 DOMÍNIO DE MECANISMOS LINGUÍSTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO

A competência número 4 avaliada pela banca do Enem consiste em: “4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, exige-se do escritor habilidade em utilizar o eixo dos recursos linguísticos para a construção de sentidos no eixo da comunicação verbal.

Para desenvolvimento desta competência, ministramos um encontro sobre os recursos de textualidade, contemplando os conceitos de coesão e de coerência. No material didático destinado a esse conteúdo, explicamos os conceitos de coesão e de coerência segundo os autores Cunha & Cintra (2001), assim como utilizamos uma abordagem sobre o tema segundo a perspectiva de Koch (2011). Após a explicação, foram propostas questões de produção de parágrafos, para serem realizadas em casa. Os parágrafos deveriam ser elaborados a partir de temas sugeridos e de uma lista de verbos, os quais deveriam ser organizados por meio do emprego de determinados recursos textuais segundo a norma padrão, de forma coesa e coerente.

Quanto aos desenvolvimentos nesta competência verificados nas produções escritas, primeiramente analisemos o parágrafo de introdução da primeira versão denominada produção P3Da1:

> Nos dias de hoje se tem ainda uma desigualdade social entre negros e brancos, porém já existem negros em cargos altos em grandes empresas e muitos negros ingressam em faculdades. Mas é possível perceber a diferença quando entramos em uma sala de aula de uma faculdade, a maioria de alunos é da cor branca. (P3Da1)

O parágrafo de introdução da reescrita, produção P3Da2, ficou da seguinte forma:

> Nos dias atuais, tem-se ainda uma desigualdade social no Brasil, entre negros e brancos, apesar de já existir negros em altos cargos em grandes empresas e mais negros engressarem em faculdades. Ainda é possível perceber diferenças quando, a maioria dos alunos são de cor branca e de renda maior do que a dos alunos negros. (P3Da2)

Percebemos hipercorreção com o termo “engressar”, que surgiu no momento da reescrita. Entretanto, os problemas de coesão, que haviam sido apontados na correção do primeiro texto, foram resolvidos pela utilização de conectivos mais adequados à argumentação pretendida. A conjunção adversativa “porém” foi substituída pela concessiva “apesar de”. Isso porque, como a argumentação era a favor de que existe desigualdade racial,

a concessão demonstra uma contrariedade que não se opõe ao problema. A utilização da conjunção “porém” poderia abrir margem para ambiguidade interpretativa, uma vez que poderia expressar oposição à afirmação “existe desigualdade racial”, alterando-se, portanto, a própria defesa do texto. A conjunção adversativa “mas” foi substituída pelo advérbio de tempo “ainda”, para reafirmar a permanência do problema da desigualdade.

Outro exemplo encontrado nas produções consiste na pergunta retórica. Esse é um recurso linguístico sobre o qual é necessário se ter clareza a respeito dos efeitos de sentido gerados. Diferentemente de uma pergunta que demanda uma resposta, a pergunta retórica provoca reflexão e, em um texto dissertativo argumentativo, pode servir para direcionar a argumentação para uma determinada via de abordagem do problema que se pretende resolver.

Segue a transcrição da primeira versão do texto sobre desigualdade racial, denominada aqui F3Ea1:

> Hoje em dia o negro não tem o mesmo status que o branco. Muitos fatores podem ser citados como o pré-conceito no dia-a-dia, discriminação no trabalho.
> Podemos observar que em nosso dia-a-dia vemos pessoas sofrendo o pré-conceito pelo fato de serem negras. Elas passam muitas vezes por situações constrangedoras, como por exemplo ser confundido com um bandido, ou não ser aceito no ônibus para se sentar ao lado, quando o único lugar é ao seu lado.
> Será que já paramos para pensar sobre o porque que o negro se ofende quando é descriminado? Muitas vezes, esquecemos que a descriminação não vem de agora, tem todo um contexto histórico por traz.
> A descriminação no trabalho pode ocorrer quando um negro é contratado para um trabalho interno e o branco para um trabalho externo.
> Vemos logo que a descriminação contra o negro faz com que ele não tenha o mesmo status que o branco. Uma solução possível para todos esses fatores citados como o pré-conceito no dia-a-dia, descriminação por questão histórica e a descriminação no trabalho seria a conscientização das pessoas de que todos somos iguais, atrávez de palestras motivadoras. Pois assim as pessoas poderiam mudar sua forma de pensar. (F3Ea1)

Na correção, pedimos ao estudante para que deslocasse a pergunta retórica para a introdução, pois é nesta parte do texto em que se abre a reflexão, proporcionada por uma pergunta retórica, e se direciona a argumentação de acordo com o pretendido pelo autor. O estudante deslocou todo o terceiro parágrafo para integrar a introdução, que ficou da seguinte forma, na reescrita F3Ea2:

> Hoje em dia o negro não tem o mesmo status que o branco. Será que já paramos para pensar sobre o porque que o negro se ofende quando é descriminado? Muitas vezes esquecemos que a descriminação não vem de agora, tem todo um contexto histórico por traz. Mas existe outros fatores como o pré-conceito no dia-a-dia e a descriminação no trabalho. (F3Ea2)

No desenvolvimento, o autor acrescentou um parágrafo sobre a questão histórica, que havia sido apenas citada na primeira versão, o que contribuiu para o enriquecimento dos argumentos. O quarto parágrafo na reescrita ficou da seguinte forma:

> Mas a história nos mostra que esse problema não é de agora. Quando o Brasil foi colonizado vários negros foram tragos para ser escravizados, e naquele tempo começaram a sofrer com a diferença de cor aqui no Brasil. (F3Ea2)

Logo, mesmo que tenha havido a persistência de infrações de grafia, como "descriminação" e "traz", que consiste uma dificuldade para atendimento pleno da competência número 1, percebemos avanços na competência número 4, pois o estudante compreendeu melhor que os recursos linguísticos possuem também valor argumentativo. Cabe observar que a ocorrência de "foram tragos" consiste em um caso de variação linguística referente à forma do particípio do verbo "trazer".

3.5 ELABORAÇÃO DE PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A competência número 5 avaliada pela banca Enem consiste em: "5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos" (BRASIL, 2013). Abordamos a proposta de intervenção no quinto encontro, demonstrando três exemplos, quando também explicamos em que consiste a conclusão. Discorremos a respeito do significado dos direitos humanos e transcrevemos na apostila o artigo 4º, inciso II da Constituição Federal de 1988, que determina a prevalência dos direitos humanos nas relações internacionais. Transcrevemos, ainda, o artigo 5º do capítulo I, que conferiu à Constituição a designação de constituição cidadã, pois trata sobre a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988). Reforçamos, neste encontro, a necessidade de se respeitar os direitos humanos não apenas na conclusão, mas na redação como um todo.

Por fim, quando explicitamos, no sexto encontro, quais situações levam à nota zero na redação, relembramos que o desrespeito aos direitos humanos é um desses fatores. Já a não estruturação de uma proposta de intervenção tangível leva à atribuição de zero para a competência de número 5, numa escala de 0 a 200, pontuação atribuída a cada competência.

Nos últimos encontros, já havíamos contemplado toda a estrutura da dissertação, fomentamos o desenvolvimento de introduções consistentes quanto à tese apontada, assim como percebemos parágrafos de desenvolvimento mais fundamentados e intertextuais.

Percorrida essa SD, tornou-se possível a orientação para a escrita de uma conclusão coerente com o texto. É necessário que a conclusão retome e reforce a tese central, apresente proposta de intervenção para cada um dos problemas levantados e que as soluções sejam possíveis no mundo real. Portanto, a proposta de intervenção deve estar explicitamente estruturada e relacionada com o texto desenvolvido.

Como exemplo, apontamos a produção F3Ea2, cujos parágrafos primeiro e quarto foram transcritos no tópico anterior. A primeira versão, F3Ea1, fora transcrita na íntegra no tópico anterior. Segue abaixo a conclusão da F3Ea2:

> Logo vemos que a descriminação contra o negro faz com que ele seja diferente na sociedade, comparando com o branco. A conscientização das pessoas atravéz de palestras seria uma solução para o pré-conceito no dia-a-dia, mostrando que somos iguais. No trabalho poderia haver uma lei, proibindo que ouvesse uma grande parte dos negros estarem escondidos dentro de um escritorio. A questão histórica poderia ser mudada atravéz de eventos sociais, fazendo assim uma nova história fazendo a maioria das pessoas mudarem sua maneira de pensar. (F3Ea2)

A primeira versão trazia como solução a conscientização contra o preconceito nos três tópicos abordados. O avanço da reescrita está na tentativa de se buscar soluções para cada problema específico: o pré-conceito cotidiano, no trabalho e o passado histórico que antecede e condiciona a situação atual de permanência da discriminação. Mesmo que as propostas ainda girem em torno da questão da conscientização individual, o estudante apontou meios diferentes para se gerar essa consciência. Também apontou uma solução no âmbito legislativo para a discriminação no trabalho.

3.6 SOBRE A ANÁLISE E O PAPEL DA REESCRITA

Para encerrar a análise, realizaremos considerações finais sobre os resultados obtidos por meio da reescrita, utilizando-nos da fundamentação teórica adotada na presente monografia.

3.6.1 A reescrita e o domínio dos recursos textuais e da modalidade escrita formal

Observamos nas reescritas que as adequações à modalidade formal da língua escrita, objeto da competência 1, foram em decorrência do apontamento direto pelos corretores, o que demonstra ainda certa dependência, pelo aluno, das orientações. Entretanto, conforme discutido, o domínio dos recursos textuais e linguísticos estão além da capacidade de não

cometer infrações na grafia, na pontuação e na acentuação. Diz respeito, de forma mais abrangente, sobre a habilidade em utilizar os recursos linguísticos para construção de uma argumentação, segundo as intenções do autor, objeto de análise da competência 4 avaliada pelo Enem.

Compreendemos que é necessário que o ensino da língua seja reflexivo a respeito das estruturas gramaticais para escrita. Dotando a gramática de significado discursivo, proporciona-se maior domínio da norma padrão, recurso necessário à boa avaliação do Enem e ao exercício da cidadania (ANTUNES, 2003 e BASSO & ILARI, 2012). Compreendemos, ainda, que esse domínio virá com a prática da escrita e da leitura, o que não pode ser completamente resolvido em 6 encontros.

Conforme constatado na avaliação da P3Da2, e segundo aponta Gonçalves (2005), a reescrita apresenta relações lógico-semânticas mais explícitas por meio do uso de recursos de textualidade. Segundo Jesus (1997) a reescrita consiste em uma prática de "exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior" (1997, p. 100). Logo, a prática da reescrita contribui para sistematizar de forma consciente os conteúdos ministrados a respeito de conectivos, coesão e coerência. Avaliamos que a reescrita, quando torna o aluno simultaneamente e de forma distanciada em escritor, leitor e autor, possibilita que ele reformule a estrutura textual de forma a se aproximar cada vez mais dos sentidos desejados.

3.6.2 A reescrita e o domínio do gênero textual

Durante a correção das produções textuais ao longo das oficinas, foi possível percebermos grande avanço no domínio do gênero textual redação dissertativo-argumentativa, solicitado na competência 2, assim como na compreensão da constituição das partes do texto.

Gonçalves (2007) defende que uma SD que prima pela correção textual-interativa (LEITE, 2009) e gera diálogo entre a 1ª e a 2º versão de um texto auxilia no processo de entendimento, pelo aluno, sobre o contexto de produção, ou seja, o gênero textual. Marcuschi (2008) defende os gêneros textuais como entidades dinâmicas corporificadas pela linguagem, dotadas de limites e demarcações fluidos:

> Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita. Isso faz com que Amy J. Devitt (1997) identifique o gênero como

> nossa *'linguagem estândar'*, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação. (Marcuschi, 2008, p. 156)

Dessa forma, cada gênero textual possui um propósito para determinada esfera de circulação. Por isso, os gêneros são dotados de estilo e conteúdo, de forma e função (MARCUSCHI, 2008). A relação entre forma e conteúdo realizada na textualidade é dinamicamente equilibrada, cabendo ao aluno adequar os argumentos às formas da redação avaliativa para o Enem, orientado pelo professor.

3.6.3 A reescrita, a intertextualidade e a autoria

De acordo com Bucheton (1995 *apud* GONÇALVES, 2007)[10], a reescrita possibilita maior desenvolvimento da heterogeneidade do discurso, ao fomentar a diversidade de recursos de referenciação, uso de mais dados, comparações etc., habilidade solicitada na competência 2 avaliada no Enem. Nas oficinas, os textos geradores proporcionaram diferentes fontes de argumentação. Ao lidar com um assunto específico, com um problema central que é constituído por discursos, o estudante necessita trazer outras vozes e contrapontos. Para isso, o texto precisa apresentar intertextualidade e dialogismo, preferencialmente de forma interdisciplinar.

Para além da utilização dos textos motivadores, os conhecimentos adquiridos pelo aluno anteriormente são de grande valia para a construção de uma argumentação que não seja apenas uma paráfrase de dados comuns a todos os candidatos. Por isso, ressaltamos, nos encontros, a importância da leitura frequente sobre temas em vigência na sociedade. Sendo assim, estamos também diante da questão da autoria, abrangida pela competência 3 avaliada no Enem, na qual se é observada a capacidade de construção argumentativa de cada candidato. Afinal, por trás de cada enunciado, há um sujeito (BAKHTIN,1997). A construção de uma proposta de intervenção, objeto da competência 5, igualmente diz respeito a autoria, ao modo como o estudante aborda o problema e visualiza estratégias e ações para sua solução.

A constituição de autoria foi um dos objetivos em que se obteve menos avanços por meio da reescrita, durante as Oficinas. É preciso constatar o curto tempo de que dispusemos, assim como o fato de que a reescrita ainda não fora trabalhada como cerne dos encontros. Uma SD que seja iniciada com as reescritas, para trabalhar desde o início as competências por meio da confrontação das versões, poderá obter resultados mais palpáveis neste quesito.

10 BUCHETON, D. **Écritures, Réécritures**. Bern: Peter Lang, 1995.

Ademais, a constituição de autoria demanda maior maturidade do aluno enquanto leitor e escritor, o que está em processo de construção.

Conforme Menegolo & Menegolo (2005), a partir do momento em que o aluno estabelece uma relação interacional com seu texto, estabelece uma dialogicidade entre "eu-escritor" e "tu-reescritor". Torna-se possível gerar a "cadeia de comunicação verbal" e a atitude responsiva (BAKHTIN, 1997), uma vez tornado o estudante como ouvinte da primeira versão, sobre a qual realizará modificações.

O processo de reescrita gera a interação do aluno com seu próprio texto, tornando-se o sujeito-leitor e o sujeito-autor, de acordo com Menegolo & Menegolo (2005), havendo um distanciamento temporal entre a escrita da primeira versão e a releitura. Os autores explicam que, para a elaboração da primeira versão de um texto, põe-se em prática a atividade reflexiva sobre o que dizer e como dizê-lo. Já na revisão, conta-se com esforços no plano textual discursivo, para reformulação da proposta de compreensão de seu texto pelo leitor. Portanto, a interação entre versões do texto possibilita maior entendimento do gênero textual e dos recursos textuais em uso, a fim de que possa reconstruir sentidos segundo a intenção pretendida, inclusive de forma a tornar o texto mais consistente na argumentação em defesa de seu ponto de vista.

Por meio de correção textual-interativa em que se abrange a reescrita, "escrever e escrita melhoram, e o produtor da escrita se vê afetado por seus próprios produtos" (TEBEROSKY, 2001, p. 23). Uma vez que linguagem é o lugar de constituição das relações sociais, os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1995, *apud* GONÇALVES, 2007)[11]. Portanto, o escritor, no processo de reescritura, (re)constrói não apenas o texto, mas também sua subjetividade, sendo sua constituição em sujeito-autor um processo que demanda tempo e prática.

No presente trabalho, utilizamos a nomenclatura competência de produção textual escrita para designar o domínio da modalidade escrita dentro de determinados parâmetros avaliativos. Também utilizamos o termo sujeito-autor (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005) para nos referenciar ao estudante que se constrói subjetivamente. A esse termo podemos relacionar a expressão individualidade linguística de Bakhtin (2013). A competência de produção textual escrita, a constituição do sujeito-autor e da individualidade linguística podem ser desenvolvidas por meio da metodologia defendida, se conduzida por uma orientação pedagógica interacionista, sobre o que será discutido nas considerações finais.

11 GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até este ponto da monografia, apresentamos o aporte teórico, assim como uma análise da pesquisa de campo realizada no âmbito do Pibid a respeito do uso da reescrita como metodologia de trabalho no desenvolvimento de competências e habilidades de escrita. Nessas considerações finais, apresentamos uma breve discussão a respeito da prática pedagógica, elemento crucial para a aplicação da metodologia proposta, e uma discussão a respeito da reescrita como etapa da correção da redação na escola. Por fim, consideramos os desafios a serem superados no ensino da Língua Portuguesa na escola.

A prática pedagógica desenvolvida em cursos e oficinas específicos para a produção textual, o caso das Oficinas de Texto – Enem 2016, é diferente daquela desenvolvida no ambiente escolar, por questões de ambiente, de público, de objetivos, de tempo de duração, entre outras (RUIZ, 1998). Considerado isso, compreendemos que a experiência com a reescrita e a pesquisa bibliográfica aqui apresentada sobre a metodologia nos fornecem respaldo para defender que esta metodologia pode ser empregada no cotidiano escolar, com a finalidade do desenvolvimento das competências e habilidades de escrita. Para tanto, é necessário uma prática pedagógica em si interativa, voltada para o trabalho com o texto. Isso demanda que o professor estabeleça prioridades.

Conforme Antunes (2003), consideramos que a priorização do trabalho com o texto em sala de aula possibilita melhor desenvolvimento pelos estudantes das competências para produção escrita. Os recursos linguísticos e a gramática são dotados de significado ao serem trabalhados na redação e nos diversos textos abordados, pois são enunciados situados em uma cadeia de comunicação verbal. Concordamos com a autora que, se necessário, o professor deve diminuir o número de produções de redação para aumentar o número de reescritas de um mesmo texto, contornando-se, dessa forma, as dificuldades com o tempo de que dispõe para a correção.

Quando o assunto é a respeito de metodologias de ensino, é preciso que se leve em consideração as condições do professor, no ambiente de trabalho, para o desenvolvimento da aprendizagem. As aulas de texto demandam tempo para as correções de que muitas vezes o professor não dispõe, devido à carga de trabalho com as três vertentes da língua materna trabalhadas na escola (gramática, redação e literatura) e à grande quantidade de alunos por sala.

Levando-se em conta os desafios supracitados, é importante considerar que tanto uma concepção de língua, quanto uma metodologia de ensino e aprendizagem sociointeracionista

constroem gradativamente um espaço em sala de aula por si só mais criativo, participativo e significativo para o aluno, fomentando maior produtividade para a aprendizagem. Um ambiente de ensino significativo aumenta a flexibilidade linguística e a quebra de uma concepção de língua estática (FRANCHI, 2002).

O professor possui a tarefa de promover a motivação pessoal no estudante para o desenvolvimento das competências linguísticas escritas (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005 e FRANCHI, 2002). Sobre isso, depreendemos a importância de uma abordagem interativa e norteada pela LT. Gonçalves (2007) também endossa a proposta de aplicação da correção textual-interativa (LEITE, 2009), em substituição da correção convencional. Essas defesas, como diria Antunes (2003), já estão institucionalizadas, pois estão presentes em documentos oficiais de orientação pedagógica nacional, conforme demonstramos no capítulo 1.

Dessa forma, defendemos a reescrita como metodologia para o contexto escolar cotidiano, pois demonstrou potencialidade diante dos objetivos previstos para as oficinas, condizentes com os objetivos da prática escolar na disciplina de Língua Portuguesa. Sobre a aplicação da metodologia, sabemos que o professor terá que corrigir, ao menos uma vez em um ano letivo (quantidade subestimada), as redações dos estudantes. E, neste ponto, concordamos com Ruiz (1998), quando aponta uma correção realizada pelo professor que vise à reescrita. Ao contrário de uma correção focada apenas na higienização (JESUS, 1997), ou seja, na marcação das infrações, a correção com vistas à reescrita possibilita ao aluno detectar no seu texto o que pode ser melhorado no eixo linear dos recursos linguísticos, assim como no eixo tentacular da produção de sentidos na cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997). Além disso, a primeira correção transparece ao aluno uma imagem de seu próprio texto segundo outro leitor,

Tendo em vista as dificuldades encontradas durante a condução das oficinas, propomos que a SD seja iniciada com as reescritas, para se trabalhar desde o início as competências por meio da confrontação das versões. Assim, o aluno adquire maior consciência linguística o quanto antes se tornar leitor e escritor simultâneo de seu texto. Havendo mais tempo para o ensino, esperamos que se alcancem resultados mais palpáveis no quesito do maior domínio da norma padrão na modalidade escrita, assim como no quesito de constituição de autoria.

Quanto à correção das redações e à condução das reescritas durante as Oficinas, buscamos evidenciar para os estudantes que a refacção do texto não consiste em uma "limpeza" ortográfica, o que resultaria em um texto linguisticamente correto, mas pouco efetivo na sua discursividade (JESUS, 1997). É preciso conduzir a reescrita de forma que

estudante reflita sobre o conteúdo e a forma, e assim, repense toda a realização pragmática do texto.

Para Teberosky (2001), a reescrita gera a contemplação e a produção da mensagem e não apenas a repetição, o que confere novas funções ao ato de escrever. Portanto, a reescrita proporciona o fomento da atividade responsiva ativa no estudante (BAKHTIN, 1997). Enfrentamos essa tarefa reconhecendo a lógica escolar tradicional, a qual condiciona o aluno a escrever para ser corrigido e não para ser lido (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005), e a entender o texto enquanto objeto estático sujeito a apenas avaliações punitivas.

Consideramos importante que o professor corrija também a reescrita e que o aluno tenha acesso aos avanços empreendidos naquele mesmo texto. Este processo faz parte da constituição da consciência linguística. Entretanto, mesmo que nem sempre o professor consiga corrigir a segunda versão, é necessário que a correção aponte para o aluno a possibilidade de refazer o texto. Assim, quebra-se a reificação do texto e se dota o aluno do senso de autoria para o uso consciente de recursos linguísticos, com finalidade da construção de sentidos pretendidos.

A proposta dos encontros das oficinas, bem como a da prática pedagógica escolar, consiste em desenvolver as competências de escrita mencionadas, assim como em atingir o sujeito linguístico que se constitui na prática da reescrita a partir das posições discursivas que assume ao alterar a primeira versão do texto.

O professor, mediador do procedimento da reescrita e do processo de ensino e aprendizagem, transmite a concepção de língua que detém (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005). Logo, é importante pensarmos tanto na formação inicial dos professores quanto na formação continuada, voltadas para que possam (re)pensar o texto e a língua como elementos dinâmicos e a serviço da comunicação real e viva. Por isso, reconhecemos a importância do Pibid como projeto que possibilita essa formação, uma vez que envolve bolsistas graduandos, professores supervisores e coordenadores de área.

O Pibid consiste em um programa voltado ao incentivo, aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica, coordenado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação vinculada ao Ministério de Educação (MEC). O programa possibilita que o magistério e as licenciaturas pensem juntos a educação, o que promove a conexão entre universidade e comunidade, algo tão desejado pelas áreas de conhecimento acadêmico. Durante a experiência no Pibid, percebemos que o programa proporciona atendimento diferenciado ao estudante da escola parceira, apto a participar de atividades que reforcem a aprendizagem escolar. Além disso, a escola parceira e

o professor supervisor atuam como co-formadores dos bolsistas, de modo a propiciar uma formação inicial sólida. Da mesma forma, o professor supervisor assim como o professor coordenar de área na universidade são convidados a repensar o ensino e a aprendizagem e a formação docente continuada.

Especificamente para o ensino de Língua Portuguesa, o Pibid consiste em uma experiência de extrema relevância, ao colocar os bolsistas em contato com diversos falares, com práticas pedagógicas para o ensino da língua e com os resultados reais no ambiente escolar. Consiste em ambiente privilegiado para a prática e a reflexão pedagógica efetivamente conciliadas. Também representou uma amostra dos desafios presentes para o ensino da Língua Portuguesa na escola. A oposição entre o conhecimento linguístico do aluno e o conhecimento linguístico com o qual ele se defronta na escola gera uma relação a-histórica que comumente ocorre entre o sujeito aprendiz, o aluno, e o objeto que é ensinado, o conteúdo, como apontado por Silva (1999). Portanto, é preciso que o conteúdo seja um objeto histórico e simbólico para o aprendiz, a favor de uma apreensão verdadeira.

Logo, é preciso que o professor, por meio da prática pedagógica, estabeleça uma ponte entre o aluno, usuário da língua fluida, falada e cotidiana e o conteúdo programático escolar, para que o estudante apreenda efetivamente o objeto de conhecimento da escola, fixado em gramáticas e dicionários, uma língua imaginária e homogênea (SILVA, 1999). A inserção no mundo escolar precisa ser efetivada evitando a discriminação e o preconceito linguístico (FRANCHI, 2002).

Como pretendido nas Oficinas de Redação para o Enem, é necessário apresentar o conteúdo e o conhecimento especializado de forma inteligível e incentivado o estudante a realizar a travessia entre conhecimentos (SILVA, 1999). Portanto, a reescrita, prática interativa, deve ser encarada como um trabalho continuado para o despertar da consciência linguística (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005).

Portanto, conforme constatado na análise dos textos produzidos durante as oficinas, a prática pedagógica que contemple o método da reescrita possibilita que o estudante, no processo de aprendizagem, compreenda gradualmente a mobilidade de sentidos no texto, por meio do manuseio de elementos linguísticos formais e de estratégias argumentativas. Dessa forma, o texto ganha coerência e passa a ser um enunciado dentro de uma cadeia verbal, dotado de significado na comunicação real e viva. Possibilita-se, assim, melhor percepção pelo professor, dos avanços empreendidos pelos estudantes, para norteamento da continuidade da SD. Ademais, o estudante compreende que a tarefa de escrever se constitui uma atividade situada na sociedade, que ao escrever também se constitui como um autor consciente, assim

como compreende que a produção de texto é um processo.

Para finalizar a presente monografia, cabe a reflexão a respeito da contribuição deste trabalho para os estudos acerca do ensino de Língua Portuguesa. Consideramos relevante discorrer a respeito da conexão íntima entre a concepção de língua, linguagem e texto pelo professor, a prática pedagógica escolar e o desenvolvimento de competências e habilidades de escrita pelo estudante. Percebemos que a concepção sociointeracionista da língua fomenta a prática da correção da redação escolar pautada pela compreensão de texto como uma atividade processual, que desenvolve o domínio dos recursos linguísticos para comunicação verbal, constituindo-se a individualidade, a autoria e a criticidade do estudante autor. O *corpus* utilizado, apesar de pequeno, devido à natureza do relato de experiência aqui desenvolvido, pode contribuir para reflexões diferentes das que abordamos, pois consiste em fonte de elementos sobre a produção textual escrita por estudantes do Ensino Médio regular em situação de oficina. Compreendemos que as reflexões e as análises aqui desenvolvidas, longe de pretender esgotar o assunto, vêm para contribuir com os conhecimentos em construção nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aulas de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AUROUX, S. **A filosofia da linguagem:** A escrita. Tradução José H. Nunes. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1998.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica das linguagens:** O nascimento das metalinguagens. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.

BAGNO, M. **A norma oculta** - língua & poder na sociedade brasileira. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAKHTIN, M**. Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

BASSO, R; ILARI, R. **O português da gente:** a língua que falamos, a língua que estudamos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. Rio de Janeiro: Contexto, 2005. p. 191-199.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem – 2013.** Brasília: UnB, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos fundamentais – Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BURKE, P. **A explosão da informação.** Folha de S. Paulo. São Paulo, SP, 2000 (Mais!).

CHARTIER, R. **As mutações da Leitura.** Correio Braziliense. Brasília, DF, 2011 (Diversão & Arte).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**. New York: Praeger, 1986.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar:** reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. Veredas on-line, n. 1, 2010.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa:** Teorias e abordagens. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIAS, C. **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento:** A escrita como tecnologia da linguagem. Santa Maria, RS: Volume II, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006

FRANCHI, E. P. **A redação na escola:** e as crianças eram difíceis. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V. **A reescrita de gêneros textuais por meio de sequências didáticas de listas de constatações/controle.** Universidade de Brasília: Revista Desempenho nº 7, junho 2007, p. 26-41.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997. v.1. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).

KATO, M. A. **No mundo da escrita.** Uma perspectiva psicolingüística. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** 13ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, E. G. **A reescritura do aluno sob a orientação do professor.** 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LYONS, J. **Linguagem e linguística**. Rio de Janeiro: Guanabara S. A, 1987.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** processos de retextualização. In MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005, p. 45-125.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGOLO, E. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. **Significado da reescrita de textos na escola:** a (re) construção do sujeito-autor. In Ciências & Cognição Revista Interdisciplinar de Estudos da Cognição, v. 4, 2005. Rio de Janeiro.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, SP: [s.n.], 1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, M. V. da. **O Estado, a língua e a escola:** uma análise dos resultados do SAEB/97. In CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOSOFIA DA AMÉRICA LATINA ALFAL), 12, 1999. Santiago do Chile.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Trad. De Cláudia Schilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WESTON. A. **A arte de argumentar.** Lisboa: Gradiva, 1996.

APÊNDICES

A - Cronograma das Oficinas de Redação - Enem 2016.

1º Encontro (14/04):

- Objetivos das oficinas;
- Bons modelos de redação;
- Quadro de critérios para a correção conforme o Enem (as cinco competências);
- Formulário de escrita do texto definitivo;
- Atividade: tempestade de ideias (*brain storm*) a partir da palavra *Facebook.*

2º Encontro (28/04):

- Aspectos gráficos (rasura, margem, paragrafação);
- Tipologia textual: narrativa, descrição e dissertação;
- Modelos de tipos textuais diferentes;
- Estrutura da redação dissertativo-argumentativa;
- Atividade: produção de um parágrafo padrão (redação diagnóstica) com o tema "Os efeitos do uso da rede social *Facebook*".

3º Encontro (05/05):

- Devolutiva do parágrafo produzido no 2º encontro (com correção segundo critérios do Enem);
- Parágrafo padrão;
- Tipos de parágrafo padrão;
- Reescrita individual do parágrafo produzidos no 2º encontro;
- Reescrita coletiva de um parágrafo produzido no 2º encontro, por estudante do turno oposto;
- Atividade: proposta de redação dissertativo-argumentativa 1, com o tema "Para o Brasil, a redução da maioridade penal é viável?".

4º Encontro (12/05):

- Devolutiva da redação produzida no 3º encontro (com nota segundo a pontuação adotada pelo Enem);
- Reescrita individual, em casa, da redação produzida no 3º encontro;
- Argumentação;
- Cópia, citação e autoria;
- Recursos de textualidade: coesão e coerência;
- Atividades para praticar em casa;
- Atividade: proposta de redação dissertativo-argumentativa 2 com tema: "A evasão escolar no Brasil: causas e implicações."

5º Encontro (19/05):

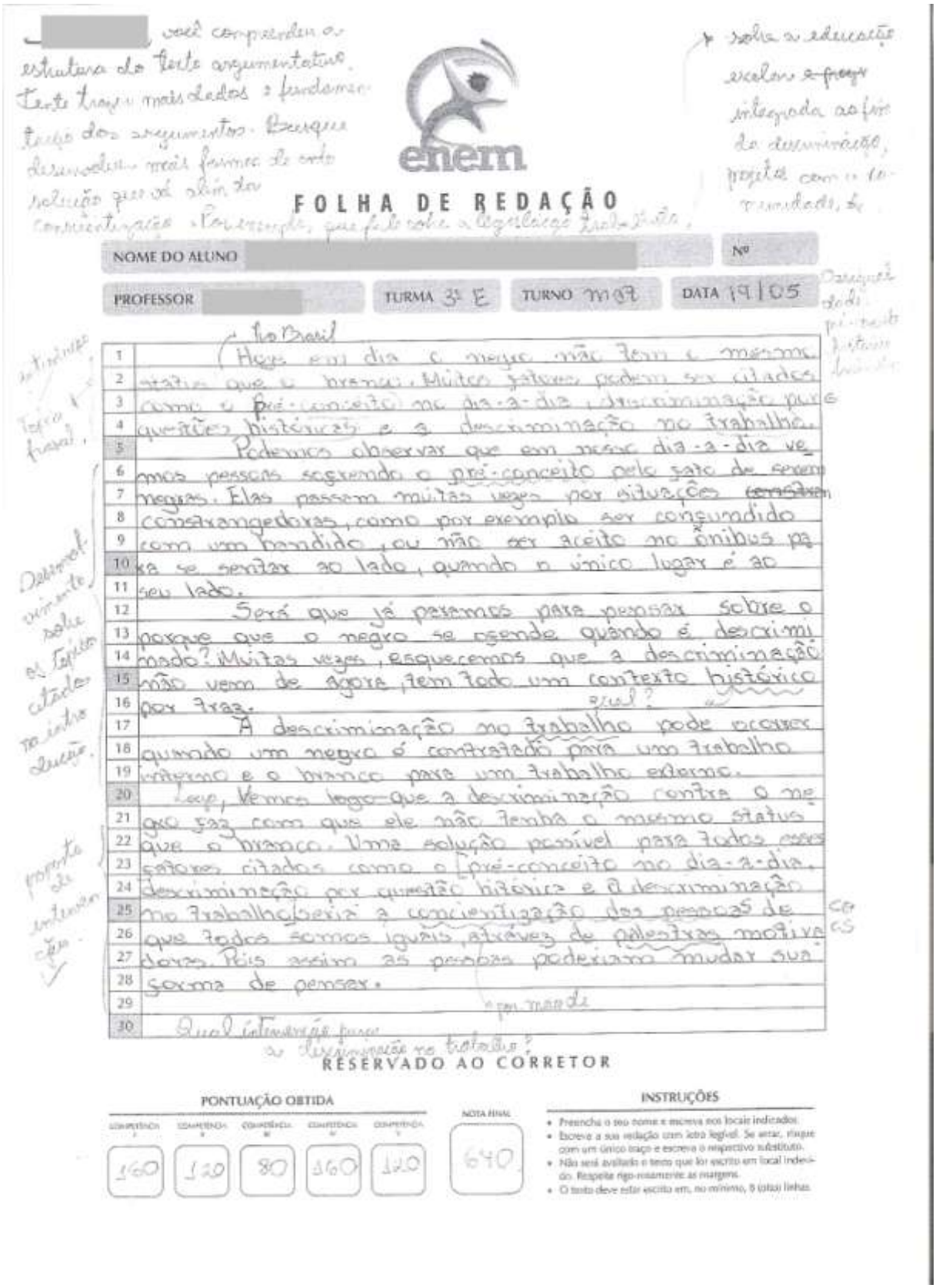
- Devolutiva da redação produzida no 4º encontro (com nota segundo a pontuação adotada pelo Enem);
- Conclusão: como construir uma proposta de intervenção;
- Exemplos de propostas de intervenção bem pontuadas;
- Atividade: proposta de redação dissertativo-argumentativa 3, com o tema: "Hoje, no Brasil, o negro apresenta o mesmo status social que o branco?"

6º Encontro (02/06):

- Devolutiva da redação produzida no 5º encontro (com nota segundo a pontuação adotada pelo Enem);
- Reescrita individual da redação produzida no 5º encontro;
- Situações que levam à nota zero: número de linhas insuficiente, fuga ao tema, identificação do estudante no texto, desrespeito aos direitos humanos.
- Atividade para casa: proposta de redação dissertativo-argumentativa 4, com o tema: "O crescimento da população idosa no Brasil e os impactos para a sociedade".

ANEXOS

A – Produção textual F3Ea1.



você compreendeu a estrutura do texto argumentativo. Texto traz os mais dados e fundamentação dos argumentos. Busque desenvolver mais formas de evitar repetição para além das conjunções. Por exemplo, que fale sobre a legislação trabalhista.

Fale da educação escolar e traga integrada ao fim da discriminação, porém com os argumentos.

enem

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO [redacted] Nº

PROFESSOR [redacted] TURMA 3ª E TURNO manhã DATA 19/05

No Brasil

Hoje em dia o negro não tem o mesmo status que o branco. Muitos fatores podem ser citados como o pré-conceito no dia-a-dia, discriminação pelas questões históricas e a descriminação no trabalho.

Podemos observar que em nosso dia-a-dia vemos pessoas sofrendo o pré-conceito pelo fato de serem negras. Elas passam muitas vezes por situações ~~constrangedoras~~ constrangedoras, como por exemplo ser confundido com um bandido, ou não ser aceito no ônibus para se sentar ao lado, quando o único lugar é ao seu lado.

Será que já paramos para pensar sobre o porque que o negro se sente quando é discriminado? Muitas vezes, esquecemos que a discriminação não vem de agora, tem todo um contexto histórico por trás.

A descriminação no trabalho pode ocorrer quando um negro é contratado para um trabalho interno e o branco para um trabalho externo.

Logo, Vemos logo que a descriminação contra o negro faz com que ele não tenha o mesmo status que o branco. Uma solução possível para todos esses fatores citados como o pré-conceito no dia-a-dia, descriminação por questão histórica e a descriminação no trabalho seria a conscientização das pessoas de que todos somos iguais, através de palestras motivadoras. Pois assim as pessoas poderiam mudar sua forma de pensar.

Qual intervenção para a discriminação no trabalho?

RESERVADO AO CORRETOR

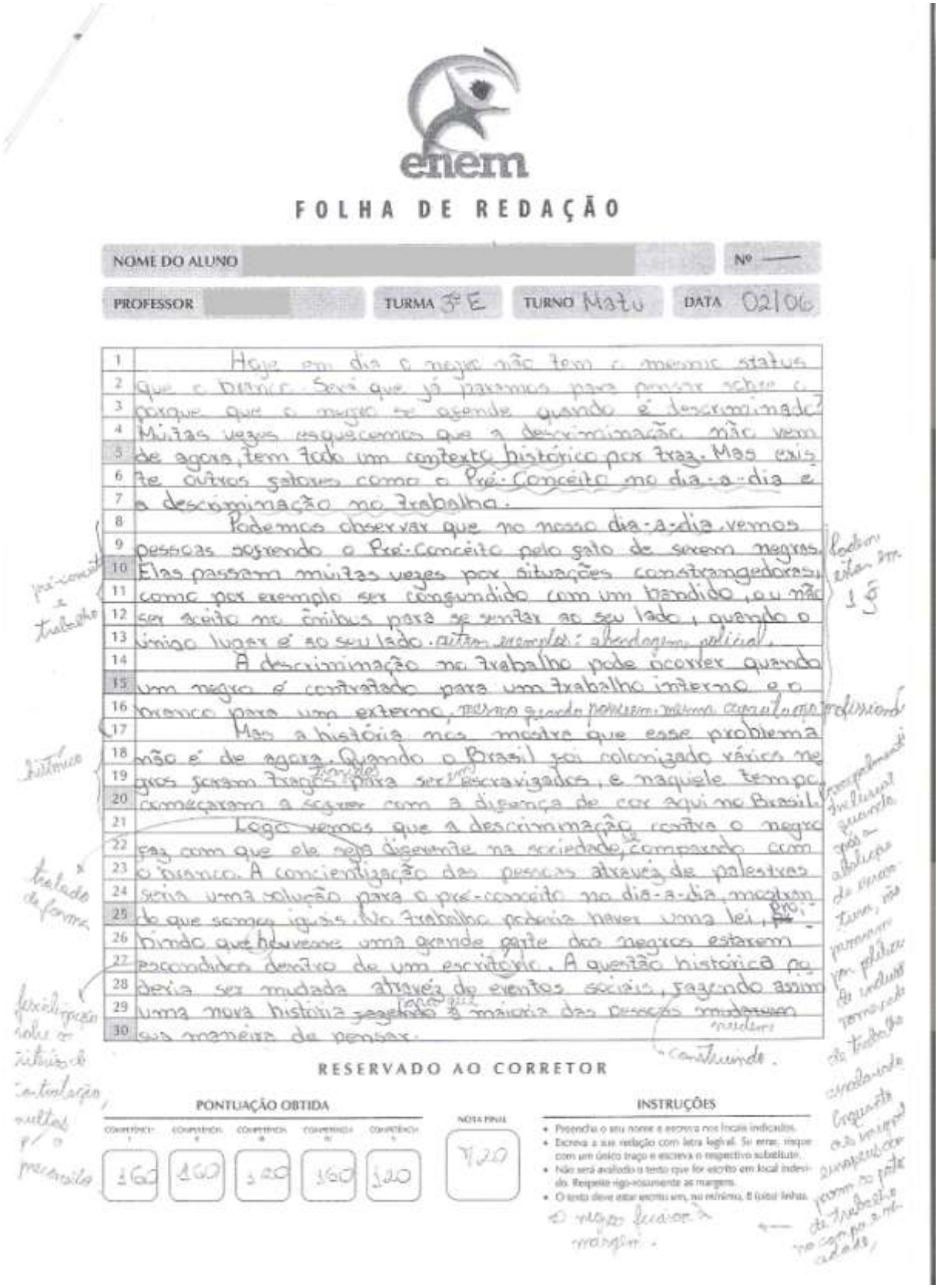
PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA 1	COMPETÊNCIA 2	COMPETÊNCIA 3	COMPETÊNCIA 4	COMPETÊNCIA 5	NOTA FINAL
160	120	80	160	120	640

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- O texto deve estar escrito em, no mínimo, 8 (oito) linhas.

B- Produção textual F3Ea2.



enem

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO

Nº

PROFESSOR

TURMA 3ª E

TURNO Matu

DATA 02/06

Hoje em dia o negro não tem o mesmo status que o branco. Será que já paramos para pensar sobre o porque que o negro se atende quando é descriminado? Muitas vezes esquecemos que a descriminação não vem de agora, tem todo um contexto histórico por traz. Mas existe outros setores como o Pré-Conceito no dia-a-dia e a descriminação no trabalho.

Podemos observar que no nosso dia-a-dia, vemos pessoas sofrendo o Pré-Conceito pelo fato de serem negras. Elas passam muitas vezes por situações constrangedoras, como por exemplo ser confundido com um bandido, ou não ser aceito no ônibus para se sentar ao seu lado, quando o único lugar é ao seu lado. Outro exemplo: abordagem policial.

A descriminação no trabalho pode ocorrer quando um negro é contratado para um trabalho interno e o branco para um externo, mesmo quando possuem mesma capacitação profissional.

Mas a história nos mostra que esse problema não é de agora. Quando o Brasil foi colonizado vários negros foram trazidos para ser escravizados, e naquele tempo começaram a sofrer com a diferença de cor aqui no Brasil.

Logo vemos que a descriminação contra o negro faz com que ele seja diferente na sociedade, comparado com o branco. A conscientização das pessoas através de palestras seria uma solução para o pré-conceito no dia-a-dia, mostrando de que somos iguais. No trabalho poderia haver uma lei, proibindo que houvesse uma grande parte dos negros estarem escondidos dentro de um escritório. A questão histórica poderia ser mudada através de eventos sociais, fazendo assim uma nova história fazendo a maioria das pessoas mudarem suas maneira de pensar.

RESERVADO AO CORRETOR

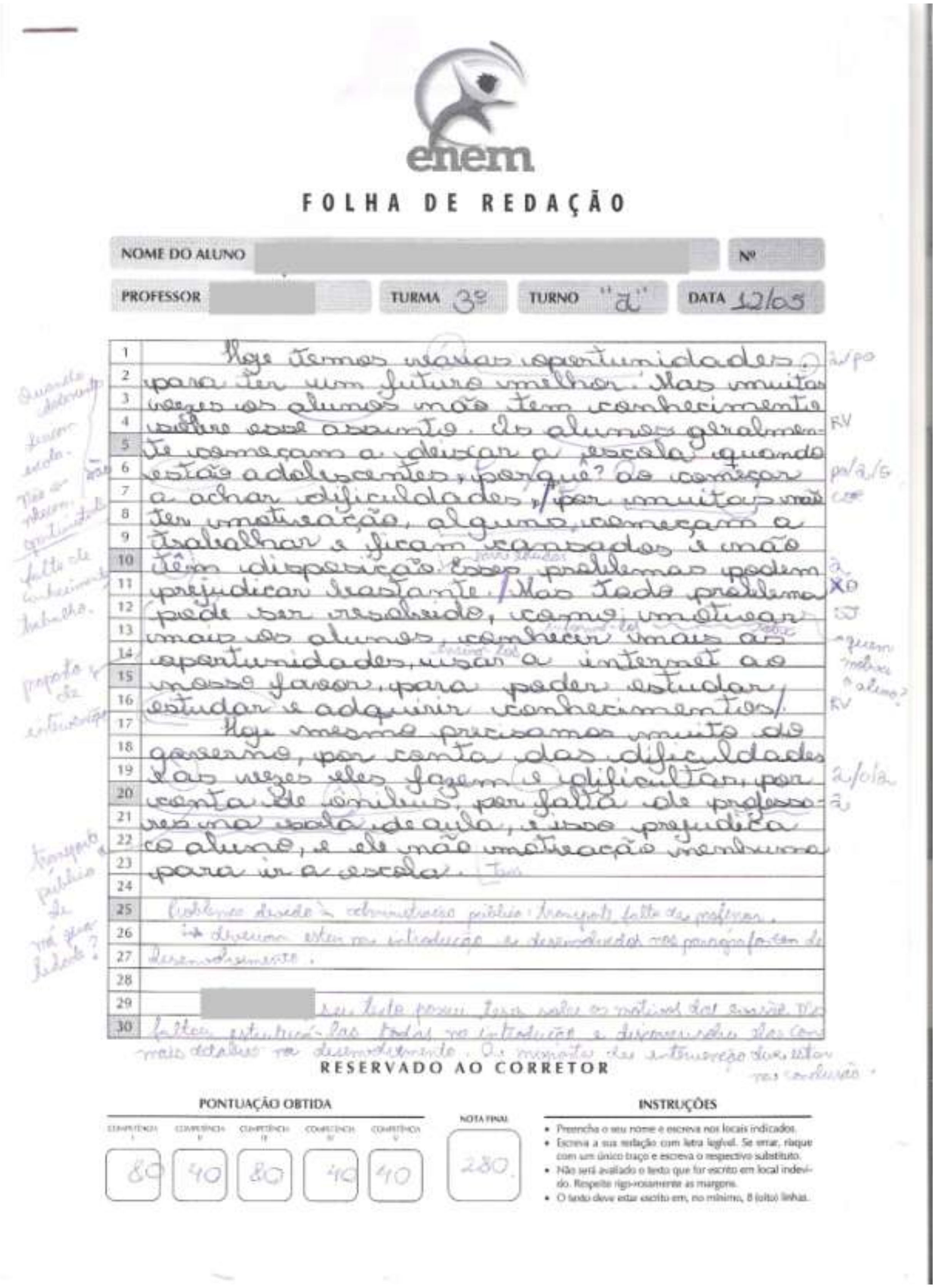
PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA I	COMPETÊNCIA II	COMPETÊNCIA III	COMPETÊNCIA IV	COMPETÊNCIA V	NOTA FINAL
160	160	120	160	120	720

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- O texto deve estar escrito um, no mínimo, 8 (oito) linhas.

C - Produção textual N3Ab1.



FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO [redacted] Nº

PROFESSOR [redacted] TURMA 3º TURNO "A" DATA 12/05

Hoje temos várias oportunidades. para ter um futuro melhor. Mas muitas vezes os alunos não tem conhecimento sobre esse assunto. Os alunos geralmente começam a deixar a escola quando estão adolescentes, porquê? ao começar a achar dificuldades, por muitos não ter motivação, alguns começam a trabalhar e ficam cansados e não têm disposição. Esses problemas podem prejudicar bastante. Mas todo problema pode ser resolvido, como; motivar mais os alunos, conhecer mais as oportunidades, usar a internet ao nosso favor, para poder estudar, estudar e adquirir conhecimentos.

Hoje mesmo precisamos muito do governo, por conta das dificuldades e as vezes eles fazem e dificultar, por conta de ônibus, por falta de professores na sala de aula, e isso prejudica o aluno, e ele não motivação nenhuma para ir a escola.

[redacted] seu texto possui tema sobre os motivos da evasão. No falta estruturá-las todas na introdução e desenvolvê-las com mais detalhes no desenvolvimento. A proposta de intervenção deve estar na conclusão.

RESERVADO AO CORRETOR

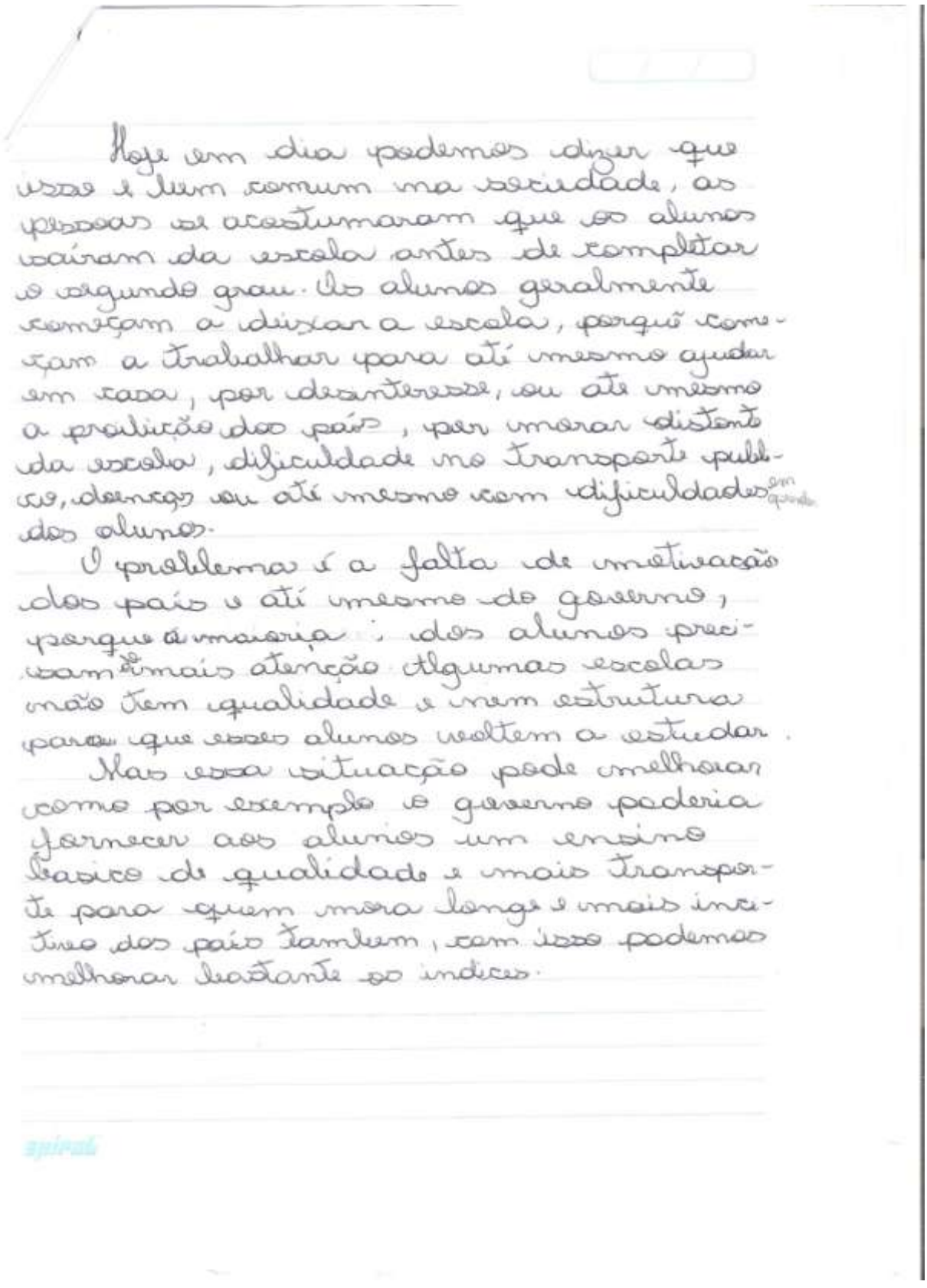
PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA I	COMPETÊNCIA II	COMPETÊNCIA III	COMPETÊNCIA IV	COMPETÊNCIA V	NOTA FINAL
80	40	80	40	40	280

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- O texto deve estar escrito em, no mínimo, 8 (oito) linhas.

D - Produção textual N3Ab2.

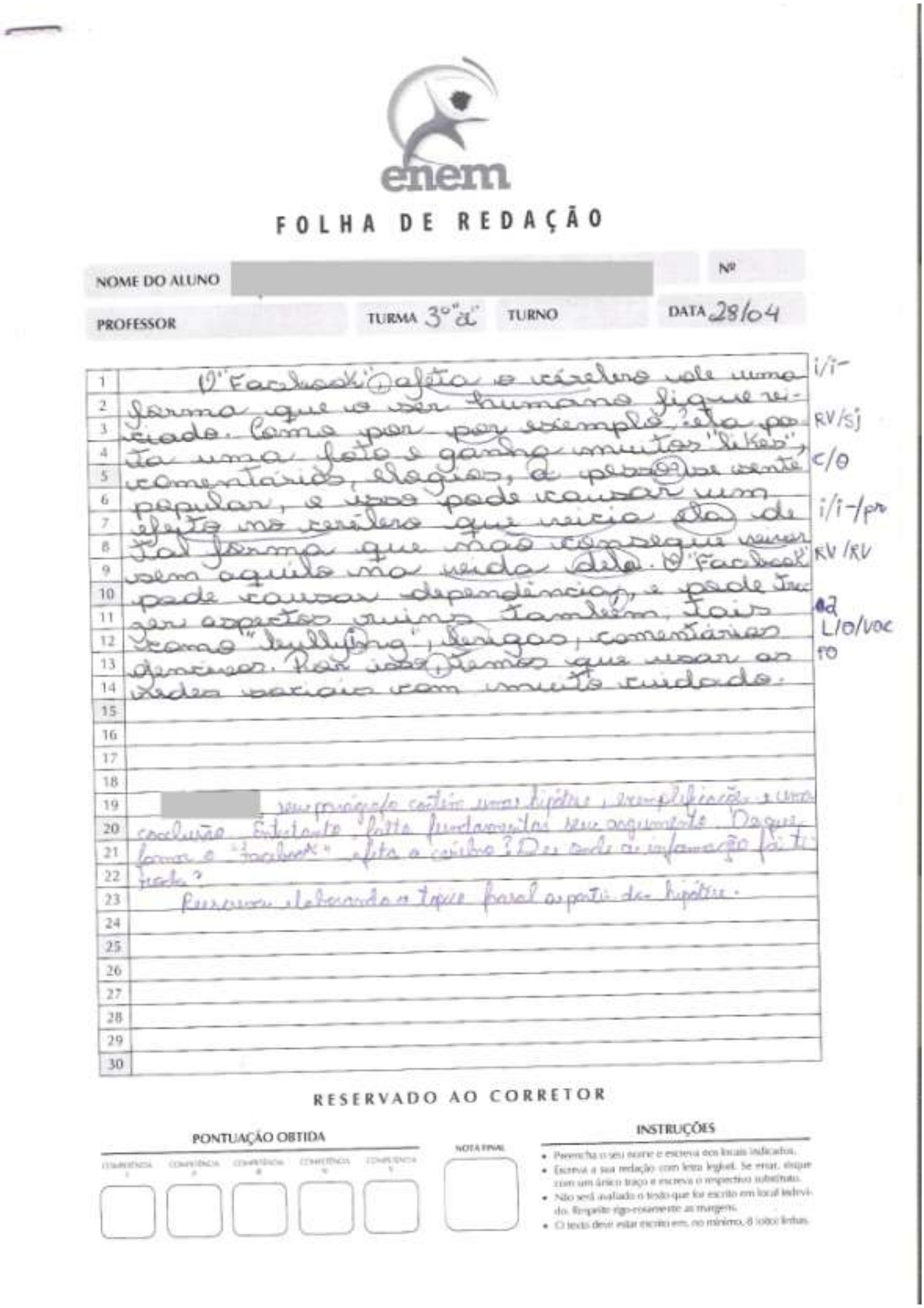


Hoje em dia podemos dizer que
isso é bem comum na sociedade, as
pessoas se acostumaram que os alunos
saíram da escola antes de completar
o segundo grau. Os alunos geralmente
começam a deixar a escola, porque come-
çam a trabalhar para até mesmo ajudar
em casa, por desinteresse, ou até mesmo
a profissão dos pais, por morar distante
da escola, dificuldade no transporte públi-
co, doenças ou até mesmo com dificuldades em aprendizado
dos alunos.

O problema é a falta de motivação
dos pais e até mesmo do governo,
porque a maioria dos alunos preci-
sam de mais atenção algumas escolas
não tem qualidade e nem estrutura
para que esses alunos voltem a estudar.

Mas essa situação pode melhorar
como por exemplo o governo poderia
fornecer aos alunos um ensino
básico de qualidade e mais transpor-
te para quem mora longe e mais incen-
tivo dos pais também, com isso podemos
melhorar bastante os índices.

E - Produção textual N3Ac1.



enem

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO | Nº

PROFESSOR | TURMA 3º "a" | TURNO | DATA 28/04

O "Facebook", afeta o cérebro de uma forma que o ser humano fique viciado. Como por por exemplo, ele posta uma foto e ganha muitos "likes", comentários, elogios, a pessoa se sente popular, e isso pode causar um efeito no cérebro que vicia ela de tal forma que não consegue viver sem aquilo na vida dela. O "Facebook" pode causar dependência, e pode trazer aspectos ruins também, tais como "bullying", brigas, comentários ofensivos. Por isso, temos que usar as redes sociais com muito cuidado.

i/i- RV/sj c/o i/i-/pr RV/RV ad L/o/voc TO

seu parágrafo contém uma hipótese, exemplificação e uma conclusão. Entretanto, falta fundamentar seu argumento. De que forma o "facebook" afeta o cérebro? De onde a informação foi tirada?

Reescreva elaborando o tópico frasal a partir da hipótese.

RESERVADO AO CORRETOR

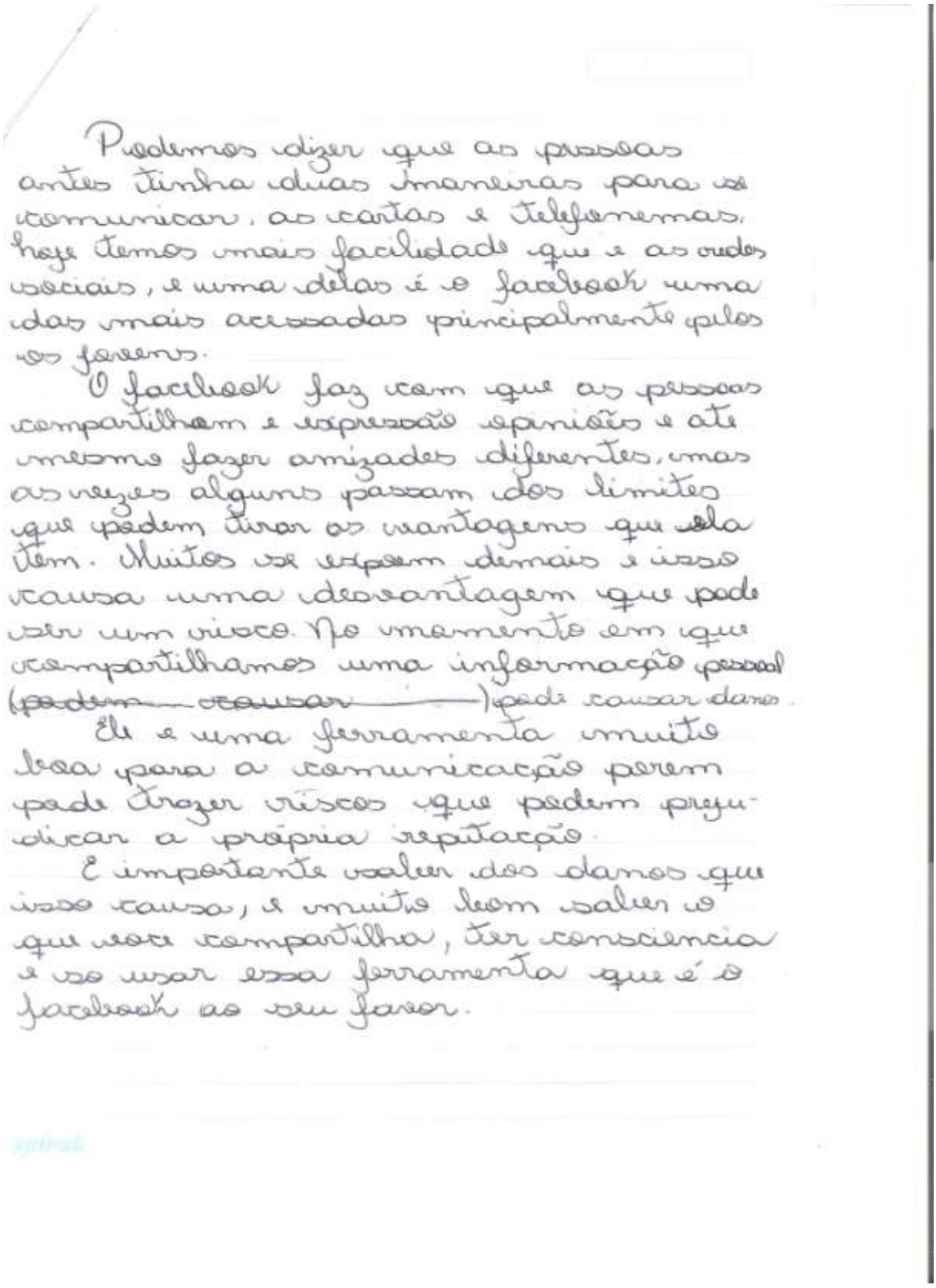
PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA I | COMPETÊNCIA II | COMPETÊNCIA III | COMPETÊNCIA IV | COMPETÊNCIA V | NOTA FINAL

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- O texto deve estar escrito em, no mínimo, 8 (oito) linhas.

F - Produção textual N3Ac2.



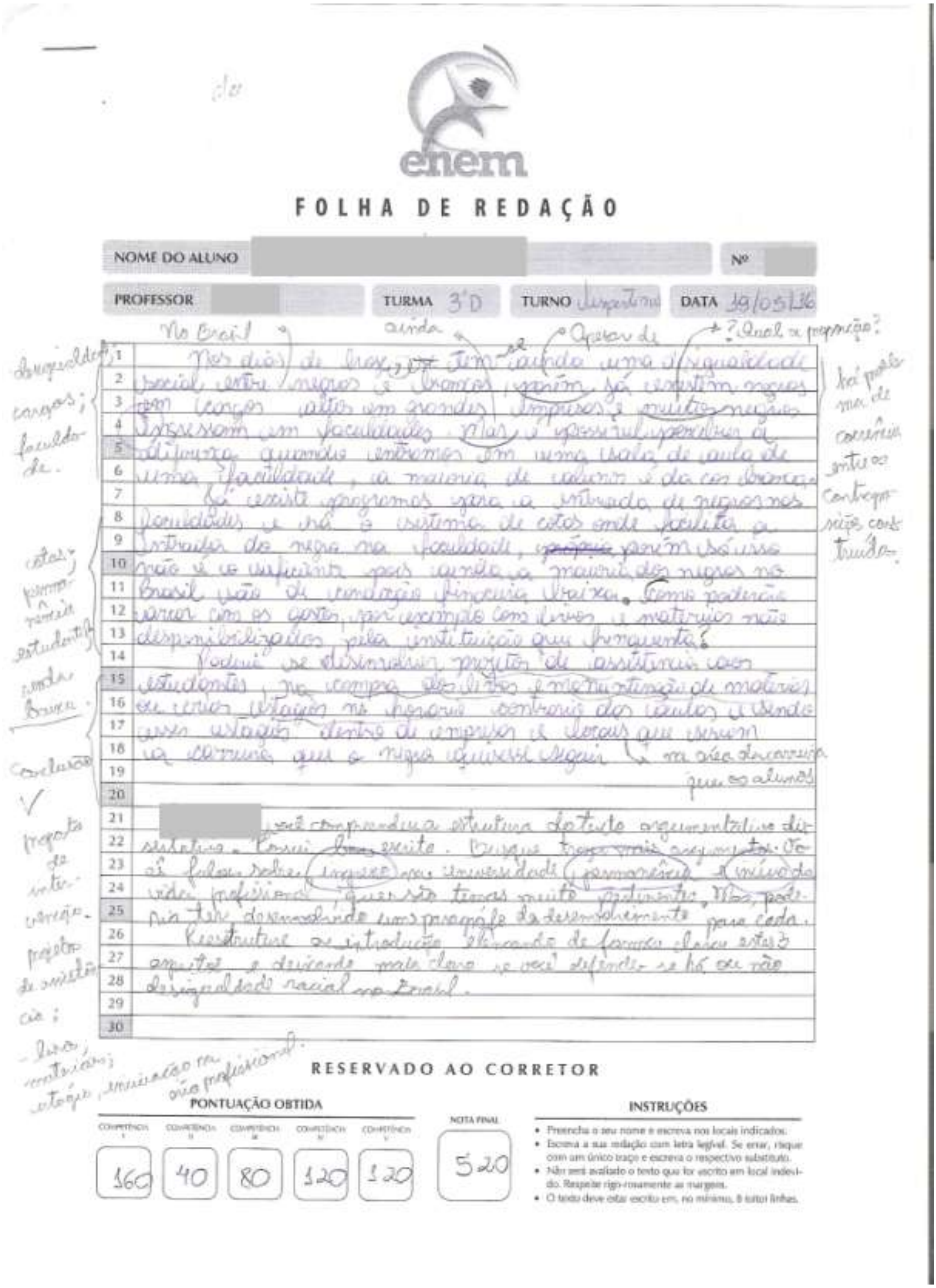
Podemos dizer que as pessoas antes tinha duas maneiras para se comunicar, as cartas e Telefonemas. hoje temos mais facilidade que é as redes sociais, e uma delas é o facebook uma das mais acessadas principalmente pelos os jovens.

O facebook faz com que as pessoas compartilham e espressão opiniões e até mesmo fazer amizades diferentes, mas as vezes alguns passam dos limites que podem tirar as vantagens que ela tem. Muitos se expem demais e isso causa uma desvantagem que pode ser um risco. No mamento em que compartilhamos uma informação pessoal (~~podem causar~~) pode causar danos.

Ele é uma ferramenta muito boa para a comunicação porem pode trazer riscos que podem prejudicar a própria reputação.

É importante saber dos danos que isso causa, é muito bom saber o que você compartilha, ter consciencia e se usar essa ferramenta que é o facebook ao seu favor.

G - Produção textual P3Da1.



enem

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO [redacted] Nº [redacted]

PROFESSOR [redacted] TURMA 3ºD TURNO Vespertino DATA 19/05/16

Nos dias de hoje, ainda tem uma desigualdade social entre negros e brancos, porém já existem negros com cargos altos em grandes empresas e muitos negros ingressam em faculdades. Mas é possível perceber a diferença quando entramos em uma sala de aula de uma faculdade, a maioria de alunos é da cor branca.

Já existe programas para a entrada de negros nas faculdades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na faculdade, ~~próprio~~ porém só isso não é o suficiente pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa. Como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não disponibilizados pela instituição que frequenta?

Poderia se desenvolver projetos de assistência aos estudantes, na compra de livros e manutenção de materiais ou vários estágios no horário contrário das aulas e sendo esses estágios dentro de empresas e locais que visam a carreira que o negro quiser seguir.

[redacted] você compreendeu a estrutura do texto argumentativo-dissertativo. Possui bom escrito. Busque trazer mais argumentos. Você falou sobre ingresso na universidade, permanência e início da vida profissional, que são temas muito pertinentes. Mas, poderia ter desenvolvido um parágrafo de desenvolvimento para cada.

Reestruture sua introdução, elencando de forma clara estes 3 aspectos e deixando mais claro se você defende se há ou não desigualdade racial no Brasil.

RESERVADO AO CORRETOR

PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA I	COMPETÊNCIA II	COMPETÊNCIA III	COMPETÊNCIA IV	COMPETÊNCIA V	NOTA FINAL
160	40	80	120	120	520

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- O texto deve estar escrito em, no mínimo, 8 (oito) linhas.

H – Produção textual P3Da2.

enem

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO		Nº	
PROFESSOR		TURMA 3º b	TURNO matutino	DATA 02/06/16

Nos dias atuais, tem-se ainda uma desigualdade social no Brasil, entre negros e brancos, apesar de já existir negros em altos cargos em grandes empresas e mais negros ingressam em faculdades. Ainda é possível perceber a diferença quando a maioria dos alunos são de cor branca e de renda maior do que a dos alunos negros.

Já existe programas para a entrada de negros nas faculdades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na faculdade, porém só isso não basta, pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa enquanto os brancos continuam com os melhores empregos e oportunidades de qualificação.

Jovens negros sofrem para se manterem na faculdade pela falta de recursos que auxiliem a sua permanência no ensino superior. Como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não fornecidos pela instituição que frequentam?

Mesmo com o ensino superior completo os negros tem a dificuldade de aceitação nas empresas, pois ainda se é visado a questão da aparência, onde os brancos são favorecidos, mesmo quando para uma vaga de emprego o negro tem a mesma ou a melhor qualificação que o branco.

Poderia se desenvolver projetos de assistência aos estudantes, na compra dos livros e manutenção de materiais ou criar estágios remunerados no horário contrário das aulas e sendo esses estágios dentro de empresas na área de carreira que o jovem pretende seguir.

RESERVADO AO CORRETOR

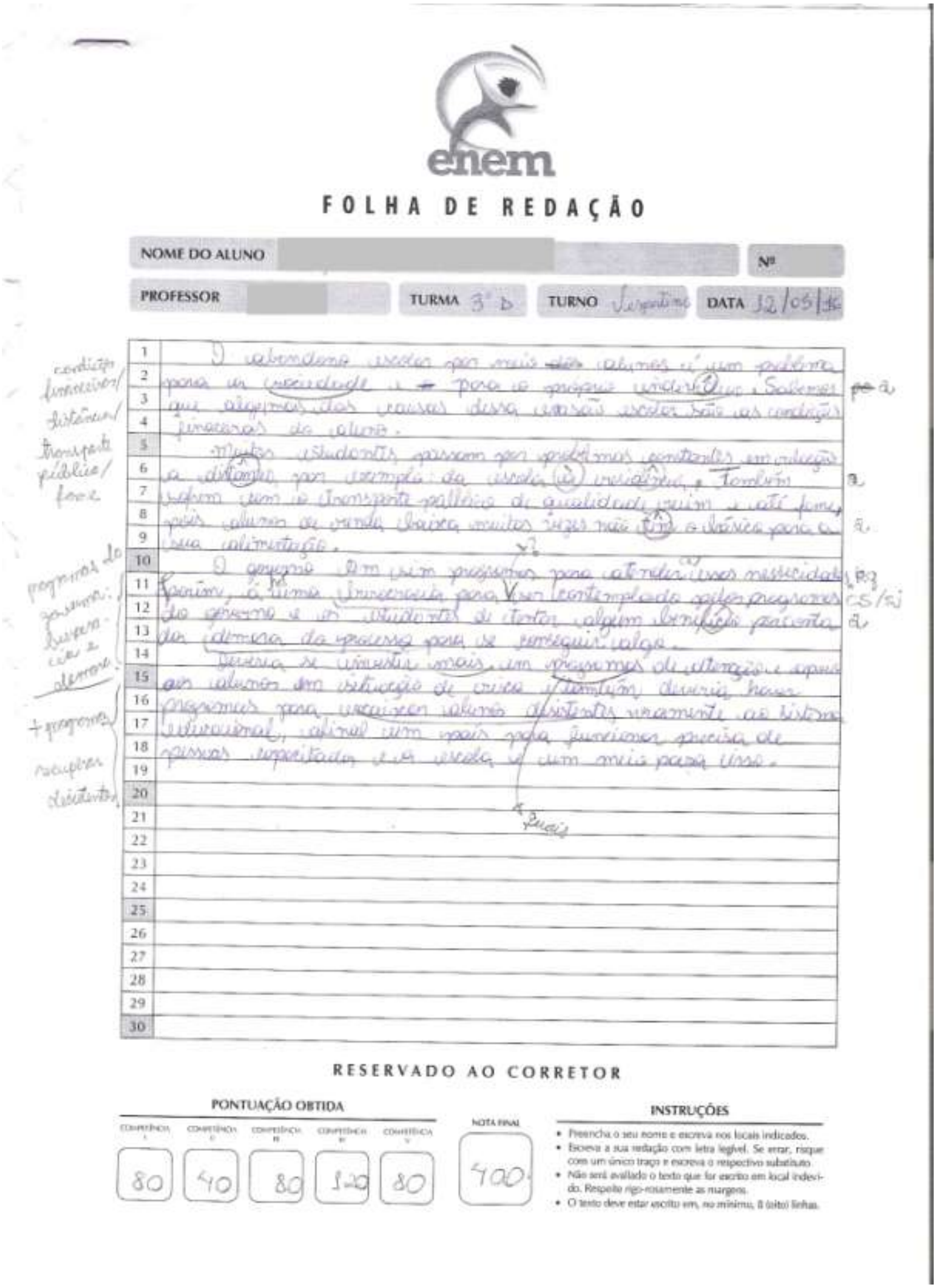
PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA I	COMPETÊNCIA II	COMPETÊNCIA III	COMPETÊNCIA IV	COMPETÊNCIA V	NOTA FINAL

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigo-rosamente as margens.
- O texto deve estar escrito em, no mínimo, 8 (oito) linhas.

I- Produção textual P3Db1.



enem

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO | Nº

PROFESSOR | TURMA 3º D | TURNO Vespertino | DATA 12/05/16

O abandono escolar por meio dos alunos é um problema para a sociedade e para o próprio indivíduo. Sabemos que algumas das causas dessa evasão escolar são as condições financeiras do aluno.

Muitos estudantes passam por problemas constantes em relação a distância por exemplo da escola à residência. Também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não têm o básico para a sua alimentação.

O governo tem um programa para atender essas necessidades porém, é uma burocracia para ser contemplado pelos programas do governo e os estudantes de terem algum benefício precisam da demora do processo para se conseguir algo.

Deveria se investir mais em programas de atenção e apoio aos alunos em situação de crise, também deveria haver programas para resgatar alunos desistentes novamente ao sistema educacional, afinal um país para funcionar precisa de pessoas capacitadas e a escola é um meio para isso.

condições financeiras/ distância/ transporte público/ fome

programas do governo: burocracia e demora

+ programas

recuperar desistentes

RESERVADO AO CORRETOR

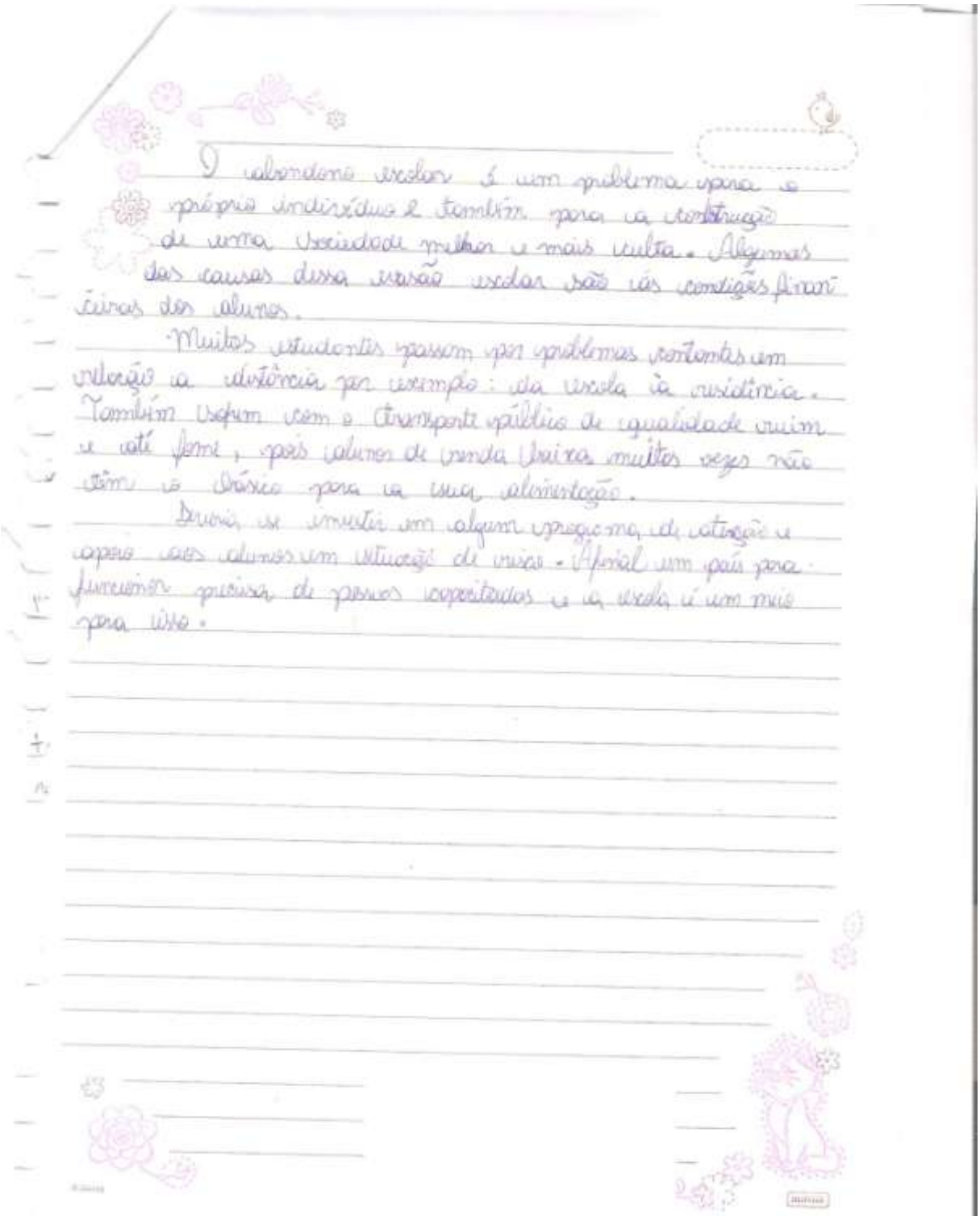
PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA I	COMPETÊNCIA II	COMPETÊNCIA III	COMPETÊNCIA IV	COMPETÊNCIA V	NOTA FINAL
80	40	80	120	80	400

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- O texto deve estar escrito em, no mínimo, 8 (oito) linhas.

J - Produção textual P3Db2.

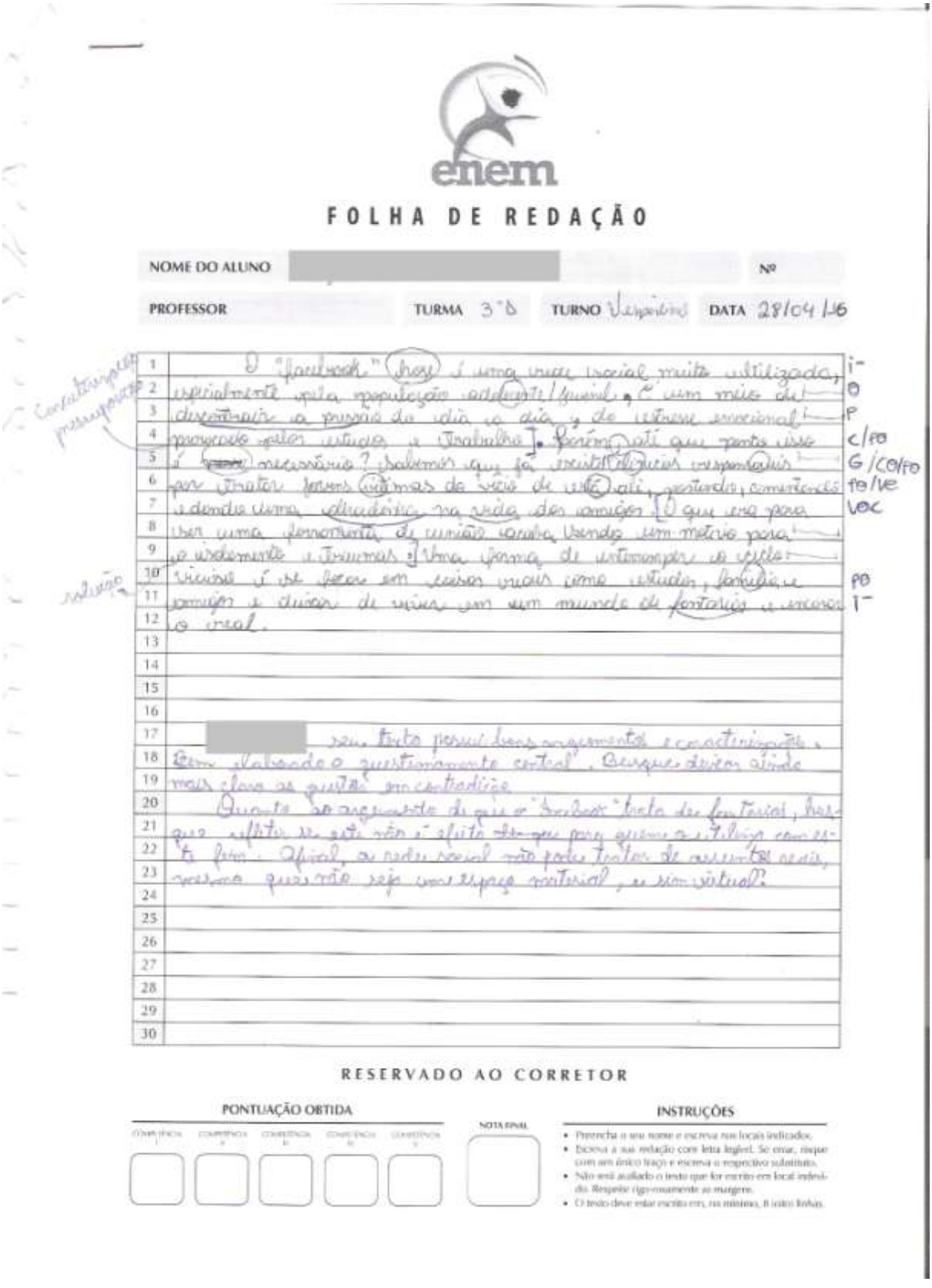


O abandono escolar é um problema para o próprio indivíduo e também para a construção de uma sociedade melhor e mais culta. Algumas das causas dessa evasão escolar são as condições financeiras dos alunos.

Muitos estudantes passam por problemas referentes a alimentação a distância por exemplo: da escola à residência. Também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não têm o básico para a sua alimentação.

Deveria se investir em algum programa de atenção e apoio aos alunos em situação de risco. Afinal um país para funcionar precisa de pessoas capacitadas e a escola é um meio para isso.

K - Produção textual P3Dc1.



FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO [redacted] Nº

PROFESSOR TURMA 3°D TURNO Vespertino DATA 28/04/16

O "Facebook" hoje é uma rede social muito utilizada, especialmente pela população adolescente/juvenil, é um meio de descontração e passa do dia a dia e de extrema importância promovido pelos meios e Trabalho. Porém até que ponto isso é necessário? Sabemos que foi criado para unir pessoas por trazer jovens vítimas de vício de até, postando, comentando e dando uma dinâmica na vida das pessoas. O que era para ser uma ferramenta de união acaba sendo um motivo para o isolamento e Traumas. Uma forma de interromper o ciclo vicioso é de focar em coisas mais como estudar, família e opinião e dividir de mim em um mundo de fantasia e encarar o real.

[redacted] seu texto possui bons argumentos e contextualização. Em destaque o questionamento central. Busque, porém, ainda mais clareza e pontos concretos.

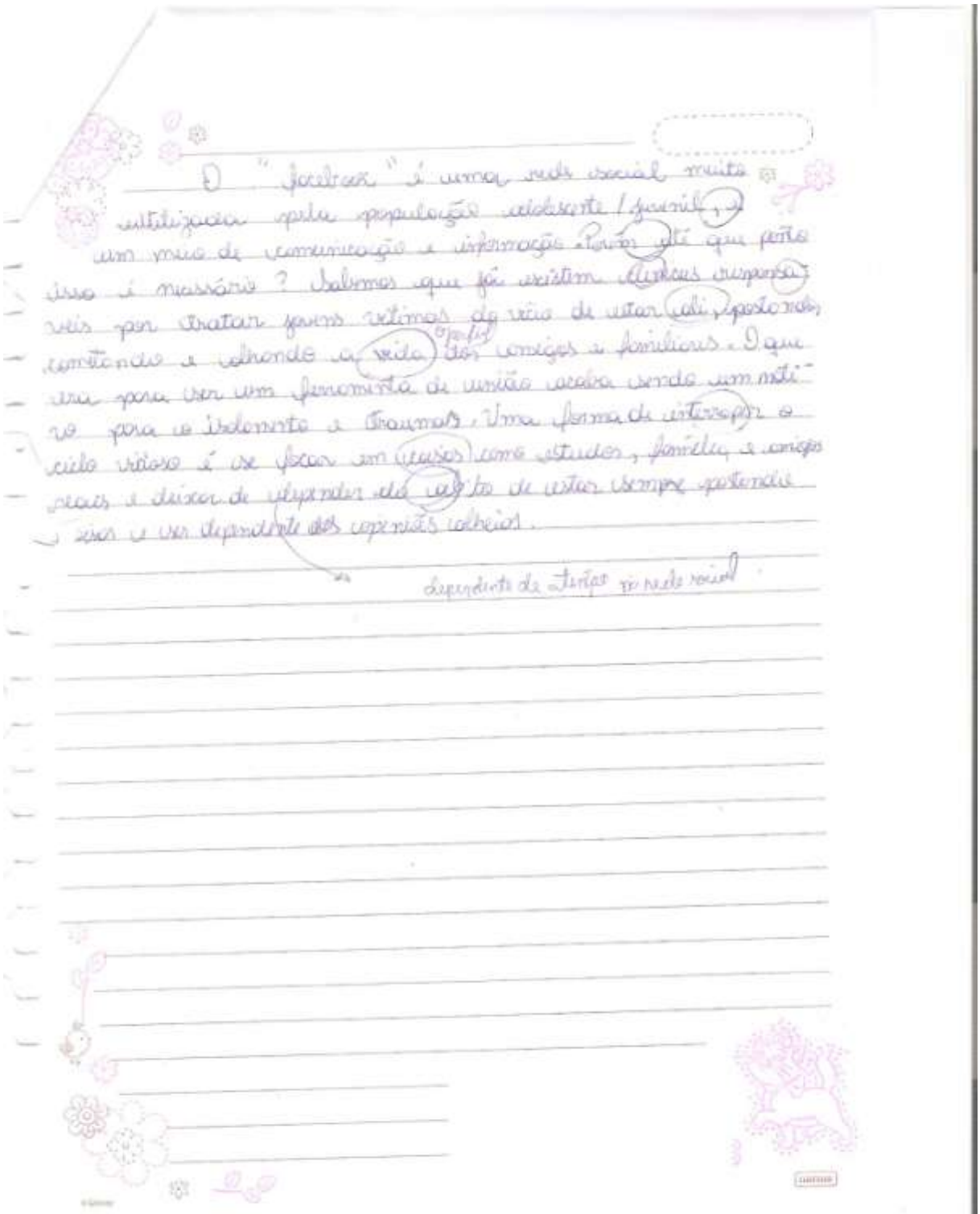
Quanto ao argumento de que o "Facebook" traz de benefícios, bem que reflete no seu uso é feito de que para quem o utiliza com essa finalidade. Afinal, as redes sociais não podem tratar de assuntos sérios, mesmo que não seja um espaço material, e sim virtual?

RESERVADO AO CORRETOR

PONTUAÇÃO OBTIDA

COMPETÊNCIA I | COMPETÊNCIA II | COMPETÊNCIA III | COMPETÊNCIA IV | COMPETÊNCIA V | NOTA FINAL

INSTRUÇÕES

- Preencha o seu nome e escreva nos locais indicados.
- Escreva a sua redação com letra legível. Se errar, risque com um único traço e escreva o respectivo substituto.
- Não será avaliado o texto que for escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
- O texto deve estar escrito em, no mínimo, 8 (oito) linhas.

L - Produção textual P3Dc2.