



X COLÓQUIO INTERNACIONAL

"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

ESCRITA COMO PROCESSO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARISTELA FELIX DOS SANTOS

EIXO: 21. MESTRADO PROFISSIONAL, PESQUISA APLICADA NO ENSINO E NA SALA DE AULA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir resultados de uma proposta didática de produção textual, a partir do gênero autobiografia, que foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Essa proposta fundamenta-se em discussões teóricas da Linguística Textual na atualidade, sobretudo, na concepção de escrita como processo e atividade interacional de construção de sentido. Metodologicamente, está organizada em quatro etapas. Na primeira etapa, propomos a análise das características do gênero textual autobiografia; nas duas etapas seguintes, trabalhamos a escrita e a reescrita deste gênero, respectivamente; na última, orientamos a editoração e a divulgação dos textos dos estudantes. A proposta, portanto, oferece contribuições para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de escrita dos alunos do ensino fundamental. **Palavras - chave:** Escrita. Processo. Ensino **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es discutir los resultados de una propuesta de producción del texto, desde el género de la autobiografía, que ha sido desarrollada en Maestría Profesional en Letras-PROFLETRAS. Esta propuesta se basa en discusiones teóricas de la Lingüística Textual hoy, especialmente en el diseño de la escritura como un proceso y actividad de la Internacional de la construcción de sentido. Metodológicamente, se organiza en cuatro etapas. En el primer paso, proponemos un análisis de las características de la autobiografía del género textual; en los siguientes dos pasos, trabajo de escritura y reescritura de este género, respectivamente; por fin, nos guía la publicación y difusión de los textos de los estudiantes. Por lo tanto, la propuesta prevé

contribuições al desarrollo y mejora de la escritura de los estudiantes de la escuela primaria.

Palabras clave: Escritura. Proceso. Enseñanza

Introdução

O domínio da competência escrita é uma condição fundamental para que o estudante não só tenha êxito em seu percurso escolar, mas também seja sujeito habilitado a exercer sua cidadania de maneira plena. Entretanto, a formação escolar não tem propiciado isso a muitos discentes da rede pública de ensino. Esse problema envolve fatores curriculares tanto quanto e metodológicos. Os conteúdos curriculares, muitas vezes, não alcançam as especificidades presentes na sala de aula. Com relação ao método de ensino, é função dos professores e professoras, enquanto mediadores e mediadoras da aprendizagem dos estudantes, buscar alternativas para que estes tentem superar suas dificuldades.

Diante disso, articulando postulados teórico-metodológicos da Linguística Textual realtivos ao ensino da escrita e de gênero textual, durante uma pesquisa ação desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, cursado na Universidade Federal de Sergipe, elaboramos uma proposta de produção de texto com a finalidade de contribuir para que estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Poeta José Sampaio, localizado em Nossa Sra. do Socorro/SE, pudessem desenvolver e aprimorar habilidades de escrita. Baseada na concepção de escrita enquanto um processo, a proposta está estruturada em etapas: escrita, reescrita, editoração e divulgação. Dessa maneira, deslocamos o foco do produto final para o processo de construção do texto pelos estudantes.

Somado a isso, o trabalho com ensino da escrita a partir de gêneros textuais demanda a seleção de um gênero entre os milhares de textos que circulam nas variadas esferas comunicativas. Partindo de uma concepção sociocognitivo-interacional da linguagem, selecionamos o gênero textual autobiografia. Com isso, buscamos valorizar as histórias de vida e as experiências dos alunos, situando-os como protagonistas na sala de aula.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir alguns resultados obtidos durante a aplicação desta proposta em sala de aula. Para tanto, apresentaremos os principais fundamentos teóricos para o trabalho da escrita como processo na escola a partir de gêneros textuais; em seguida descreveremos as etapas da proposta e discutiremos resultados de sua aplicação. Por fim, faremos as considerações finais do artigo.

1 Pressupostos teórico-metodológicos para ensino da escrita

As práticas de ensino de produção de texto podem variar de acordo com a concepção de linguagem adotada pelo/a professora em sala de aula. Na atualidade, os estudos linguísticos consideram a língua como uma atividade interacional, dialógica e o texto como um lugar de interação, no qual os sujeitos atuam ativamente. Nestas duas concepções, a escrita consiste na produção de textos em interação. Em outras palavras, escrever é um ato de interação entre *autor-texto-leitor* (KOCH, 2014). Esses três conceitos embasam a elaboração da proposta de ensino em discussão neste artigo.

Nessa interação, para atingir efeitos de sentido e intencionalidade, o autor utiliza recursos expressivos; deixa pistas linguísticas no texto e leva em consideração os conhecimentos partilhados com o leitor, necessários para que este preencha os espaços em branco e faça inferências a partir das entrelinhas. A escrita é, portanto, "uma coprodução" (KOCH; ELIAS, 2014, p.13) entre autor e leitor na qual a construção de sentidos consiste em uma atividade negociada (CAVALCANTE, 2012).

Somado a isso, o processo de escrita mobiliza, simultaneamente, vários conhecimentos prévios. Estes conhecimentos dividem-se em: *linguístico, textual, interacional* e *enciclopédico*. Segundo Oliveira (2010), o primeiro corresponde ao uso de recursos da língua; o segundo refere-se às propriedades dos textos; o terceiro diz respeito à situação comunicativa nas quais os gêneros textuais são utilizados; o último abrange experiências pessoais e saberes científicos de cada sujeito. Sendo assim, a produção de um texto, não ocorre de modo aleatório, apenas por codificação palavras ou expressão seu pensamento, mas considera os interlocutores, a situação comunicativa e o objetivo determinados pela escolha do gênero textual a ser produzido.

1.1 A escrita como processo: escrever é reescrever

A produção de um texto além de ser uma atividade sociocognitivo-interacional, é também um processo. Assim, ao mediar práticas de escrita dos estudantes, o foco do/a professor/a não deve ser somente o texto final, ou seja, o produto, mas todas as etapas percorridas pelos aprendizes ao produzir um texto. Em sala de aula, o trabalho com a escrita como processo é importante para que, conforme afirma Passarelli (2012), essa competência não seja vista como um dom reservados a poucas pessoas ou como uma atividade linear.

Distante dessa linearidade, a escrita processual exige do produtor de um texto revisões e reelaborações, com acréscimos e eliminações de informação. Didaticamente, essas atividades são organizadas em etapas. Atualmente, não há consenso entre os estudiosos da escrita, quanto ao número dessas etapas. Oliveira (2010, p. 126) propõe, de maneira detalhada, oito passos para se

produzir um texto: escolha do tema e do objetivo; ativação de conhecimentos prévios; definição do leitor texto; escolha de informações; organização da sequência de informações; redação do primeiro rascunho do texto; editoração e reescrita do texto; revisão final e redação da versão final.

Passarelli (2012) descreve quatro momentos: planejamento, tradução das ideias, revisão e reescrita e editoração. Soares (2009) adota três etapas para orientar a produção de textos dos estudantes. São elas: *pré-escrita*, *escrita*, *revisão* ou *pós-escrita*. A *pré-escrita* engloba o planejamento, isto é, as ações preparatórias: definição do tema do texto e dos interlocutores; ativação de conhecimentos prévios acerca desse tema; escolha das informações para compor o texto, organização da sequência das ideias na estrutura textual etc. A *escrita* consiste dar forma textual ao planejamento, ou seja, em primeira versão do texto.

A *pós-escrita* ou *revisão* é a etapa de avaliação do texto, cuja finalidade não é apenas de apontar erros, mas, sobretudo, de encontrar formas melhorar o texto durante a *reescrita*. Esta consiste na elaboração da versão final do texto. A revisão pode ser realizada tanto por autoavaliação, na qual o próprio aluno avalia seu texto, quanto por *feedback* vindo dos colegas ou professor/a. A revisão e reescrita textuais são atividades essenciais para que os alunos consigam aprimorar suas habilidades de escrita.

Dentre os procedimentos de ensino que podem ser utilizados pelo/a professor/a para dar *feedback* aos estudantes, na etapa de refacção textual, estão os bilhetes orientadores. Estes constituem comentários motivadores e instrucionais para a reescrita do texto. O bilhete, por ser ferramenta pedagógica personalizada, permite que o/a docente faça orientações para dificuldades individuais dos estudantes. No caso de turmas heterogêneas, esse procedimento pode facilitar e otimizar as práticas de mediação de reescrita (SIMÕES; FARIAS, 2013).

As últimas atividades da *pós-escrita* são a *editoração* e *publicação*. Naquela é trabalhado o aprimoramento final; nesta é promovida a divulgação da produção. A etapa de divulgação dos textos produzidos pelos estudantes é fundamental para conferir à escrita sua dimensão social. E, o caso dos textos escolares, isso contribui para que a interlocução não se restrinja à figura do professor.

1.2 Gênero textual no ensino da escrita

Fora do contexto escolar o uso da escrita acontece a partir de interações entre interlocutores. Assim, as práticas de escrita na escola também devem ser contextualizadas, não só com relação aos interlocutores, mas também aos objetos. Dito de outra maneira, a produção de texto, em sala de aula, deve sempre ser orientada a partir dessas questões: o que vamos escrever?

Para que vamos escrever?

Quem são os interlocutores do texto?

Esses questionamentos revelam que cada situação comunicativa solicita um texto específico, isto é, um gênero textual. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), gêneros textuais são

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Quando entram na escola, os gêneros textuais deixam de ser apenas um instrumento de comunicação e passam a funcionar como objetos de aprendizagem que articulam as práticas de linguagem com a aprendizagem dos alunos. Essa função transforma os gêneros em “megainstrumentos” de ensino (SCHNEUWLY, 2004). Ler e escrever gêneros textuais, na escola, não só permitem que os alunos ampliem a sua competência no uso da língua, como também os habilitam a participar de situações comunicativas variadas.

Vale ressaltar que o trabalho escolar com gêneros textuais segue uma progressão curricular, ou seja, em cada série, recomendam-se gêneros apropriados ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A seleção do gênero textual autobiografia para a elaboração a proposta de produção de texto, não visa o atendimento a essa orientação teórica, mas, sobretudo, a busca da valorização das histórias de vida dos alunos e os seus conhecimentos prévios para a produção de texto. Enfim, acreditamos que gênero autobiografia, além de ser uma ferramenta de ensino da escrita, também pode valorizar as experiências e vivências dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, incentivando o protagonismo em sala de aula.

O gênero autobiografia é o relato de vida de uma pessoa, realizado por ela mesma. Contudo, como bem observa Bentes (2004), esse relato não é apenas uma síntese do passado de quem o escreve, pois também demonstra visões de mundo de uma época e pontos de vista do sujeito. Logo, o gênero autobiografia revela a tênue ligação entre a trajetória de vida do seu autor e a sociedade na qual ele vive ou viveu. Isso pode contribuir para a compreensão de questões pessoais que geram conflitos ou problemas de aprendizagem entre os alunos.

Quanto às características textuais e interacionais, o gênero autobiografia é produzido, conforme já explicamos na definição, para divulgar a trajetória de vida de alguém; é escrito em primeira pessoa; constituído por verbos predominantemente no passado e, geralmente, é organizado em uma ordem cronológica. Seus suportes de circulação são textos flexíveis e dinâmicos. Algumas

autobiografias mais longas são publicadas em livros; outras mais curtas estão disponíveis em *sites*, em linguagem escrita e até audiovisual.

2 A proposta de produção do gênero textual autobiografia

A proposta em discussão neste artigo foi aplicada em uma turma regular de sétimo de Ensino Fundamental do Colégio Estadual Poeta José Sampaio, localizado em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe, durante uma pesquisa ação desenvolvida no Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, cursado na Universidade Federal de Sergipe. A proposta completa engloba módulos de leitura e de escrita, compondo o caderno pedagógico “Leitura e escrita do gênero textual autobiografia na escola: uma proposta didática para o Ensino Fundamental”, elaborado por SANTOS (2014).

Estruturamos o trabalho de produção do gênero textual autobiografia a partir da metodologia de sequência didática. Esta caracteriza “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Essa sistematização não só colabora organização da prática de ensino-aprendizagem, mas também para a apropriação das características do gênero textual pelos estudantes.

O modelo proposto pelos autores, estruturado em três etapas: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*. Partimos desse modelo, entretanto, fizemos adaptações aos interesses e necessidades da turma e, por isso, organizamos o trabalho de produção textual de autobiografia em quatro momentos: caracterização do gênero autobiografia; produção textual; reescrita textual e editoração.

Na etapa de caracterização do gênero textual autobiografia, os estudantes analisaram dois textos: “A cinderela negra- A saga de Carolina Maria de Jesus”, escrito por José Carlos Sebe B. Meihy e Robert M. Livine (1994) e o texto autobiográfico de Tatiana Belinky (2014). Inicialmente, eles estudaram a definição e a distinção dos gêneros biografia e autobiografia. Para ampliar esse estudo, apresentamos à turma a composição morfológica dessas duas palavras. Depois, relemos os textos e sistematizamos no quadro as diferenças e as semelhanças existentes entre esses dois tipos de relato de vida.

Ainda na etapa de caracterização do gênero, os alunos estudaram os suportes de circulação a partir de uma autobiografia em vídeo. Após a exibição do vídeo, comparamos os textos lidos anteriormente, discutimos as implicações do suporte para a constituição da linguagem do gênero autobiografia e o uso de recursos expressivos para produzir efeitos de sentidos no vídeo.

Na segunda etapa, orientando os estudantes a fazerem o levantamento de informações e o planejamento de seus textos autobiográficos. Para o planejamento do texto, produzimos com a turma um roteiro baseado nas autobiografias lidas anteriormente. Assim, os alunos sugeriram os tópicos do roteiro de planejamento: nascimento, descrição física e/ou psicológica, eu e a família, eu e os amigos, meus gostos e interesses pessoais, diversões, algumas lembranças que marcaram minha vida, entre outros. Elaboramos um roteiro, mas, esclarecemos que não era obrigatório segui-lo literalmente.

Construído o roteiro, cada estudante escreveu a primeira versão de sua autobiografia. Recolhemos os textos, lemos, analisamos os avanços e os pontos em que a turma precisava melhorar. Devido à heterogeneidade de problemas de escrita observados nessa análise, selecionamos o *feedback* interativo professor-aluno, através de bilhetes orientadores para dialogar com os estudantes. Nesses bilhetes, orientamos a revisão de elementos interacionais e elementos textuais para trabalharmos a primeira reescrita desses textos.

A etapa de reescrita foi realizada em dois momentos: reestruturação do texto e ajuste de convenções ortográficas. Previamente, fizemos uma reescrita coletiva de um texto cujos problemas de escrita eram semelhantes aos da turma. Depois, comentamos, de modo geral, os avanços da turma com relação ao processo de escrita e pontuamos algumas questões nas quais os estudantes precisavam melhorar. Explicamos a funcionalidade dos bilhetes orientadores e solicitamos aos estudantes que fizessem a reescrita de seus textos.

No segundo processo de reescrita, selecionamos frases com os equívocos linguísticos mais recorrentes na escrita da turma; organizamos um jogo lúdico (SOARES, 2009) para que os discentes, em grupos, analisassem e corrigissem esses equívocos. Durante o jogo, Acrescentamos outras explicações e, no final do jogo, ressaltamos a importância desses conhecimentos linguísticos no processo de escrita.

Na editoração, cada aluno revisou novamente seu texto, utilizando o programa *Microsoft Word* para solucionar todas as pendências observadas na primeira reescrita. Mediamos o processo dialogando individualmente com os estudantes sobre os problemas e as possibilidades de reescrita em suas produções textuais. Nesta etapa, também definimos um título para colocarmos no livro que iríamos produzir com esses textos. A sugestão dos estudantes foi "Um livro, várias histórias de vida". Após a editoração, disponibilizamos o livro para os alunos que participaram do projeto em versão impressa. Também o armazenamos em *pendrive* virtual, para que por meio do link, amigos e familiares deles tivessem acesso esse livro, ampliando o grupo de leitores.

3 Análise e discussão de resultados

Iniciamos a pesquisa com 28 alunos, porém, no decorrer do ano letivo, devido à evasão escolar, encerramos o estudo com apenas 14 estudantes. Durante o processo de produção de texto, os estudantes produziram três versões de suas autobiografias. Na versão final do texto, seis estudantes apresentaram resultados ótimos em suas produções textuais; cinco produziram bons textos e três apresentaram resultados insatisfatórios.

Para orientar as atividades de reescrita dos alunos e também para analisarmos os resultados obtidos na pesquisa, utilizamos como parâmetros elementos inerentes a composição do texto: interacionais, textuais e linguísticos, conforme a sugestão de Antunes (2006). Partimos desses três planos do texto, selecionamos, no *corpus* de estudo da pesquisa, um texto considerado de bom desempenho, para ilustrarmos as discussões neste tópico.

3.1 Primeira escrita

Essa primeira etapa representam a escrita livre, momento que o autor transfere para a estrutura textual a organização das ideias levantadas no planejamento. Os escritores mais experientes escrevem um rascunho e depois passam o texto a limpo, produzindo assim a primeira versão. Entretanto, observamos que os alunos não seguem esse percurso. Geralmente, eles entregam ao professor o texto em rascunho. Vejamos a primeira versão do texto de uma estudante que participou da aplicação da proposta na escola:

Oi meu nome e xxxxx pra começa ese nome foi medado por causa de um sonho que meu pai teve quando eu tinha acabado de nacer. A falando nisso eu não naci como todo mundo no hospital eu nasci detro da anbulância, meu pai disse que eu tava munto apressada para nascer, quando fis 1 ano, nois saimos de S. p. e vinhemos pra A. S. Foi aque que minha mãe descubril que tava duente, mais depois nois falamos disso eu sou uma pessoa munto feliz e Brincalhona mais se estreço facio eu sou branca e tenho olhos castanhos e sou magra.

Eu e minha familia eranos em 6: Eu minhas três irmã, minha Mãe e meu pai. Eu e minhas irmã nos damos munto bem diariamente.

Desde os 6 anos gosto de ter Amigas mais tanbém de ter Amigos ate hoje conheso muitos deles de delas. E eu tanbém des de Criança gostava de viajar e ums dos lugares que eu mais gostei de viajar foi Capela com os 11 anos comecei a me entereçar em desenhar e o que eu mais gosto de desenhar e bonecas mis eu desenhava munto mal com 12 anos perder minha Mãe e foi air que eu fique mais queta mais calada aquela doenca que eu falei da

minha mãe não tinha cura ai depois voutei a desenhar e comesei voutar a ser a mesma minina alegre e Brincalhona como antes. Hoje eu ainda cinto munta falta dela. mais fico feliz pro ter lenbraça dela hoje eu também gosto munto de Musica Rock e romântico e gosto de jogar futebol e gosto munto do Flamengo mais não perco tempo brigando por causa de time com 14 anos comecei a desenhar melhor e foi ai que meu braço paralisou foi rui não podia fazer nada nem desenhar que era a coisa que eu mai gosto nem escrever mais graças a Deus ele voutou a mecher como antes e hoje estou aqui falando um pouco de mim...

Com referência aos elementos interacionais, o texto atende à proposta de produção textual. A autora compreendeu o propósito comunicativo do gênero autobiografia e organizou seu texto, apresentando os fatos que marcaram sua vida em ordem cronológica. Entretanto, essa organização fez com que a autora ficasse um pouco presa ao roteiro proposto no planejamento, durante a pré-escrita. Percebe-se, ainda, uma boa habilidade da autora do texto para produzir relato de vida.

Quanto aos elementos textuais, podemos observar o atendimento à temática solicitada na proposta de escrita e uso de progressão textual na seleção das informações que compõem o texto. A articulação das informações ocorre por meio do uso restrito de recursos coesivos (*eu também gosto munto de Musica Rock e romântico e gosto de jogar futebol e gosto munto do Flamengo*) e sem o emprego de pontuação no interior dos parágrafos. Observamos também a ausência de paragrafação no texto. Este está estruturado em três blocos, embora haja mais de sete mudanças de tópicos temáticos, que poderiam compor novos parágrafos.

No plano linguístico, a estudante demonstra domínio de regras de concordância; emprega um bom repertório de marcadores temporais e recategoriza referentes, evitando, assim, repetição de ideias e termos (*A falando nisso; fico feliz por ter lembrado dela*). No que diz respeito às convenções de escrita, ainda precisa de uma orientação mais intensiva, pois há, em seu texto, muitos equívocos ortográficos (*ese, naci, anbulancia, apresada, irman estreço, facio voutou, mecher conheso, comesei, descubril*), marcas de oralidade (*nois, duente, familia, munto*) e desvios de pontuação.

3.2 Reescrita textual

Diante das constatações comentadas no subtópico anterior, escrevemos um bilhete orientador, exposto no quadro 1, para estudante, elogiando os avanços que ela já tinha alcançado e a incentivando a melhorar algumas questões em seu texto.

Bilhete orientador/*Feedback* para a reescrita

X.,

seu texto está legal, sua história é emocionante! Você compreendeu bem a finalidade desta escrita, escreveu sobre você, sua vida! Vamos melhorar seu texto para ele ficar ótimo?

1. Como é sua relação com suas irmãs?

2. Adoro desenhos! O que você gosta de desenhar?

Pretende investir nisso quando for adulto?

3. Já viajou para algum lugar marcante?

Qual?

4. Você ainda não disse que doença afetou sua mãe, apenas falou que ela tinha ficado doente. Se não for dolorido para você, poderia fazer isso?

5. Melhore a pontuação do texto e a ortografia também. Leia mais, prestando sempre atenção à grafia das palavras. Sua habilidade discursiva está ótima, mas você precisa avançar nesses dois aspectos.

6. Não esqueça também de organizar as informações em parágrafos.

Abraço! Profa. Maristela

Assim, por meio de bilhete, tentamos dialogar com os textos dos estudantes, conforme recomendação teórica de Suassuna (2014a; 2014b), de modo a incentivá-los a reelaborar seus textos. Seguido as orientações da reescrita coletiva e deste bilhete a estudante reescreveu seu texto, conforme está exposto abaixo:

Oi meu nome e xxxxx. Para começar esse nome foi me dado por causa de um sonho quem meu pai teve, quando eu tinha acabado de nascer. Falando nisso, eu não nascir como todo mundo no hospital. Eu nasci dentro da ambulância. Meu pai disse que eu Estava munto apressada para nascer, quando fis 1 ano, nois saímos de São Paulo e viêmos para Aracaju – SE. Foi ai que minha mãe descobril que estava doente, com Esclerose Multripa, Eu não seu se e bem assim o nome porque e complicado de falar e escrever mas, depois falamos disso. Eu sou uma pessoa munito feliz e brincalhona, mas se estreço fasil, eu sou branca, tenho olhos castanhos e sou magra.

Eu e minha família eramos em 6: Eu minhas três irmãs, minha Mãe e meu pai. Eu e minhas irmãs nos damos muito bem diariamente.

Desde 6 anos, gosto de ter Amigas mais também de ter Amigos, até hoje conheço muitos deles. Eu também desde criança gostava de viajar e um dos lugares que eu mais gostei de viajar foi Capela,

Com os 11 anos, comecei a me entereçar em desenhar e o que eu mais gosto de desenhar e bonecas pois eu desenhava muito mal

Com 12 anos, perdi a pessoa que eu mais amava minha Mãe. E foi aí que eu fiquei mais quieta, mais calada. a Esclerose não tinha cura e acabou levando ela depois eu, vuntei a desenhar e vuntei a ser a mesma menina alegre de antes. Hoje eu ainda sinto muita falta dela, mais fico feliz por terido pesso como ela na minha vida

Eu também gosto muito de Musica Rock e romântico. Gosto de jogar futebol. E gosto muito do Flamengo.

Com 14 anos, comecei a desenha melhor. Foi aí que meu braço paralisou, Eu não podia fazer mais nada nem desenhar e escrever que era a coisa que eu mais gostava.

Graças a Deus ele voltou a mecher como antes e hoje estou a que falando um pouco de mim...

A reescrita da estudante demonstra avanços com relação aos elementos de textualidade. O texto, agora, já está organizado em parágrafos, demarcando-se o primeiro com uma entrada e os demais com uma linha vazia. Dentre as reescritas realizadas no projeto, esta foi a que realizou menos correção de equívocos linguísticos, porém foi uma das que mais aplicou as orientações do bilhete, com relação aos elementos de textualidade.

3.1 Versão Final

A versão final foi uma etapa tão importante quanto a primeira escrita, pois aqui os estudantes puderam consolidar os conteúdos estudados durante o processo de construção do texto. Comparando as duas versões, eles se conscientizaram de que produzir um texto não é apenas escrever de acordo com as normas ortográficas, mas também atentar para a construção de sentidos e para uma estrutura textual que esteja de acordo com seu objetivo de escrita. Isso foi fundamental para incentivarmos os estudantes que participaram do projeto de pesquisa a chegarem a esta versão de suas autobiografias.

Oi, meu nome é xxxxx, tenho 15 anos. Para começar esse nome foi dado a mim por causa de um sonho que meu pai teve, quando eu tinha acabado de nascer... Falando nisso, não nasci como todo mundo no hospital. Nasci dentro da ambulância. Meu pai disse que eu estava muito apressada para nascer.

Quando fiz um ano, nós saímos de S. P. e viemos para A – SE. Aqui, minha mãe descobriu que estava doente, com esclerose múltipla, mas depois falamos disso. Eu sou uma pessoa muito feliz e brincalhona, porém me estresso fácil. Sou branca, tenho olhos castanhos e sou magra.

Eu e minha familiar éramos seis: eu, minhas três irmãs, minha mãe e meu pai. Eu e minhas irmãs nos damos muito bem, diariamente.

Desde seis anos gosto de ter amigas e também de ter amigos, até hoje conheço muitos deles. Desde criança, também gosta de viajar e um dos lugares que mais gostei de visitar foi Capela.

Aos 11 anos, comecei a interessar-me por desenhar. O que eu mais gosto de desenhar são bonecas, mas desenhava muito mal.

Com 12 anos, perdi a pessoa que eu mais amava: minha mãe. Com isso, fiquei mais quieta, mais calada. A esclerose múltipla não tinha cura e acabou levando-a. Depois voltei a desenhar e a ser a mesma menina alegre de antes. Hoje ainda sinto muita falta dela, porém fico feliz por ter tido uma pessoa igual a ela em minha vida.

Eu também gosto muito de música de rock e mais músicas agitadas. Gosto de jogar futebol. E gosto muito do Flamengo.

Aos 14 anos, comecei a desenha melhor. Foi quando meu braço paralisou, eu não podia fazer mais nada, nem desenhar e nem escrever que eram as coisas de que mais gostava. Acho que nunca vou entender o que aconteceu com meu braço.

Graças a Deus, ele voltou a mexer e hoje estou aqui, falando um pouco de mim...

Conforme, podemos observar, os equívocos de convenções de escrita que permaneceram na reescrita do texto foram eliminadas na última versão. Com relação ao conteúdo, constatamos que a estudante não fez modificações relevantes em seu texto. As mudanças mais expressivas ocorreram nos planos textual e linguístico. Esse último foi relevante para o texto analisado, tendo em vista que apresentou muitas dificuldades com referência às convenções de escrita. Assim, a

reescrita possibilitou que ela melhorasse essa habilidade de modo contextualizado.

Considerações finais

O trabalho com a escrita como processo foi extremamente importante para conscientizar os estudantes de que escrever um texto é reescrevê-lo, eliminando excessos e melhorando os pontos necessários para que nosso projeto de construção de sentido seja concretizado. Nesse sentido, os avanços nas habilidades de escrita da turma foram se concretizando durante esse refazer textual. Isso pode ser observado, principalmente, nos planos textuais e linguísticos, nos quais os muitos alunos apresentam dificuldades para produzir um texto. Entretanto, por meio da refacção, na escrita processual, eles conseguem superar isso, conforme demonstramos no exemplo que ilustra este artigo.

Além disso, o trabalho com a autobiografia em sala de aula é um bom instrumento para incentivar os a assumirem o protagonismo no processo de ensino/aprendizagem, embora não seja um texto de fácil produção para os alunos, tendo vista a relutância de alguns para escrever sobre si. Essa resistência pode ser vencida com a mediação do professor, valorizando a história de vida de cada aluno e o relatar essa história.

Por fim, ciente das peculiaridades de cada contexto de ensino, nossa intenção principal ao discutirmos essa proposta de escrita não é oferecer fórmulas de ensino professoras, mas dialogar com o/a professor/a que, constantemente, lidam com a complexa tarefa de auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de produção de texto.

Referências ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180. BELINKY, Tatiana. **Texto autobiográfico**.

Disponível em:

<http://>

kpozzi.blogspot.com

.br

/2012/04/tatiana-belinky.htm

|

.

Acesso em: 15 abr. 2014. BENTES, Anna Cristina. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. Vol. 2, livro do estudante. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. CALVACANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012. DOLZ,

Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. _____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014. MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008. MEIHY, José Carlos Sebe Bom; LEVINE, Robert M. *Cinderela negra - A saga de Carolina Maria de Jesus*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1994. OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012. SANTOS, Maristela Felix dos. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

Disponível em:

< <http://>

bdtd.ufs.br

[/handle/tede/285](http://bdtd.ufs.br/handle/tede/285)>. Acesso em 29 jul. 2016. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. SIMÕES, Luciene Juliano; FARIAS, Bruna Sommer. Conversa vai, escrita vem. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 9, n. 21, p. 30-39, abr, 2013. SUASSUNA, Lívia. Avaliar é preciso. Saber como, também. [Entrevista]. **Na ponta do lápis**, São Paulo, n. 24, p. 6-11, maio, 2014a. _____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014b. p. 119-134.

*Mestra em Letras – pelo Programa Mestrado Profissional de Letras PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe; professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe. E-mail: maristelaufs@yahoo.com

.br

Recebido em: 07/08/2016

Aprovado em: 09/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: