



A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFERENTES ETAPAS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Adriana Delmira Mendes Polato (UNESPAR/Fecilcam)

RESUMO: Esta pesquisa, de natureza qualitativa, apresenta resultados parciais decorrentes de pesquisa e extensão desenvolvidas no projeto “Questões de escrita na formação de professores”, cujo objetivo foi discutir a relação teoria/prática no ensino e aprendizagem da produção textual escrita. Procederemos a uma breve revisão teórica acerca das quatro etapas distintas da produção textual escrita: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita do texto. Preocupamo-nos em elucidar o que constitui cada uma dessas etapas, para corroborar a compreensão do professor acerca do modo como pode participar enquanto mediador de cada uma delas no processo de ensino e aprendizagem. A revisão teórica aponta para reflexões sobre formas produtivas e improdutivas da participação do docente durante as etapas do processo. A discussão encontrou respaldo teórico nos postulados da Linguística Aplicada, em trabalhos como os de Geraldi (1993, 1996), Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), Sercundes (1997); Jesus (1997) e Garcez (1998), e nos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003), Vygotsky (1988).

1 Introdução

O trabalho com a produção textual escrita ainda pode ser considerado problemático em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Essa constatação e a discussão que ela suscita no campo da Linguística Aplicada e no campo educacional, apesar de vasta, não está esgotada, pois há bastante para se fazer, em termos de pesquisa teórica e aplicada, no que diz respeito às investigações sobre escrita na escola básica e na universidade, considerando a participação do professor enquanto mediador desse processo.

À luz das contribuições de autores da Linguística Aplicada, norteados pelos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov, Bakhtin e Vygotsky, intencionamos contribuir para elucidar como pode se dar a participação do professor, enquanto mediador do trabalho processual individual de escrita do aluno, nas diferentes etapas da produção textual: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita.

Defendemos que ao refletir sobre o processo de produção textual escrita, tendo como pressuposta a divisão em etapas, contribuiremos de forma mais didática com docentes. O trabalho, portanto, se efetiva a partir da compreensão de que o modo como o sujeito professor participa do processo de produção, em parte, determina a qualidade da produção final, conforme postula Menegassi (2006).

Na primeira parte deste trabalho, intitulada “A prática discursiva da escrita”, discorreremos sobre a relação entre a interação e a escrita à luz dos postulados bakhtinianos

sobre o enunciado, suas funções sociais e sobre o papel dos sujeitos interlocutores enquanto relevante à enunciação pelo modo escrito. Valendo-nos dessas contribuições, procuramos refletir sobre como elas podem ser acolhidas para balizar um trabalho de ensino e aprendizagem de língua, em especial, da escrita, enquanto manifestação respondente ativa de um sujeito produtor numa interlocução marcada. Na segunda parte, intitulada “A mediação do professor nas diferentes etapas da produção textual escrita”, ainda, a partir da teoria bakhtiniana, coadunada à vygotskiana, procuramos trazer à luz reflexões sobre formas produtivas e sobre formas improdutivas de participação do docente, a fim de contribuir significativamente para que ele compreenda as demandas que envolvem seu papel de mediador e de responsável por organizar e orientar o fazer do aluno escrevente em cada etapa, instigando-o à autonomia e à responsabilidade que exige a autoria.

2. A prática discursiva da escrita

À luz da teoria bakhtiniana, o enunciado é entendido como um elo na complexa cadeia de outros enunciados, de maneira que se constrói dialogicamente como resposta a outros enunciados e naturalmente suscita reação-resposta. O autor também entende a ideologia como fator importante capaz de determinar a linguagem, considerando a palavra como signo não apenas físico-material, mas, sobretudo, histórico-ideológico e social. Nesse sentido, a palavra tem um valor duplo: é unidade lexical e unidade de enunciação. Polissemicamente, as palavras são unidades da língua e os enunciados por elas constituídos são unidades reais de comunicação, daí a natureza irrepetível e singular do enunciado como unidade discursiva real. Portanto, é dialógico e dialético o funcionamento da linguagem, marcado pela alternância da participação dos sujeitos falantes, que assumindo função de autores respondentes, concordantes ou discordantes, tentam, de certo modo, determinar as respostas futuras de seus interlocutores.

O enunciado está repleto de diferentes vozes, por ser um produto do já dito, ou numa acepção bakhtiniana, por ser dialógico. Dessa forma, precisa ser construído efetivamente entre dois interlocutores num determinado contexto, porque depende de compreensão e respostas. Ao falar ou escrever, portanto, na condição de autores de textos, que são enunciados materializados, os sujeitos constroem uma interlocução marcada por um trabalho contínuo e processual com a língua.

Para Bakhtin (2003, p. 261), todos os campos da comunicação humana se relacionam com a utilização da língua. Cada campo elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2003, p.262 grifos do autor). Os gêneros são constituídos por seu conteúdo temático, estilo e

construção composicional, indissoluvelmente unidos para formar o enunciado que, por sua vez, reflete condições específicas e finalidades dos campos de onde emergem.

Em termos didáticos, portanto, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos gêneros do discurso ou da diversidade textual tem como premissa a adoção da concepção interacionista de linguagem, por ser o gênero uma concretização discursiva. “A partir do momento que entendermos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos”. (ZANINI, 1999, p. 85). Nesse sentido, a sala de aula passa a ser concebida como um lugar de interação verbo-social, onde os sujeitos professor e aluno dialogam, sendo o texto o principal ponto de encontro entre eles para o desenvolvimento de práticas discursivas de uso (leitura, oralidade e escrita) ou atividades de reflexão sobre esse uso (análise linguística), cabendo ao professor o papel de mediador.

Ao considerar que o aluno é um usuário da língua materna, o objeto de ensino do professor em sala de aula não pode ser a língua apenas como sistema abstrato, como um código por meio do qual o sujeito expressa seus pensamentos. Conforme Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 301-302):

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 correlação seja rompida.

Ao considerar o postulado bakhtiniano de que os enunciados ou os gêneros do discurso introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência a partir das vivências e de práticas de uso reais na e pela interação verbo-social, é possível compreender que falantes e ouvintes, escritores e leitores, constroem, a partir das relações sociais, uma capacidade que diz respeito ao conhecimento dos gêneros do discurso, de sua caracterização e de suas funções. Essa capacidade, aliada ao conhecimento e à reflexão sobre outros fatores importantes à interlocução, como o próprio reconhecimento de um interlocutor real ou virtual e de uma situação real de uso, também é responsável por desencadear as escolhas linguísticas adequadas quando se fala ou escreve.

Na escola, portanto, e, por conseguinte, na sala de aula, os saberes historicamente sistematizados dialogam com os saberes próprios das vivências cotidianas sociais externas a esses espaços. Considerar isso é compreender que o sujeito-aluno e seus conhecimentos dependem de interações verbais já vividas ou a serem vivenciadas. Portanto, não cabe ao aluno o papel de mero receptor de informações, mas de sujeito que se apropria de conhecimentos numa relação mediada pelo professor.

É incumbência da escola e do professor-mediador proporcionar condições, mediar situações de ensino e aprendizagem de língua a partir de práticas sistematizadas, para formar um sujeito ativo em sua produção discursiva, ou seja, atuante na interação verbal e capaz de pleitear sua inserção nos campos de suas vivências por meio de sua capacidade sóciodiscursiva.

Sendo a escrita uma prática social e discursiva, também é nela e por ela que o sujeito formaliza sua atitude responsiva ativa e age dialogando com seu(s) interlocutor(es).

Uma concepção de escrita que se diz interativa, fruto de um trabalho processual, não foge à presença de um autor consciente quanto ao próprio ato de produzir. As escolhas feitas por esse autor, como organizador da materialidade textual, pressupõem a consciência que deve ter de seu papel como interlocutor de si, do papel de seus outros interlocutores, do contexto, dos objetivos dessa interlocução e do gênero que servirá à concretização do dizer.

A atividade de produzir textos envolve a consciência da autoria, a consideração da concepção de projeto, conforme Jesus (2010, p. 102), “aqui entendido como centro de convergência das forças e estratégias de produção e articulação do texto escrito, o qual passa a ter como meta um espaço de circulação que ultrapassa a relação professor aluno”.

Menegassi (2011, p.8) afirma que “quando o estudante escreve expondo no papel o discurso do professor sem nenhuma contribuição para que surja algo inesperado, diz-se que não há autoria, visto que esta se refere aos sinais visíveis do autor na produção”.

Tem-se nas práticas de textualização o “já dito”; todavia, pode haver a ruptura dessas ideias, na medida em que o indivíduo encontra no texto termos que possibilitem novas interpretações, adicionando, ainda, o uso de exemplos da vida do autor que auxiliam na explicação dos assuntos, rompendo com as formações discursivas já expostas, evidenciando a sua autoria (MENEGASSI, 2011, p 8).

Durante o processo de produção, incluídas aqui as etapas do planejamento, da execução, da revisão e da reescrita, a consciência da autoria incidirá sobre “a avaliação da qualidade da produção que se dá em função do compromisso de quem produz com o projeto que o concebeu” (JESUS, 2010, p.102).

Numa situação de ensino e aprendizagem que envolve a prática da escrita, considerar todas essas questões, a princípio, parece retirar do autor a possibilidade de ser livre em seu ato de produzir. No entanto, não se trata de tolher uma individualidade, mas apenas de dar consciência de todos os elementos que devem ser considerados para que uma produção se efetive. O sujeito-autor é um organizador e para que possa cumprir seu intuito discursivo precisa se valer do gênero.

Nesse processo, em que visa a amparar esse sujeito-autor, o professor, a partir da adoção de uma concepção interacional (dialógica) da escrita,

é leitor e co-autor do aluno, mostrando a necessidade de a escrita envolver momentos diferentes, como o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita. Estas duas últimas, especialmente, despertam no aluno a consciência de que escrever é trabalhar, que as mudanças na escrita não são apenas no aspecto superficial, mas também em sua estrutura interna e discursiva, considerando-se as condições de produção do texto. (MENEGASSI, 2006).

Nesse sentido, não pode haver execução sem planejamento e texto dito acabado sem revisão e reescrita. Reescrever o texto é também torná-lo mais adequado a certa finalidade, a certo tipo de leitor, é responder a dadas condições de produção, incluído o atendimento ao gênero, e, conseqüentemente, à vontade do sujeito produtor de dizer sobre um tema, de acordo também com o projeto que foi concebido no planejamento.

3. A mediação do professor nas diferentes etapas da produção textual escrita

O encaminhamento da produção textual escrita envolve as importantes etapas do planejamento, da execução e da reescrita do texto (ANTUNES, 2003), assim como a correção do texto (RUIZ, 2010), que por sua vez está ligada à etapa da revisão.

Quando medeia o processo de produção, o professor necessita estar seguro dos objetivos que cada etapa constitutiva desse processo requer. A não compreensão do processo e do trabalho necessário à escrita poderá interferir na qualidade da produção dita final se não houver: a) a consciência da estreita relação entre o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita; b) clareza sobre o que constitui cada etapa, bem como reflexão teórico-prática consistente sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos professor e aluno em cada uma delas.

Se é importante que o aluno perceba, conforme postula Geraldi (1997), que tem o que dizer, a quem dizer e como dizer numa dada situação comunicativa, para o professor é imprescindível conduzi-lo a essa compreensão a partir de suas ações mediadoras, do planejamento à reescrita do texto, conscientizando-o de que ele (aluno) é, em maior medida, o responsável pela produção do texto.

3.1 A mediação do professor no planejamento

Compreendemos por planejamento as várias ações que antecedem à execução da escrita. Dentre essas ações incluem-se: a) as leituras e as reflexões prévias, com objetivo de favorecer a apropriação e aprofundamento do conhecimento temático; b) a definição do projeto do discurso em razão de uma interlocução marcada, pois a interação só se efetiva entre dois ou mais interlocutores; c) a escolha de um gênero, porque “a vontade discursiva

do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2003, p.282, grifos do autor).

Na oportunidade de interação que se dá pela leitura, pelas reflexões prévias, cria-se uma rede de diálogos em que os sentidos sobre o que se lê e discute são co-produzidos a partir das várias vozes legitimadas, acolhidas ou refutadas, em maior ou menor grau, sendo a do professor, em algumas situações, prevalecente em razão de seu papel socialmente reconhecido na instância escolar. No entanto, a prevalência da voz do docente não deve ocorrer a fim de evidenciar sua posição de leitor autorizado, em especial, quando se discute uma temática.

Ao ler, o aluno precisa dialogar com o professor e também com outros alunos, pois a partir do diálogo que trava consigo para ser responsivo, internaliza ou se apropria de conhecimentos. Vygotsky (1988), ao discorrer sobre como se processa a internalização para a criança, traz a contribuição de que a interação entre pares, no caso entre os alunos, permite uma alternância de papéis que as interações docente-aluno não apresentam usualmente. Na interação entre pares, os alunos alternam os papéis de indagar e responder, fornecer informações ou solicitá-las, seguir indicações ou dá-las,

ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1988, p. 117).

Vygotsky chama de “internalização, a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1988, p. 63). Para esse autor, a consciência é internalizada através das interações que estão fora do indivíduo, e esse processo se dá do social para o individual. Já Bakhtin/Volochinov (1992), renunciando a mesma visão, reconhece como processo de monologização da consciência, aquilo que também ocorre do social para o individual na interação verbal, ou seja, esse processo pelo qual o sujeito transforma as “palavras alheias” em “pessoais”. Isso não se dá sem a (re)elaboração, sem o rearranjo pessoal, o que gera a novidade do conhecimento em seu retorno ao social.

Ao retomar esses princípios em seus trabalhos sobre a produção textual escrita, Menegassi (2005) explica que quando o indivíduo exterioriza o discurso, o próprio discurso organiza sua atividade mental. Dessa forma, o conjunto social em que o locutor convive é que determina sua forma de expressão. Portanto, a linguagem não pode ser uma atividade mental, individual, psicológica, ou seja, expressão do pensamento.

Em termos de produção textual escrita, reconhecer que os conhecimentos são apreendidos do social significa considerar que se o estudante não tiver oportunidade de

dialogar com outras pessoas ou perceber as relações dialógicas materializadas em textos de diferentes gêneros por meio da leitura, ser-lhe-á barrado o processo de tomar a palavra do outro para que possa torná-la própria, pessoal, quando escreve.

A leitura, o diálogo e a reflexão suscitam respostas. No entanto, para ser responsivo ativo o sujeito-aluno primeiramente precisa apropriar-se de conhecimentos. É por isso e para isso que deve ler, refletir e dialogar antes de escrever. A produção textual escrita passa, então, a ser prática social de formalização de uma resposta ativa, o próprio agir do aluno sobre o conhecimento, a fim de devolvê-lo ao âmbito social. Ao produzir respostas, ou enunciados, que se concretizam em textos, o aluno insere sua voz na cadeia da comunicação e marca sua posição de sujeito falante nesse ou naquele campo da atividade humana, conforme registram as DCE (2008).

Ao planejar o encaminhamento da atividade de produção textual, o professor, como mediador do processo, também deve considerar que entre a leitura, outras práticas reflexivas e a execução da escrita, haja um tempo, a fim de que o estudante possa amadurecer seus conhecimentos e afastar-se da armadilha da prática escolar da reprodução textual ou da execução de uma escrita que se desencadeia a partir de uma pré-leitura superficial, o que Sercundes (1997) chama de escrita como consequência. Favorecer a existência desse tempo e desse distanciamento necessário é uma incumbência relevante do professor. Na prática, isso pode se traduzir em atividades de resolução de perguntas de leitura, atividades de análise linguística, leituras complementares ou realização de pesquisas, dentre outras. A partir dessas ações, o aluno, em tese, terá o que dizer, porque buscou e compartilhou conhecimentos importantes à discussão do tema a partir de vivências sociais.

Começa-se, então, a definição do projeto do discurso que se concretizará em um gênero, delineando os modos de dizer. O domínio do gênero envolve seu conhecimento. Então, seja antes da execução da escrita ou depois dela, é importante haver um momento para uma reflexão sobre o gênero que servirá à concretização desse dizer.

Ciente disso, o professor cuidará de elaborar e expor ao aluno o enunciado ou comando para produção do texto. O enunciado deve explicitar o tema requerido, o intuito discursivo, o gênero, e as necessidades dessa interlocução marcada numa dada situação social comunicativa. Para tanto, deve ser claro, tanto a revelar a própria concepção de escrita que subsidia a elaboração didática do professor, quanto a explicitar o projeto que concebe a produção textual escrita. É a partir do enunciado que o sujeito escrevente pode situar-se para responder as demandas interacionais, refletindo sobre quem serão os possíveis interlocutores de seu texto, sobre onde circulará, enfim, sobre as condições de produção do texto.

3.2 A mediação do professor no momento da execução da produção textual

A atividade de execução é aquela de efetivação da escrita e requer uma orientação flexível e cuidadosa por parte do professor para facilitar o processo de nascimento da linguagem viva e expressiva, própria ao gênero e própria ao projeto concebido no planejamento, que não macule a individualidade, ou a emergência da autoria de quem escreve.

Ao escrever, naturalmente, dado ao planejamento que precede a atividade, o aluno faz uso de seu conhecimento genérico (temático, estilístico, composicional), considerando também o objetivo da interlocução, que se marca e efetiva no e pelo texto que produz, em primeiro plano, a partir da consciência que tem de seu próprio papel como sujeito-autor.

Quando inicia execução da atividade de escrita tendo a consciência de que deve atender a um projeto, o estudante trava um diálogo consigo mesmo. Se na escola, em sala de aula, busca pela participação do outro (professor) para ter confirmados os seus acertos, ou sanadas as suas dúvidas. Por vezes, realiza indagações como: a) É assim que se escreve? – dúvidas ortográficas; b) Como posso dizer isso? Dúvidas quanto ao uso de regras. Com menos incidência, realiza perguntas sobre uma possível adequação de seu dizer para que seja respeitado gênero escolhido ou para que se atendam às necessidades interacionais.

Se na ausência do professor, busca subsídios nas discussões preliminares, nas reflexões antecedentes, no próprio encaminhamento dado no comando de produção. A busca pela participação do professor, ou pelo que entende como 'o querer do professor', muitas vezes, caracteriza-se pela tentativa de evitar futuras 'correções' e não pela necessidade de responder adequadamente a uma proposta, ou atender a um projeto.

Quando escreve na presença do professor, fatalmente busca sua participação direta. Nesse sentido, uma orientação cuidadosa e flexível pode ocorrer para que a escrita flua e para que não se realizem na atividade de execução procedimentos mais verticais próprios da atividade de revisão mediada pelo olhar do professor. Quando está escrevendo, o aluno deve ser orientado a ser o outro de si, primeiramente. Por isso, o excesso de interferências do professor quanto à aplicação de regras do como dizer pode travar a própria ação de produzir. Nessa etapa, não é interessante cercear a possibilidade de o aluno refletir sobre sua ação como produtor de textos escritos, impedindo-o de ser interlocutor de si, de buscar e alcançar relativa confiança e autonomia.

Ao contrário, quanto mais consciência tiver sobre o papel que ocupa na interlocução, mais facilmente saberá como proceder ao escrever. Se o próprio planejamento, que envolve a realização de leituras, discussões prévias, definição de um

gênero e outras atividades, em tese, garante ao aluno ter o que dizer e como dizer, a interferência a partir do crivado olhar do professor ou a tentativa de contribuir, corrigindo/revisando em momento inoportuno, não pode se constituir como uma implicação para o não dizer. Nesse sentido, é preferível que a mediação do professor ocorra no intuito de devolver ao estudante a tarefa de refletir sobre o que dizer e o como dizer, pois, durante a etapa da execução, precisa assumir a responsabilidade que a autoria requer e não apenas reproduzir no próprio texto, o conteúdo e a forma das falas do professor.

3.3 A mediação do professor na revisão

Ao proceder à revisão do texto do aluno, o professor pode recorrer a diferentes estratégias de correção textual, conforme se apresentam nos trabalhos de Serafini (2004) e Ruiz (2010). Para a primeira autora, existem três estratégias de correção textual das quais os professores podem se valer para fazer a correção dos textos dos alunos: a indicativa, a resolutive, e a classificatória. Ruiz acrescenta uma nova possibilidade em seu trabalho de 2010: a correção textual-interativa.

Na correção indicativa o professor assinala, no próprio texto, os erros, equívocos e a falta de clareza que o aluno pode ter cometido no momento da produção escrita. Esse tipo de correção, mais recorrente, ocorre quando os professores se valem do sublinhado, do círculo, do xis (X) e do asterisco para apontar os erros de gramática cometidos pelos alunos produtores. A estratégia indicativa tem o intuito de apenas indicar os problemas através de algum tipo de marcação, mas não aponta caminhos para uma reescrita adequada.

Na correção resolutive, o professor assume a correção e altera as palavras usadas e grafadas incorretamente pelo aluno, por exemplo, bem como executa a reformulação de períodos e parágrafos.

Na intervenção classificatória, o professor indica de forma clara os erros que o aluno cometeu e apresenta a ele uma classificação por meio de símbolos pré- estabelecidos. O professor, algumas vezes, aponta as alterações a serem feitas, mas deixa a cargo do aluno que perceba e reescreva seus erros. Nessa estratégia, grifa o “erro” do aluno, usando da estratégia indicativa, e classifica-o.

Por fim, é Ruiz quem apresenta outro tipo de intervenção: a correção textual-interativa. Nesse caso, os apontamentos são mais extensos que nos outros tipos de intervenção e muitas vezes se assemelham com uma carta. Geralmente vêm após o final do texto do aluno e relatam os problemas que o seu texto possui. Os professores se valem desse mecanismo de intervenção, geralmente, quando julgam que as outras formas de intervenção não são suficientes.

A revisão textual-interativa visa, entre outras coisas, a elogiar e ressaltar os bons aspectos do texto ou a apontar os aspectos não satisfatórios. Os comentários fogem da forma cânone de correção, visto que indicar e resolver não são intervenções eficazes, conforme Serafini defende.

A correção textual-interativa pode ser vista como um procedimento eficaz quando se deseja “apontar problemas de ordem global, isto é, relacionados ao conteúdo do texto” (GASPAROTTO E MENEGASSI, 2013, p.31). Os bilhetes interativos podem, também, evitar a problemática já salientada por autores como Gonçalves e Carvalho (2010), quando defendem que, na “maioria das vezes, descontente com as anotações em vermelho, que apontam seus erros, mas não a maneira de corrigi-los, o estudante observará apenas a nota e guardará a folha de papel.” (GONÇALVES e CARVALHO, 2010, p.237).

Nesse sentido, a revisão para a reescrita pode ter como baliza o grau de atendimento: a) à temática, b) ao gênero proposto c) ao intuito discursivo de quem produz, d) a adequação do dizer aos possíveis interlocutores, e) a adequação do dizer ao suporte, f) às questões linguísticas que possam comprometer o sentido.

3.4 A mediação do professor na atividade de reescrita

Entendemos por reescrita a importante etapa constitutiva do processo de produção que se dá a partir da etapa da revisão, desencadeada pelo próprio olhar sobre o texto - olhar do aluno-produtor - ou a partir do olhar de outros – o colega ou o professor. Na e pela reescrita do texto, verticaliza-se a consciência de o aluno ser interlocutor de si e de ter outros interlocutores, assim como a consciência de seu papel como autor.

Interessa-nos abordar, então, a reescrita como etapa resultante da participação do professor, pois para que se efetive com sucesso, “faz-se necessário que a prática de correção leve de fato o aluno à reflexão sobre seu próprio discurso e sobre os possíveis efeitos de sentido que seu dizer produzirá no interlocutor (CONCEIÇÃO, 2004, p. 324). Assim, o aluno deve ser incentivado a cada vez mais ser capaz de reavaliar a própria produção. Para tanto, deverá ter o entendimento de que a escrita é um trabalho e o texto não é um produto acabado.

É relevante, portanto, dizer o que a reescrita não pode ser, para que não se concretize justamente como uma ação improdutiva. A reescrita não pode ser uma “operação limpeza”, em que o objetivo principal centra-se em eliminar ‘impurezas’ do texto. (JESUS, 2007, p. 104 grifos do autor). Segundo Jesus, ainda, a eliminação dessas impurezas, que resultariam em geral de transgressões às regras de ortografia, concordância e pontuação, ocorre a partir da adoção de uma perspectiva higienizadora de correção, que

não confere ao aluno nenhuma qualidade de autor e não dá importância às relações de sentido emergentes da interlocução.

Conceição (2004, p. 324) defende uma reescrita que se efetiva a partir da consideração dos aspectos interacionais, “que pressupõe ao professor uma postura mais distante do juiz, do avaliador e mais próxima do interlocutor que está disposto a dialogar com o texto seu autor”.

Ao proceder-se à reescrita do texto não se pode perder de vista a perspectiva sócio-histórica e ideológica que envolve a vida do gênero. O gênero é uma concretização discursiva e muito importa o lugar sócio-histórico do sujeito escrevente e a própria sócio-história do gênero. Os modos de dizer que se concretizam em um gênero não se apresentam como são, muitas vezes, apenas por livre escolha de sujeito produtor. Portanto, “o reconhecimento do outro e dos recursos expressivos utilizados não bastam para que ocorra a interação” (RITTER, 2010, p. 67). É preciso conhecer o gênero. De certo modo, essa consciência acaba por colaborar para que o produtor se firme na condição de autor no ato de escrever, sendo capaz de reavaliar a própria produção para poder reescrever. A prática de reescrita deve contribuir para constituir um sujeito-autor que é capaz de refletir sobre o próprio fazer (processo de escrita).

4 Considerações finais

A breve revisão que realizamos acerca das etapas que envolvem a produção textual escrita, bem como sobre a participação do professor em cada uma delas, permite ratificar a importância de esse professor considerar a intrínseca relação teórico-prática inerente ao processo de escrita, a fim de que possa balizar sua ação mediadora em situações de ensino e aprendizagem, visando desenvolver a capacidade comunicativa escrita dos alunos.

Considerar a existência das etapas do planejamento, da execução, da revisão e da reescrita e, de certo modo, a indissociabilidade entre elas, contribui para reduzir a possibilidade da realização de um trabalho retalhado, que desconsidera a existência de uma ou mais etapas, consequentemente negando ao aluno constituir-se como sujeito de sua própria escrita.

A maneira como o professor medeia a prática da produção textual escrita dos alunos, além de interferir na qualidade da produção final, influencia o comportamento dos escreventes, favorecendo condições para que se tornem ou mais ou menos autônomos. Essa relativa autonomia ao escrever – quando a escrita é tida como processo interacional, dialógico e social – favorece o surgimento da autoria. Tal processo não ocorre em situações forjadas de escrita, voltadas simplesmente ao atendimento protocolar de uma solicitação em

que o aluno escreve para cumprir uma determinação do professor para fins avaliativos, muitas vezes, sem planejamento e/ou sem reescrita.

5 Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 43, p.323-344, jul. 2008.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63
- GARCEZ, L. H. C. do. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.
- GASPAROTTO, D.; MENEGASSI, J.R. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópico*. Vol. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr 2013.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 101-120.
- MENEGASSI, J.R; OHUSCHI, M.C.G. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. In: *Atos de pesquisa em educação*. v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.
- _____. Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*. Vol 9. N. 2 pg. 159-168. Londrina, PR, 2006 ISSN 1516-3083.
- RITTER, L.C.B. A produção de sentidos na aula de leitura. In: *Leitura e ensino*. Org. Renilson José Mengassi. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.
- RUIZ, E.D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 12ª ed., São Paulo: Globo, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.