

PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA PERSPECTIVA EXPRESSIVISTA

José Enildo Elias Bezerra ¹

RESUMO

O presente artigo destaca uma pesquisa realizada em uma escola do Ensino Médio, durante o período de três anos em oficinas de leitura, produção textual e reescrita. As atividades realizadas tiveram com base o pensamento expressivista e alcançou estudantes egressos dos primeiros anos finais da Educação Básica Tecnológica. Durante o percurso dos trabalhos relacionou-se aos questionamentos sobre a produção escrita dos discentes, criando-se alternativas para as práticas de ensino no contraturno durante quatro horas semanais. O objetivo foi de elaborar ações que envolvessem alunos com maiores dificuldades na escrita de textos no ambiente escolar e fora dele, diversificando a quantidade de gêneros e tipos textuais, oferecendo oportunidades de aprendizagem no seguinte tripé: gramática, leitura e produção textual, tendo como suporte a técnica de reescrita, recomendada em todas as etapas como forma de higienizar os textos produzidos. Ao término dos trabalhos, compreendeu-se que a produção textual e a leitura exigem a automatização da recuperação e do reconhecimento, não só das palavras, mas do sentido no corpo do próprio texto. Desta forma, apresenta-se no trabalho uma perspectiva de produção textual sem a preocupação de realização de avaliações escolares, mas de gêneros e tipos textuais ligados ao cotidiano, remetendo sempre as experiências alcançadas ao longo da vida e das influências observadas no contexto fora do espaço escolar.

Palavras-chave: Expressivismo, Produção Textual, Oficinas.

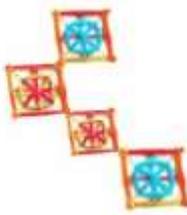
INTRODUÇÃO

A linha expressivista, também chamada de “*experencial ou*” “*expressiva* determina que o êxito de um texto se deve ao uso que o autor faz de sentimentos e experiências pessoais; no caso, se pressupõe a existência de uma ligação complexa entre experiência, língua e pensamento. O artigo apresentará atividades de leitura e produção textual e reescrita em turmas do Ensino Médio em forma de oficinas realizadas por um período de três anos.

Durante as produções textuais dos alunos foi permitido que eles escolhessem livremente os assuntos dos textos, insistindo particularmente na relevância da criatividade de cada um.

Inicialmente foi detectado que os discentes não conseguiam elaborar textos em circunstância básica de comunicação, sendo assim, a linha expressivista trouxe a importância de iniciar uma produção escrita mais livre de correções, oferecendo oportunidades em produzir aquilo que envolve situações atreladas as experiências cotidianas do alunado.

¹Doutor pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj, realiza estágio pós-doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *campus* Ubajara, josebezerra@edu.ulisboa.pt



As reflexões apontadas durante no trabalho destacará que no processo da linha expressivista a continuidade de atividades de leitura e escrita são mais longo e deve-se respeitar o ritmo próprio de cada um, sem desconsiderar o tempo dado pelo professor para realização da tarefa e que na escrita experimental, não há regras fixas, apenas alternativas.

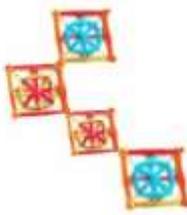
As oficinas nos anos finais da Educação Básica ocorreram durante com quatro horas semanais e nelas buscou-se motivar os estudantes para o exercício da produção escrita, inclusive incentivando a praticar a chamada “escrita livre”, em que o aprendiz passa a escrever sobre um tópico por ele relacionado sem se preocupar com a correção gramatical. Destacando-se o tempo inicial, a reorganização e revisão do próprio texto, buscando ser compreensivo e compartilhado por outros colegas.

O método utilizado na oficinas compreende na produção textual expressiva, que não obedecem às regras ou modelos e que servem para auxiliar os discentes a vencer o medo de escrever, justificando-se aqui, porque se escreve sobre o que se vive. Neste processo de aprendizagem aplicado nas oficinas é possível identificar os princípios da abordagem sociointeracionistas em que a língua não é vista apenas com estrutura ou processo cognitivo, muito menos como mero instrumento de comunicação, portanto, após a realização de atividades contínuas foi possível identificar que houveram efetivas melhoras tanto na leitura com na produção textual dos participantes, resultando que as oficinas realizadas no Ensino Médio pode ser uma condição de oportunizar as produções textuais como um meio social e histórico, no qual o sujeito usa práticas contextualizadas com finalidade já definida.

METODOLOGIA

Nas oficinas realizadas em um Instituto Federal da Região Norte, criou-se no contraturno oficinas de leitura e produção escrita com quatro horas, sendo duas horas em cada encontro. Os materiais disponíveis para os trabalhos iniciais tiveram com norte a partir da leitura de textos encontrados nos livros didáticos, em revistas, jornais, blogs e obras clássicas da literatura brasileira e internacional.

As técnicas aplicadas durante os trabalhos foram definidas pela estrutura da linha exprevista em que: O material da produção escrita é o texto do aluno, neste caso ele examina sua própria produção escrita e acompanhará a evolução dos colegas ao ler, opinar e interagir. Neste sentido a troca de textos entre os colegas foram essenciais para que pudessem observar como a comunicação era feita entre os pares.



Após a leitura de alguns textos, oferecendo uma base de leitura elementar, os alunos encontravam os próprios temas e passaram a explorar o que se escrevia, buscando suas próprias linguagens. Outra condição aplicada foi relevância de escrever quantos rascunhos necessários, descobrindo assim o que pretendiam dizer sobre um determinado assunto.

Além disso, oportunizou-se aos participantes das oficinas a condição de realizar até três rascunhos, considerando-se que cada texto produzido e revisado pelo próprio alunos ou seus pares seria considerado um novo texto e após essas reescritas definia-se um para pensar e criar-se em um último momento a existência de um início e um fim para cada produção realizada.

As primeiras produções escritas são examinadas para quais outras escolhas; no caso, a responsabilidade de observá-las e do aluno, o professor apenas auxilia na condição de observador do processo. Para Serafini “*os textos expressivos são escritos simples, que não devem obedecer a regras ou modelos e que servem para ajudar o aluno a vencer o medo de escrever*, justificando-se aqui, porque se escreve sobre o que se vive (SERAFINI, 1987, p. 15).

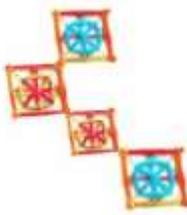
No processo de aprendizagem dos alunos da instituição²foi essencial desenvolver atividades com princípios da abordagem sociointeracionistas em que a língua não é vista apenas com estrutura ou processo cognitivo, muito menos como mero instrumento de comunicação, mas efetivada num meio social e histórico, no qual o sujeito usa práticas contextualizadas com finalidade já definida.

A coleta de dados foi realizada com análises das produções textuais realizadas em cada oficina, observando os aspectos linguísticos, semântico, coerência e coesão. Tais condições foram realizadas de forma sistemática pelo professor que, ao realizar ponderações acerca dos escritos em cada texto busca construir novas expectativas para elaboração de textos melhores. Ao final de três anos foram realizadas duzentas horas de atividades com aproximadamente trezentos e cinquenta de dois textos produzidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas reflexões de (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO.2010) a conceitualização da aprendizagem da produção escrita de forma expressiva é uma aprendizagem progressiva em todos os níveis e apontam como necessário a utilização de uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e considerando sujeitos como sociais e históricos.

² As oficinas foram realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap- campus Laranjal do Jari.



Para os autores, a exigência de uma comunicação efetiva se faz por aspectos afetivos, cognitivos, sociais, exaltando que a escrita nada mais é do que a comunicação, expressão e conhecimento dos fatos histórico que se quer transmitir o que já se sabe com compreensão.

Ao analisar os textos nas oficinas, percebeu-se que a forma mais eficaz de comunicação entre os alunos se dava nas situações que envolviam as questões dos gêneros como carta, poema, contos, músicas e relatos de situações que os rodeavam. As implicações oferecidas pela linha sociointeracionista facilitou ao alunado não só a compreensão do sentido da aprendizagem de se produzirem textos, mas implicou no ensino da escrita, considerando o texto e não a palavra ou a frase solta.

À luz de autores como Marcuschi (2010), Antunes (2014) e Koch (2009), o socio-interacionismo e o conceito de texto e suas implicações podem-se diferenciar, uma vez que, a depender da visão, os procedimentos de ensino se modificam.

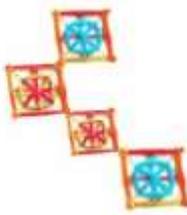
Pensar em realizar um trabalho que tem por finalidade produzir textos com alunos do Ensino Médio numa perspectiva expressivista requer que situemos nas condições sociais em que vivem os estudantes, Para Antunes “a Língua só se realiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atual social e através de práticas discursivas” (ANTUNES, 2014, p.42).

Os gêneros textuais apresentados aos alunos do Ensino Médio estiveram ligados à vida cultural e social, estabeleciam a comunicação e a interação necessária, com dinamismo e plasticidade.

O uso dos gêneros textuais nas oficinas ofereceu possibilidades de construir textos mais próximos das circunstâncias do cotidiano dos alunos e valorizavam o desenvolvimento da cultura sociointeracionista. A interação acontecia com mais de um indivíduo, tendo como resultados textos mais objetivos que tinham como finalidade a troca de informações, influenciando entre os participantes possíveis indagações sobre o que liam e escreviam. Para Marcuschi (2010) esse processo pode acontecer oralmente ou entre alguém que escreve e alguém que lê.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A iniciativa de criar outras oportunidades de produção escrita com turmas iniciantes do Ensino Médio, a princípio, foi uma alternativa de suprir as necessidades de novas abordagens de ensino na modalidade escrita. O problema, muitas vezes, é como alcançar os objetivos e quais os caminhos para obter êxito no ensino-aprendizagem da escrita, principalmente em



cursos que exigem uma quantidade de leitura e de produção escrita considerável para estudantes recém-escolarizados no Ensino Fundamental.

Investi na ideia de dar a um grupo de trabalho de alunos com dificuldade em produzir pequenos textos, com encontros promovidos de forma voluntária durante quatro horas no contraturno. Refletiu em indagações entre alguns professores de Língua Portuguesa sobre a condição essencial para aprendizagem de produção de textos fora da carga horária do ano letivo.

O objetivo inicial foi de criar condições em que os participantes tivessem oportunidade de ler e produzir textos sem a necessidade de o professor estabelecer critérios de avaliação, criando possibilidades de desvincular as atividades exigidas durante as aulas de Língua Portuguesa.

Na tentativa de propor a realização de um trabalho dialógico, observou-se que a concepção de leitura e de escrita proposta, era puramente instrumental e que as atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa não contribuíam para uma maior reflexão sobre a importância de iniciar as primeiras produções escritas.

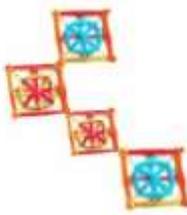
Percebeu-se, durante os diálogos com os estudantes, que a escola tende a burocratizar a linguagem, concebendo um ensino de Língua Portuguesa tradicionalmente voltado à cópia, ao ditado, à redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura como simples verbalização oral de textos, o pensamento individual e experiências pessoais, necessitando serem valorizados e postos em prática.

Aproveitando um trecho de uma aluna ao tentar descrever em poucas palavras o que significava “aprender a escrever” *Aprendi a escrever é saber a gramática toda e as regras.*

Observando o escrito pela aluna no primeiro ano, nota-se que acredita que o aprendizado da nomenclatura gramatical é a única forma de desenvolver um bom texto. Tal crença se dá pela forma de aprendizagem dos anos anteriores, estudar as regras da língua padrão.

Em uma sala de aula com trinta e dois alunos, a proposta não logrou êxito porque os textos produzidos demonstravam falta de lógica entre as ideias. As dificuldades em identificar o lido trazia (des) motivação aos discentes que relatavam o distanciamento entre o que liam em seus próprios textos e o que desejavam expressar; também concluíam que a falta de experiência em produzir textos criava obstáculos para iniciar qualquer fato que envolvesse a escrita.

O direcionamento às tarefas de produção textual retomava as metodologias tradicionais impostas em muitas situações nas aulas de Língua Portuguesa, em que os professores definem um tema e pedem que escrevam sobre ele. Serafini destaca *“Num currículo de língua escrita, os textos expressivos devem ser trabalhados antes porque exigem capacidades redacionais*



menos complexas” (SERAFINI, 1987, p. 179), concluindo que só após a aquisição das primeiras produções com resultados positivos é que se deve trabalhar textos informativo-argumentativos.

A reescrita é uma técnica que serve como instrumento a fim de aprimorar a escrita, auxiliando a criar um enfoque; em tal prática existe a conscientização de se estabelecerem novos enfoques. Durante os trabalhos nas oficinas, tornou-se comum a prática de reescrever antes de considerar finalizado. As sugestões iniciais basearam-se nas propostas indicadas na obra de Soares (2009), por dois motivos: a primeira se dava pela organização das atividades propostas e a outra por oferecer uma reflexão sobre o trabalho prático desenvolvido, que, embora para o ensino de língua estrangeira, pode-se aplicar ao ensino de língua materna.

Parafraseando Serafini (1987) é importante destacar que a abordagem experimental ou expressiva determina que o êxito de um texto se deve ao uso que o autor faz de sentimentos e experiências pessoais. Seu pressuposto é a existência de uma ligação complexa entre experiência, língua e pensamento.

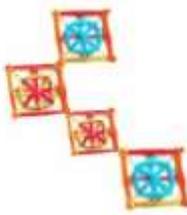
O posicionamento da autora enfatiza a importância de permitir que os estudantes, ao realizar suas produções escritas escolham livremente o assunto do texto, insistindo particularmente na relevância da criatividade, fato que favoreceu as primeiras produções escritas.

As implicações no contexto dos trabalhos realizados no primeiro semestre de 2011 se basearam na linha expressivista, utilizada como forma de superar as primeiras dificuldades, contudo, à medida que objetivos básicos da escrita foram alcançados, com a produção de pequenos textos com sentido, os gêneros textuais tomaram espaço e a abordagem sociointeracionista incorporou-se aos trabalhos.

- Exemplificando alguns considerações acerca de um relato de uma aluna

“Quando leio esse livro não consigo entender o que diz, mas consigo identificar em alguns momentos que existem coisas que podem ser reveladas”. Tal dizer é de uma aluna do primeiro ano, ao iniciar a leitura da obra *“O auto da Barca do Inferno”*, de Gil Vicente (1517). Traduz a cultura das situações impostas pelos programas de ensino das instituições, principalmente nos textos de obras clássicas exigidas a partir do primeiro ano do Ensino Médio que, em muitas situações, não são apresentados pela difícil compreensão do vocabulário, português arcaico, necessitando de uma versão para o português contemporâneo.

Realizar atividades que ajudem nesse tipo de interpretação é criar condições para que sejam aceitas pelo leitor. Ao mesmo tempo, constroem novos desafios para os aprendizes reconhecerem que a língua é historicamente social e que se transforma com o passar do tempo,



com novas expressões adquiridas, mudando o sentido e as condições da escrita, modificando-se à medida que se estabelecem novas nomenclaturas na língua formal.

Outra situação encontrada nas aulas de Língua Portuguesa é a necessidade de tempo para se realizarem pesquisas relacionadas apenas a um tema de uma obra clássica, sem deixar de priorizar outras modalidades como a produção textual e o ensino de gramática.

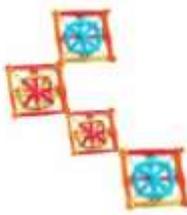
A princípio, foram levantados questionamentos acerca das condições em que os estudantes utilizavam a leitura e a escrita no cotidiano e como se desenvolveram no decorrer de suas vidas. Pareceu oportuno, após tais indagações junto ao grupo de alunos das quatro turmas, iniciar uma coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, uma das modalidades utilizadas para realização de uma pesquisa-ação, Demo (1995) define esse tipo de entrevista como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade da comunidade em que atua.

Utilizando-me inicialmente da elaboração de um questionário com perguntas que tratavam das questões levantadas durante os debates nas aulas de Língua Portuguesa, objetivava conhecer as dificuldades com a leitura e a escrita nas mais diversas disciplinas e partindo das informações orais. Elaboraram perguntas junto às turmas selecionadas por três alunos colaboradores, levando em conta as questões consideradas mais relevantes para a pesquisa inicial: observar o nível de leitura e produção escrita dos alunos e o espaço em que tiveram maior incentivo nas duas modalidades.

Conforme Manzini (1990), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, desvinculadas de alternativas sugeridas pelo roteiro utilizado pelo professor, permitindo que os discentes sejam mais espontâneos em suas respostas.

Após a finalização dos questionamentos nos primeiros dois meses de 2011 e ao observar que as iniciativas de leitura e de produção textual se davam quase exclusivamente na escola, observou-se que o baixo incentivo à leitura de gêneros diversos ocasionavam dificuldades em distinguir as situações de uso que requerem a produção textual em sala de aula. Naturalmente, os alunos acreditavam apenas na “Redação” como única forma de aprender a produzir textos, desconheciam a dramatização, a escrita de mímica e o diálogo que obedece aos turnos do falante.

Após a primeira fase, utilizando uma escrita livre, inspirada na concepção da linha expressivista, no segundo momento, passou-se a trabalhar com a definição de gêneros e as funções que exercem na comunicação com dramatização. O questionário ajudou a definir as primeiras estratégias de leitura, que obedeciam ao programado pelos planos de aula e que



traziam os clássicos da literatura como obrigatórios, estabelecendo leitura dos clássicos, interpretação e uma pequena produção textual.

As concepções sobre a escrita na obra de Soares (2009) motivaram o início de um trabalho com uma abordagem processual da escrita, agregando duas concepções pedagógicas, uma baseada em uma escrita acessível nos primeiros momentos da inicialização da produção e outra refletida por meio de gêneros textuais e que envolvessem assuntos voltados ao contexto.

A escolha da primeira linha se deu pela necessidade de encorajar ao aluno a escrever de forma despreocupada, como afirma Soares (2009, p. 30)

Em primeiro lugar, o aluno é encorajado a escrever de forma despreocupada sobre um assunto do qual ele tenha o que dizer, cuidando apenas de deixar as ideias fluírem naturalmente. Isto ajuda a aliviar a pressão psicológica de ter que preencher uma página em branco com um texto “perfeito” logo “de primeira.

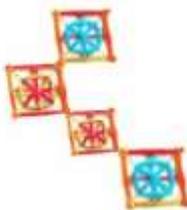
Outro ponto interessante dessa linha era a facilitação das produções escritas com alunos que não conseguiam desenvolver pequenos textos. Optou-se nas oficinas pelos argumentos de Alves (2005), que defende uma abordagem processual à escrita, baseada em princípios como a liberdade de escolha dos alunos e a ênfase no conteúdo em vez de na forma.

Os resultados é que a principal característica da prática poderia trazer resultados positivos, pois a resistência inicial em escrever foi superada a partir da concepção de que o ponto de partida seria produzir um texto sem a preocupação com correções gramaticais porque, nesse momento, o que está em jogo é a liberdade no que se escreve.

Os temas abordados relacionavam-se aos debates em sala, uma forma de conciliar a linguagem oral às produções iniciais de textos escritos com o propósito da comunicação entre os pares.

Os espaços de debates orais estendiam-se à medida que os assuntos relativos ao cotidiano e as primeiras leituras dos textos literários eram realizadas. Conduzíamos nossas atividades tendo como ponto de partida a oralidade e como objetivo final o texto escrito.

As experiências com a escrita expressivista foi inicialmente uma etapa em que se constituíam textos a partir de gêneros textuais primários, como definido por Bakhtin como aqueles que “*se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea*” (BAKHTIN, 1993, p.35) contudo, a necessidade de direcionar para gêneros mais específicos foi essencial no ensino da escrita porque, após as primeiras experiências com a “escrita livre”, os estudantes desejavam escrever, com mais complexidade, textos que estivessem mais voltados aos objetivos expostos em cursos de Médio.



Os textos narrativos produzidos inicialmente facilitaram a compreensão do gênero literário porque, ao descreverem as situações durante a “escrita livre”, os alunos narravam histórias que aconteciam no dia a dia, logo, ao exporem a narração, a compreendiam com facilidade.

Observou-se também que as práticas linguageiras³ tomam significados representativos à medida que os sujeitos às reconhecem socialmente e fazem referências às suas vivências. Nesse momento, existia uma referência ao produzido anteriormente, mas sem conhecimento específicos da tipologia.

As experiências iniciais com a linha expressivista foi fundamental para o desenrolar de outras expectativas de aprendizagem com a escrita, porque ao adquirir competências que os ajudasse a continuar a um texto, o aluno começa a criar expectativas em relação à leitura e à escrita. A descrição dos fatos pelos discentes nos primeiros textos das oficinas traduziam a percepção de espaço, permitiam a elaboração de um retrato mental do descrito e que favorecia a ocorrência de estruturas gramaticais mais coesas, características do texto descritivo.

As tipologias descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva, instrutiva, foram apresentadas a partir da organização do planejamento didático, construído à medida que se desenvolviam as atividades e sempre observadas pela necessidade de aprendizagem.

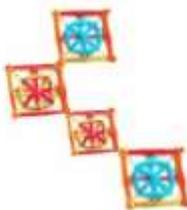
Os trabalhos nas oficinas tomaram outros direcionamentos com a introdução do trabalho com os gêneros. Considerando-se a inclusão do gênero como um meio didático que possibilita a compreensão do domínio da escrita adaptada às condições de comunicação que o sujeito deseja alcançar.

Nessa perspectiva, para (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 44).

O gênero é um instrumento para agir em situações linguageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age com meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Ainda destaca que ensinar as especificidades do gênero discursivo conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino. Os gêneros textuais tornaram-se algo imprescindível durante os encontros nas oficinas, pois enquanto instrumento de

³ Segundo Charlot (1996), a prática linguageira trata do uso da linguagem enquanto prática social, cultural, pessoal em dada situação.



aprendizagem permitiu acessar determinadas significações que se interiorizam e contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades de produzir um texto com finalidade definida.

Nas implicações pedagógicas serão apresentadas tabelas propostas por Soares (2009) e (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010), a segunda adaptada à realidade das oficinas e que auxiliaram na execução das atividades entre os três anos.

- Implicações pedagógicas, tabelas e códigos, fonte de organização dos trabalhos

GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NAS OFICINAS		
Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos realizados nas oficinas
Cultura literária ficcional	Mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio verossímil	Contos Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa ficcional científica Narrativa mítica Romance Romance histórico Crônica Novela
Documentação e memorização das ações humanas	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil bibliográfico
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar, sustentar, refutação e negociação de tomadas de posição	Artigo de opinião Diálogo argumentativo Carta ao leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Debate regrado Resenha crítica Ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Entrevista especialista Verbete



		Texto explicativo Resumo de textos expositivos e explicativos Relatório Relatório de experiência
Instruções e prescrições	Regulação mútua de comportamentos	Manuais de instruções Receita Regulamento Instruções de uso Comando diversos Textos prescritivos

Fonte: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. (com adaptações)

Códigos utilizados nas observações dos textos dos alunos
ort. Erro de ortografia
v: erro no emprego do verbo (tempo, modo, aspecto concordância)
^: falta de palavra
m: erro no uso da maiúscula
p: erro de pontuação
/: dê parágrafo
ss. erro na estrutura da frase
Ac: Acentuação

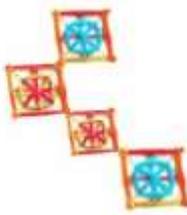
Fonte: SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009. (com adaptações)

A correção serviu a princípio como instrumento para observação de desvios ortográficos e lexicais. Nesta situação, os alunos acompanhavam as indicações nas próprias tabelas entregues a todos, facilitando a compreensão dos apontamentos. A utilização da tabela apresentada por Soares (2009) e descrita por Serafini (1987), ajudou os alunos a reescreverem os textos, buscando aprimorá-los no âmbito ortográfico e lexical. Serafini (p. 113) define o processo como aquele que:

consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Soares conceitua que “a correção indicativa, geralmente, não leva o aluno à solução dos problemas de seu texto, especialmente porque o erro não vem apontado com precisão” (SOARES, 2006, p. 55 *apud Serafini, 1994*), contudo, nas primeiras produções textuais a técnica facilitou a condição dos aprendizes ao rever o que produziam e reescrever com mais clareza.

Após o início dos trabalhos com os gêneros textuais, num segundo momento, adotei os procedimentos para a autocorreção, cujo objetivo é envolver o próprio escritor no tratamento



da revisão de seu texto. Tais condições requerem uma participação mais ativa na elaboração de textos e ainda colaboram na realização da reescrita.

Apesar de continuar com a utilização dos códigos de observações dos textos, a autocorreção introduzia nas oficinas uma nova percepção, buscando observar às margens dos textos, após as correções, a(s) linha (s) onde existiam palavras, frases e períodos inteiros que apresentavam inconsistências tanto lexicais como de sentido. Tais estratégias conduziam os alunos a perceberem as inconsistências.

REFERÊNCIAS

ALVES, Patrícia A. E.; DIAS, António Moreira. **Escrever em sala de aula**: caminhos a seguir. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semiestruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

VICENTE, Gil. **O auto da barca do inferno**. NEAD – Núcleo de Educação a Distância da Universidade do Amazônia. Disponível em www.NEAD.UNAMA.BR, Acesso 10/04/2011.

SERAFINI, M. T. **A correção: como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 112.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de Português e de Línguas estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.