

A RESSIGNIFICAÇÃO DA REESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PROCESSUAL E INTERATIVA

Ivanilza Pereira da Silva ¹
Maria de Fátima de Souza Aquino ²

RESUMO

A reescrita é uma etapa fundamental no processo da escrita de textos, sendo importante refletir sobre as práticas de mediação adotadas pelo docente para ressignificar a reescrita textual em sala de aula de Língua Portuguesa (doravante LP). Sob à luz das produções científicas de pesquisadores da Linguística Aplicada (doravante LA) e da Didática do Ensino relacionadas à atuação docente de LP, a presente investigação foi norteada através das seguintes indagações: de que forma o docente de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos? Que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita? Diante disso, o objetivo geral visou apresentar aos docentes uma proposta de intervenção para a 3ª Série do Ensino Médio, dando um novo significado à reescrita de textos solicitada em aulas de LP. Para tanto, o referencial teórico teve como principais estudiosos Antunes (2003; 2009), Cunha; Costa; Martelotta (2021), Moita-Lopes (2006; 2021), Marcuschi (2010), Oliveira (2010), Ruiz (2018), dentre outros. A metodologia utilizada considerou a natureza qualitativa e abordagem técnica de pesquisa bibliográfica. Ao final, a análise da proposta sinalizou que, através da mediação docente, os alunos, certamente, estarão estimulados a realizar a reescrita. Bem como, o procedimento de correção realizado pelo professor pode provocar nos estudantes uma reflexão/ação sobre a reescrita de seus textos, etapa que não deve ser negligenciada no contexto escolar. É preciso considerar também, a realidade do docente de LP, observando o contexto específico perante todas as interferências que, por vezes, impedem a mediação da reescrita de textos dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Escrita, Reescrita, Ensino.

INTRODUÇÃO

No ensino de LP, consideremos a reescrita como uma etapa basilar no processo da escrita, “quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor, a nova versão consiste, geralmente, numa reescrita de todo o texto.” (RUIZ, 2018, p. 59).

Os docentes de LP precisam desenvolver diferentes estratégias a fim de instruir os alunos ao momento da escrita, “esse preparo é feito a partir das Atividades de Pré-escrita, que servem também para o professor diagnosticar possíveis problemas que os alunos possam ter quanto a seus conhecimentos prévios e agir para que eles sejam resolvidos.” (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

Após a atividade pré-escrita, o professor solicita aos estudantes que produzam textos. A primeira produção textual é entregue ao professor, que realiza as correções e devolve as primeiras versões aos discentes, mas não encerra a atividade nessa fase. Isso significa dizer, que o docente precisa continuar o processo, registrar no texto dos alunos as anotações necessárias para que eles reflitam sobre o que pode ser melhorado textualmente e realizem a reescrita.

Conforme Ruiz (2018, p. 61) argumenta, “o grande proveito possível que o aluno pode

¹ Graduada no Curso de Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, ivanilzap0@gmail.com;

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: fatimaaquino@servidor.uepb.edu.br.

tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros”. Nesse caso, a disciplina de LP oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de processos de escrita, cuja prática social é exercida para além do âmbito escolar, em diferentes atividades diárias e ao longo da vida.

Por isso, fundamentamos nosso estudo percorrendo os caminhos teóricos da LA, uma vez que “os tipos de problemas com os quais a linguística aplicada está envolvida podem ser identificados como problemas de comunicação de um modo geral” (CUNHA; COSTA; MARTELLOTA, 2021, p. 27). A LA tem o olhar voltado ao externo, na tentativa de resolver problemas de comunicação, de modo geral, relacionados às realidades sociais.

Para o estudo, utilizamos os pressupostos teóricos de Antunes (2003; 2009), Cunha; Costa e Martelotta (2021), Kraemer; Pardinho; Salvini (2021), Lopes (2021), Marcuschi (2010), Martelotta (2021), Oliveira (2010), Ruiz (2018), dentre outros.

Sendo assim, nos propomos a investigar de que forma o docente de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos? Que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita?

Nessa perspectiva, elencamos como objetivo geral apresentar à docência uma proposta de intervenção para a 1ª Série do Ensino Médio, dando um novo significado à reescrita de textos solicitada nas aulas de LP. Para tal, elencamos os seguintes objetivos específicos: (I) refletir sobre aspectos referenciais da Linguística Aplicada; (II) apresentar algumas considerações sobre a importância e a prática da reescrita de textos e (III) propor uma intervenção didática para aplicar em turmas da 1ª Série do Ensino Médio, com o intuito de despertar o interesse pela reescrita de textos, nos alunos.

Selecionamos como procedimento metodológico uma abordagem de natureza qualitativa. Podemos dizer que tal “processo de análise e interpretação é fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido [...]” (GIL, 2002, p. 90).

Justificamos a pesquisa, por reconhecer que a reescrita de textos por parte dos alunos, não deve ser negligenciada em âmbito escolar. A inexistência dessa etapa pode contribuir para que os discentes não percebam as mudanças necessárias no texto, repetindo inadequações linguísticas de diferentes aspectos. Então, o docente de LP precisa realizar diferentes encaminhamentos para gerar nos alunos uma reflexão/ação sobre suas produções escritas, as quais não se limitarão a uma única versão textual.

UM TRAÇO SIGNIFICATIVO DA REESCRITA À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

A LA é uma área de estudos que começou seus trabalhos por volta da década de 40, buscando “desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, vai ter uma Associação Internacional (a AILA) constituída em 1964, quando ocorre o primeiro evento internacional de LA” (MOITA LOPES, 2021, p. 11). O foco inicial da LA considerava questões sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda disseminadas. Mas, não se limita a esse campo, pois dialoga com outros ramos do saber no campo das Ciências Sociais.

Dessa forma, é necessário explicar que a LA não é aplicação da Linguística. Tal afirmação é proveniente de uma discussão já envelhecida e esclarecida pelo viés INdisciplinar², proposto por Moita Lopes (2006). Para esse estudioso, “[...] não faz nenhum sentido a distinção tradicional de que a linguística se ocupa da teoria e a LA da prática, o que quer que se entenda por essas áreas hoje em dia” (p. 101). Seguindo essa lógica, teoria e prática são dimensões que se encontram interligadas e caminham juntas, com vistas à formulação do conhecimento.

No que se refere aos modos de produção de conhecimento, a LA é uma área de estudos que lida com problemas existentes na comunicação que os sujeitos sociais desenvolvem no contexto social onde estão inseridos. Em meio a essas problematizações, a LA vislumbra alternativas para solucionar ou minimizar esses problemas evidenciados. Inclusive, Moita Lopes (2006) faz uma crítica às lentes da homogeneização, que resultam no apagamento da sócio-história dos sujeitos, inclusive, menciona os professores e alunos argumentando que,

No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia, etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Partindo dessa perspectiva, a sócio-história está relacionada a um contexto real de onde surge um determinado problema de linguagem, no agir comunicativo de sujeitos sociais situados nos mais diferentes estratos socioeconômicos e culturais. A partir de uma inquietação, busca-se compreender o contexto para desenvolver uma intervenção.

Para Menezes; Silva e Gomes (2021) citam os problemas estudados pela LA, “[...] vão dos aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, tais como a aquisição de primeira língua ou segunda língua, letramento, distúrbios de linguagem, etc.” (p. 32). Então, os problemas de comunicação e/ou de uso da linguagem que destacamos são aqueles em que há pouco domínio da escrita de textos, por parte dos alunos.

Provavelmente, a causa dessa problemática é advinda de um escasso trabalho com o processo da escrita em sala de aula. Assim, dentre os fatores que geram problemas de linguagem, elencamos a ausência da reescrita de textos pelos alunos sob a mediação do

²Moita Lopes (2021) cita a LA como “[...] indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas [...]” (p. 19).

professor, que pode acarretar em insuficiência na habilidade de produzir textos.

Por isso, delimitamos o estudo acerca das estratégias educacionais docentes que são propícias ao processo da escrita (letramento escolar), com ênfase na etapa da reescrita textual, realizada por alunos da série inicial do Ensino Médio, cujos estudantes precisam ter autonomia e propriedade na escrita de textos. A seguir, expomos uma abordagem teórica sobre a reescrita textual, uma das etapas a ser realizada em colaboração ao processo gradativo da escrita, em diálogo com aspectos referenciais da LA.

A etapa da reescrita como integrante no processo colaborativo à escrita

Em relação à prática pedagógica, o docente de LP necessita proporcionar aos alunos várias possibilidades à aprendizagem das práticas de linguagens, visando alargar aqueles saberes que os alunos têm adquirido ao longo da vida, que lhes servirão de base em condição escolar ou social. A exemplo do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita dos alunos, que são fundamentais às práticas letradas do cotidiano.

Segundo Oliveira (2010, p. 11), “pode-se intuitivamente afirmar que o domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo.” Assim, a intervenção do professor será determinante para que os estudantes desenvolvam, expressivamente, essas atividades linguísticas, basilares para que os discentes possam agir socialmente no mundo.

Aqui, a escrita deve ser tomada como objeto de ensino. E nos interessa refletir sobre a língua em sua modalidade escrita e quais estratégias escolares são favoráveis para desenvolvê-la. Então, o docente deve propiciar aos alunos a experiência de escrever textos em sala de aula, porque nos deparamos cotidianamente com diferentes práticas sociais que, por vezes, exigem o uso da língua em sua modalidade escrita que, “[...] na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Nesse sentido, mesmo que a produção escrita necessite ser reforçada e exercitada em todas as etapas educacionais, focamos no ensino médio porque o desenvolvimento da produção de textos auxiliará o estudante para adentrar ao Ensino Superior e/ou ao mercado de trabalho, conforme ele planejou no projeto de vida em particular, bem como, para as situações de uso no cotidiano. Assim, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018) cita que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (p. 497).

Seguindo essa lógica, o texto é uma unidade de sentido que se realiza nos diferentes

gêneros textuais que circulam na sociedade, conforme aponta Oliveira (2010). Priorizamos assim, a necessidade dos estudantes entenderem a dimensão global que funda o gênero textual seletivo para o estudo e por em prática através de oficinas em aulas de LP. Para isso, o docente deve realizar todo um processo, desde a discussão da temática proposta até às etapas da escrita.

A escrita como processo é desenvolvida gradativamente, em etapas: o **planejamento** (delimitação do tema, seleção de objetivos, escolha do gênero textual, perfil do leitor, entre outros.), o **escrita** (momento em que se registra em texto as ideias anteriormente pensadas), o **revisão** (uma limpeza textual, retirar as informações que podem ser descartadas, corrigir equívocos ortográficos, etc.) e o **reescrita** (uma etapa muito importante, uma vez que virá com as dicas do leitor-corretor para melhorar o texto), conforme aponta Antunes (2003).

Espera-se, que após as correções dos textos pelos docentes, os alunos leiam as orientações acompanhadas do texto corrigido e observem aquilo que pode ser descartado e retificado naquela primeira versão. A reescrita, por exemplo, favorece ao aperfeiçoamento do texto, ao exercitar essa atividade, quem a realiza polirá suas habilidades no ato de escrever.

Para Ruiz (2018), no que se refere à correção textual escolar, toma como referência “a tipologia de correções de redações mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989) [...]” (p. 35). A estudiosa aponta três tipos de correções, utilizadas usualmente pelos docentes, a saber: **indicativa** (marca palavras ou frases com traços e/ou “X”, sublinham-se palavras, o aluno tem que inferir as inadequações textuais, a correção não é tão clara), **resolutiva** (o educador corrige os erros reescrevendo no corpo do texto segundo o que lhe aprouver, aqui o aluno não reflete sobre as falhas que cometeu, porque a atividade escrita lhe é entregue com os erros já solucionados), **classificatória** (os erros são classificados de acordo com a natureza, se são de origem sintática, ortográfica, etc; apontados na margem do texto). (Ruiz, 2018, grifo nosso).

Além dos tipos de correções mencionados, anteriormente, destacamos a correção denominada como *textual-interativa* (a intervenção é realizada geralmente nos espaços em branco abaixo do texto, como forma de bilhete-orientador, reforçando o rendimento do que foi escrito), tipo de correção desenvolvido por Ruiz (2018, grifo nosso). Assim, entendemos que este procedimento de correção é ideal para ser realizado no contexto da sala de aula de LP.

Nesse sentido, a mediação docente é responsável pelos encaminhamentos do processo da escrita e da realização da reescrita de textos na escola. Por isso, investigamos: que tipo de estratégia o docente de LP pode utilizar em sala de aula para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita? Em relação à didática da escrita, para Antunes (2009), pesquisas “[...] têm atentado prioritariamente para a natureza da escrita enquanto atividade processual e interativa e, bem menos, para sua dimensão mais restrita de mero desempenho mecânico, que resulta em um produto acabado, quase sempre, fruto de uma versão única.” (p. 161)

No que se refere à reescrita de textos em contexto escolar, etapa essencial no processo da

escrita, por vezes, tal parte tende a ser negligenciada por diferentes causas, seja porque o docente trabalha em duas escolas e sofre excesso de trabalho, seja pela necessidade de dar conta de outras atividades extracurriculares a serem cumpridas na e para a escola, dentre outras razões, perante a sócio-história do professor.

Antes de solicitar a escrita de textos em ambiente escolar ou como atividade extraclasse, o professor de LP precisa preparar os alunos ao momento da escrita realizando com eles, atividades de Pré-escrita. Ademais, o professor deve ser o mediador do processo, conceber a escrita como prática social de uso da língua e proporcionar estratégias de reescrita, o que contribui à formação de discentes habilitados a escreverem textos relevantes. Na sequência, expomos os procedimentos metodológicos direcionados à pesquisa.

METODOLOGIA

No tocante aos procedimentos da pesquisa, o presente estudo é de natureza qualitativa, por considerar que “[...] a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.” (KAUARK, 2010, p. 26). Dessa forma, a abordagem técnica foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil (2010) cita que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, [...]” (GIL, 2010, p. 44).

Dessa maneira, realizamos o estudo do aparato teórico que considerou elementos da área de estudos da LA e da Didática do Ensino. Elaboramos uma proposta didática, ou seja, criamos uma sequência de atividades em contribuição ao trabalho dos professores que lecionam a disciplina de LP, na 1ª Série do Ensino Médio. Contudo, o profissional que tiver acesso a este material tem autonomia para adaptar a proposta de intervenção e aplicar em outras séries, níveis ou modalidades de ensino, conforme apresentado a seguir.

Proposta Didática: da escrita à reescrita

A proposta didática, aqui apresentada, é uma contribuição para aulas de LP no Ensino Médio (Educação Básica). A partir desse ponto, abrangemos a área do conhecimento — Linguagens e suas Tecnologias —, em que priorizamos as competências 2 e 3, do campo da Vida Pessoal, cujas práticas de linguagens envolvem leitura, escuta, produção de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, e análise linguística/semiótica, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2018). Consoante os postulados desse documento, o campo da vida pessoal, “Organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida

contemporânea e a condição juvenil no Brasil [...] resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc.” (BRASIL, 2018, p. 488).

Diante disso, elaboramos uma sequência de atividades composta por seis oficinas, essa quantidade é a nível de sugestão, pois devido à complexidade dessa intervenção, certamente em outros contextos precisará de mais tempo para a aplicação. Bem como, essas oficinas contribuem para o trabalho de produção escrita, com ênfase na reescrita de textos, a partir dos gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa. Tais gêneros são extremamente importantes, uma vez que um deles foi transmutado para outros gêneros, após cair em desuso; o outro, porque desenvolve um conjunto de fatores de ordem social. No quadro 01 a seguir, disponibilizamos o passo a passo das atividades:

Quadro 01: Proposta Didática para o Ensino de Língua Portuguesa.

Nº Oficina	Desenvolvimento das Oficinas
Oficina 01	<p>O docente deve iniciar a aula apresentando imagens de correspondências antigas e novas (em <i>slide</i> ou material impresso), por exemplo, símbolo do <i>e-mail</i>, pilhas de envelopes ou outras imagens que lembrem a carta, o que vai levar os alunos a refletirem sobre esse gênero textual. Após essa atividade inicial, como atividade pré-escrita 01, sugerimos a realização da “tempestade de ideias”, em que o professor entrega aos alunos um pequeno recorte de papel e solicita que eles pensem e escrevam uma palavra ou frase sobre a possível temática que será abordada na sequência de atividades. Depois disso, o docente deve recolher os papéis, por dentro de um envelope e reservar para realizar a leitura em outro momento.</p>
Oficina 02	<p>Nesse momento, o docente revela aos discentes que farão um estudo a partir do gênero textual carta pessoal e, posteriormente, da carta argumentativa. Posteriormente, levantará uma discussão sobre a função social da carta pessoal, bem como, sua utilidade na vida cotidiana dos sujeitos, antigamente e hoje. Logo após, realizará o mesmo processo com a carta argumentativa, já que esse procedimento serve como uma espécie de diagnóstico para o professor identificar quais os conhecimentos prévios que os discentes têm sobre esses gêneros textuais. Vale ressaltar, que o conteúdo dos papéis da primeira atividade pré-escrita só serão lidos depois que os alunos lerem o texto inicial proposto.</p>
Oficina 03	<p>O docente abordará o conceito do gênero textual carta e apresentará o texto que será lido (pode ser em <i>slide</i> ou material impresso). Nesse caso, sugerimos, como texto principal, <i>Ana</i>, uma das cartas do livro <i>Tudo o que eu queria te dizer</i>, da escritora Martha Medeiros. Antes da leitura, é necessário expor, brevemente, a biografia da escritora e mencionar suas principais obras.</p> <p>Depois, sugerimos dividir os alunos em equipes e entregar as cópias do texto em material impresso, para na sequência desenvolver a leitura individual e/ou compartilhada. Após a leitura, o professor deve promover uma sondagem com os alunos para conhecer suas impressões sobre o texto e refletir sobre os sentimentos experimentados no decorrer da narrativa. Para melhor observação dos fatos, é interessante construir um mapa conceitual (professor: na lousa, estudantes: no caderno) como segunda atividade pré-escrita, para melhor visibilidade dos principais pontos elencados pelos discentes.</p>
Oficina 04	<p>Nessa fase, o professor fará a leitura do que foi escrito pelos alunos nos pequenos recortes de papéis da primeira atividade pré-escrita, observará quais estudantes acertaram e/ou se aproximaram do tema, em seguida, parabenizará a todos que conseguiram ou não inferir sobre a temática, pois o importante é a reflexão e a participação. Caso haja necessidade, é comum fazer o estudo do vocabulário, ou seja, os discentes registrarão no caderno as palavras que ainda não lhes são familiares, e recorrerão ao dicionário para escreverem as definições e problematizar os diversos sentidos das palavras (conotação e denotação). Vale lembrar que, o professor tem a responsabilidade de detalhar como está dividida a estrutura da carta que foi lida. No caso da carta <i>Ana</i>, houve a supressão do local e da data, mas, as demais partes, as quais são: vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura</p>

	estão presentes e distribuídas no texto. Ademais, o professor deve apresentar, por meio de <i>slides</i> , outros tipos de carta, como, por exemplo, carta aberta, comercial, pessoal, carta argumentativa, de reclamação, etc., para que os discentes possam entender que existem semelhanças e diferenças entre elas, e informar aos alunos que a atividade seguinte será a produção de uma carta argumentativa em resposta a carta <i>Ana</i> .
Oficina 05	<p>Do mesmo modo, como foi percorrida a trajetória para compreensão e entendimento da carta pessoal <i>Ana</i>, é necessário explicar o objetivo do gênero textual carta argumentativa que é convencer o leitor-destinatário. Além disso, detalhar suas etapas e a finalidade dessa produção escrita, por parte dos alunos. Nessa fase, sugerimos ao professor solicitar aos discentes que se coloquem no lugar da personagem-destinatária Ana e escrevam uma carta respondendo a personagem-remetente Gise, as quais são personagens da ficção, mas a intenção é reconhecê-las como pessoas da realidade contemporânea.</p> <p>Vale lembrar aos alunos da necessidade de considerar as características estruturais da carta argumentativa, mencionada anteriormente, assim como o tipo textual dissertativo-argumentativo, e marcadores de interlocução que compõem o gênero textual proposto nessa etapa. O docente precisa deixar claro aos discentes como desenvolver a carta argumentativa, reforçando que devem constar argumentos que expressem uma mensagem de positividade, buscando apresentar, através das palavras, uma mensagem de conforto ou de encorajamento para remediar o difícil momento pelo qual Gise vivencia.</p> <p>Para tanto, a escrita da carta argumentativa, por parte dos alunos, deve acontecer em sala de aula, sob a mediação do professor de LP, que possibilitará aos discentes passar pelas etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. A partir disso, a docente deve fazer a correção textual-iterativa em período diferente do escolar e devolverá aos alunos para lerem as orientações e realizarem a reescrita (o aluno reformulará o texto, ao: reconstruir a estrutura textual, excluir discordâncias linguísticas e redundâncias, realizar acréscimos ou eliminação de parágrafos, frases ou palavras, etc.), a fim de entregar uma nova versão textual ao professor, que observará o que foi melhorado diante das orientações.</p>
Oficina 06	Assim, a fase final dessa atividade se encerrará com a socialização das cartas argumentativas entre a turma e, se possível, disponibilizar as cartas mais relevantes ou todas as cartas (critério do professor) para que outros leitores possam ter acesso, seja na escola ou para além dela.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Desse modo, a proposta didática pode ser desenvolvida em outras séries da Educação Básica, mas visamos explorá-la, especialmente, com os alunos da 1ª Série do Ensino Médio, em que abrangemos o estudo do gênero textual carta pessoal e o trabalho de produção escrita com o gênero textual carta argumentativa, com pretensão de desenvolver o processo da escrita, com ênfase na reescrita textual, sob a mediação docente e o procedimento da correção textual-iterativa. A seguir, apresentamos os possíveis resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do ensino de línguas, percorremos os postulados teóricos da Didática do Ensino e da LA, que focalizam o problema de uso da linguagem dos sujeitos em seus contextos específicos. O sujeito que nos interessa é o professor de LP e o contexto específico consiste na sala de aula. Essas ações envolvem as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de produção textual por parte dos alunos da 1ª Série do Ensino Médio, sob a mediação docente, propícia ao desenvolvimento da etapa da reescrita de textos como principal colaboradora à escrita, prática de uso social.

Para tanto, em contribuição à docência de LP, apresentamos uma proposta didática que prevê trabalhar, em sala de aula, com os aspectos constitutivos e funcionais dos gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa, desde o sentido mais geral até o entendimento da sua função sociocultural. Sendo que, aqui, a carta pessoal tem função motivadora ao processo da escrita e reescrita da carta argumentativa.

Sem dúvidas, o professor deve investir em atividades de produção escrita que instiguem os discentes a defenderem uma ideia em oposição ao texto motivador, pois o debate acontece dentro do texto, no momento da argumentação. É nessa construção dos argumentos, que entram as estratégias pedagógicas para auxiliar os alunos a pensarem criticamente e a escreverem textos de maneira consciente, conforme orientado por Oliveira (2010).

Entre esses fatores, faz-se necessário trabalhar em sala de aula a origem, a importância e o impacto que a carta acarretou no passado, bem como, discutir sobre a função social que o referente gênero emprega no presente, no contexto digital da *internet*, mediante uma transformação resultante da atividade humana em meio à necessidade de comunicação de forma rápida, e interação a partir de diferentes suportes.

Contudo, para o trabalho de produção escrita em sala de aula, ao invés de sugerir essa aplicabilidade de aula para acontecer no domínio digital, sugerimos a realização no meio físico. Pois, considerando o contexto socioeconômico de salas de aulas heterogêneas, as desigualdades sociais aparecem através da grande parcela de alunos que vivem em vulnerabilidade financeira. Como consequência, nem todo aluno possui um equipamento tecnológico e acesso à *internet* para participar de um trabalho que envolve o digital. Além disso, não é toda escola que possui uma sala de informática com acesso à *internet* à disposição dos estudantes. Por isso, pensamos, que o processo da escrita dever ser realizado no caderno.

Nesse sentido, em áreas de estudo com a LA, também, problematizamos a linguagem relacionada à vida social dos sujeitos. Lopes (2006) adverte que não se deve ignorar que, tanto os alunos quanto os professores, além de sujeitos racionais, também são sociais e históricos. Então, para o ensino/aprendizagem de línguas, a sócio-história do sujeito em LA não pode ser apagada, é no planejamento que ela é considerada, quando o docente pensa em quais conteúdos levar para a sala de aula, considerando à série, a realidade e o nível escolar de seus discentes.

Para o início da proposta didática, procuramos uma maneira de estabelecer a ligação da temática com as demais atividades da sequência. As atividades iniciais tencionam despertar o interesse do aluno pela aula, como, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere ao professor utilizar recursos multissemióticos, tais como ilustrações, recursos de áudio ou audiovisuais, até uma dinâmica bem elaborada propiciará a participação do educando no momento.

Visando a preparação dos alunos ao processo da escrita, selecionamos duas atividades de pré-escritas: o mapa conceitual e a tempestade de ideias. Em relação a esse tipo de atividade,

Oliveira (2010) menciona que varia em termos de duração, formato e complexidade.

Diante disso, a familiarização dos alunos com os diferentes gêneros textuais acontece no contexto social, assim como na escola, através do professor. Por isso, sugerimos o trabalho com os gêneros textuais, carta pessoal (texto base: carta Ana) e a carta argumentativa, o objetivo na produção textual deste gênero, geralmente, é convencer o leitor com argumentos contrários acerca do que foi lido. Então, o professor deve auxiliar os alunos nesse processo de escrita.

No que se refere aos aspectos estruturais dos gêneros textuais que devem ser trabalhados e detalhados depois de muito debate acerca da temática e do conteúdo dos textos lidos. Então, para promover uma consistente intervenção didática ao processo de ensino de produção textual ou desenvolvimento de outras competências e habilidades dos alunos, requer do professor comprometimento com esse fazer, conforme reflete Antunes (2009).

Conforme cada situação e aptidão demonstrada nos textos dos alunos, sugerimos ao docente a correção textual-interativa para interação no processo da escrita da carta argumentativa, por parte dos estudantes, sob a mediação do professor. Enfatizamos a exigência da reescrita textual, após a primeira correção. Tal ação é primordial, para que o docente não limite os estudantes apenas a uma versão textual com fins avaliativos.

Decerto, não desejamos padronizar, aqui, o processo da escrita de textos na escola. Mas, apresentar um encaminhamento didático significativo ao docente de LP para promover uma experiência processual e interativa, em prol do sucesso dos estudantes da 1ª Série do Ensino Médio, no que se refere à destreza na escrita de textos, uma prática social indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo promoveu uma discussão no âmbito do ensino de LP à luz dos pressupostos teóricos da LA e da Didática do Ensino. Entre os diferentes fazeres que constituem o ensino de produção textual em sala de aula, reiteramos que a mediação e o procedimento de correção são fatores que promovem nos alunos um desempenho positivo relacionado às habilidades no processo de escrever e reescrever textos.

Para esse trabalho, de natureza qualitativa, optamos por uma abordagem técnica da pesquisa bibliográfica. O objetivo geral foi atingido, no qual propomos uma sequência de atividades à 1ª Série do Ensino Médio da Educação Básica, visando o trabalho com os gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa, e abrangência da produção escrita, que, através da mediação docente e da correção textual-interativa, pode gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a etapa da reescrita em suas produções textuais.

No que tange aos objetivos específicos, foram alcançados quando refletimos sobre aspectos referenciais da LA e utilizamos as ideias de estudiosos, como Lopes (2021) para expor

o cenário histórico da LA. Através dos pressupostos teóricos de Antunes (2003), apresentamos a importância do processo gradativo da escrita através de etapas, planejamento, escrita, revisão e reescrita. Assim como, apoiados em Ruiz (2018), ressaltamos os quatro procedimentos de correção, por parte do professor: indicativa, resolutive, classificatória e a textual-interativa. Referente ao processo da escrita, Oliveira (2010) e Monteiro *et al* (2022) também mencionam a importância da reescrita textual, por parte dos alunos, sob a mediação docente.

Em se tratando das duas perguntas de pesquisa, a primeira buscou saber de qual forma a docência de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos. Em resposta, entendemos que o professor de LP precisa mediar o trabalho com a produção da escrita em sala de aula, considerando-a enquanto atividade processual, realizada em etapas, e, principalmente, não negligenciar a etapa correspondente à reescrita.

A segunda pergunta procurou entender que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse e desenvolvimento da reescrita. Além do processo gradativo da escrita, o procedimento de correção textual e de mediação docente são essenciais para que os alunos reescrevam seus textos.

Sob o viés da LA, consideramos nossa pesquisa indispensável para os professores pesquisadores e docentes de LP em geral, que estão engajados em desenvolver com os alunos o estudo da produção escrita enquanto processo. Nesse caso, sugerimos ao docente utilizar o procedimento da correção textual-interativa, e insistimos que solicite aos alunos a reescrita do texto, para que eles entreguem novas versões textuais e o professor possa constatar o que foi melhorado no texto, para aprimorá-lo e torná-lo relevante e acessível para outros leitores.

Desse modo, esperamos que nosso trabalho sirva como referencial teórico para futuros estudos em LA ou outras áreas do conhecimento, já que nos possibilitou perceber a necessidade de estarmos cada vez mais comprometidos com o ensino voltado à escrita, como uma experiência processual e interativa, e a relevância da reescrita textual. Logo, entendemos que ressignificar a reescrita em sala de aula é oportunizar aos alunos a realização dessa etapa, imprescindível para desenvolver as habilidades de escrita, permitindo, assim, que a reescrita faça parte das aulas de LP, assiduamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRAEMER, Márcia Dias; PARDINHO, Joceli Aparecida de Oliveira; SALVINI, Rafaella. Linguística Aplicada: O processo de Produção e Reescrita Textual na Educação Básica. **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 61, p. 434-462, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/402/320>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2021, p. 11-23.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: FABRÍCIO, Branca... [et al.]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. / Mário Eduardo Martelotta, (org.). - 2. ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

MEDEIROS, Martha. **Tudo o que eu queria te dizer**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Marial Del Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2021, p. 25-49.

MONTEIRO, Rita de Cássia Fernandes *et al.* **Era uma vez... Meu final feliz**: o processo de (Re) escrita com turmas do 6º e 7º anos através do PIBID. Anais VIII ENID & VI ENFORPROF/UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85209>>. Acesso em: 01 out. 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2018.