

O PROCESSO DE ESCRITA DO GÊNERO FÁBULA NA ESCOLA: DO PLANEJAMENTO À REESCRITA DO TEXTO

Valdineia Barreto Coelho
Cristiane Santos da Silva
Gilsonia Portela dos Santos
Cleide Alves de Almeida
Rosimery Costa Oliveira

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino da produção textual na escola, compreendendo a escrita como um processo constituído por diferentes etapas, e analisar as contribuições da mediação docente, da correção e da reescrita para a aprendizagem do gênero fábula no 6º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, o estudo apresenta abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo-analítico, articulando a discussão teórica sobre produção textual e gêneros discursivos à análise de uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes do 6º ano. A proposta contemplou atividades de leitura e mobilização de conhecimentos sobre o gênero fábula, planejamento textual, elaboração do rascunho, produção da primeira versão, correção docente e reescrita. Para evidenciar os efeitos desse percurso, foram analisados trechos da primeira versão e da reescrita de um texto produzido por um estudante, observando-se aspectos linguísticos, discursivos e composicionais. Os resultados demonstram que a reescrita, orientada pela intervenção docente, possibilitou mudanças significativas na organização do texto, especialmente na construção do enredo e na incorporação de elementos característicos da fábula, como conflito, clímax e desfecho. A análise evidencia, ainda, que a correção assume maior potencial pedagógico quando não encerra a atividade de escrita, mas oferece subsídios para que o estudante reflita sobre suas escolhas e reelabore o próprio texto. Conclui-se que o ensino sistemático das etapas da produção textual, associado à mediação do professor, favorece o desenvolvimento da competência escritora e contribui para a formação de estudantes mais autônomos e conscientes de seu processo de escrita.

Palavras-chave: Produção textual. Reescrita. Mediação docente. Gênero fábula. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo possibilita uma série de reflexões acerca da produção de textos na escola e o processo que, mediado pelo professor, permite ao aluno a escrita de textos de forma efetiva. Tais reflexões baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em estudos teóricos que englobam a Linguística textual e os estudos sobre a escrita de gêneros textuais como os propostos por Marcushi (2008) e os planos de aula sugeridos por Dolz e Schanewly.

No primeiro momento, realizamos uma abordagem ampla sobre a produção de texto no espaço escolar, interpretando os apontamentos construídos pelos PCN (1998) e a importância de existirem as aulas de redação que ensinam os caminhos para a escrita de textos, de diferentes tipologias e gêneros do discurso, em sociedade.

Posteriormente, apresentamos uma proposta de atividade, que se trata da escrita de uma fábula com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e todo o processo de sua construção, desde as aulas destinadas ao contato com o gênero à reescrita do texto como etapa final do processo.

Nessa perspectiva, será possível pensar sobre questionamentos que surgem entre alguns professores de redação: como devem ser as aulas iniciais sobre o gênero? Há um processo que deve ser seguido e ajude no desenvolvimento da escrita? Como mediar a escrita em sala? Este artigo, desse modo, poderá permitir reflexões sobre a prática e, quem sabe, responder às inquietantes questões que afligem os professores de língua portuguesa.

2

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritivo-analítica, uma vez que articula a discussão teórica acerca do ensino da produção textual à descrição e à análise de uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto escolar. A dimensão bibliográfica fundamenta-se em estudos voltados à produção de textos, aos gêneros discursivos e às práticas de revisão, correção e reescrita, que oferecem subsídios para a compreensão da escrita não como produto acabado, mas como processo constituído por diferentes etapas.

A dimensão empírica do estudo decorre de uma atividade de produção textual desenvolvida em uma escola pública, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A proposta tomou como objeto de ensino o gênero fábula e foi organizada de maneira

processual, contemplando diferentes momentos da produção escrita. Inicialmente, foram realizadas atividades destinadas à mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes e à aproximação com o gênero, incluindo a leitura compartilhada de uma fábula e a discussão de suas características. Em seguida, os alunos tiveram contato com um material de apoio elaborado para a atividade e com a proposta de produção textual, na qual foram explicitadas as condições e orientações para a escrita.

Após essa etapa, o percurso de produção compreendeu o planejamento do texto, realizado a partir de questões orientadoras, a elaboração do rascunho e a produção da primeira versão. Durante essas atividades, houve mediação docente, especialmente para esclarecimento de dúvidas relacionadas à construção da narrativa e às características do gênero. Posteriormente, os textos foram recolhidos e submetidos à correção da professora, com orientações destinadas a subsidiar a reelaboração da produção. A etapa seguinte consistiu na reescrita, momento em que os estudantes puderam retomar a primeira versão, considerar as intervenções realizadas e efetuar novas escolhas linguísticas e discursivas.

Para este artigo, o material analisado é constituído por trechos da primeira versão e da respectiva reescrita de uma fábula produzida por um estudante participante da atividade. A seleção desse material possibilita observar, de maneira comparativa, modificações realizadas entre as duas versões do texto. A análise assume caráter qualitativo e interpretativo, concentrando-se em aspectos linguísticos, discursivos e composicionais da produção, com atenção especial à organização da narrativa e à presença de elementos característicos do gênero fábula, como situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Desse modo, a análise não tem como propósito mensurar quantitativamente o desempenho dos estudantes nem generalizar os resultados para o conjunto da turma, mas compreender, a partir do material selecionado, como a mediação docente, a correção e a oportunidade de reescrita podem incidir sobre o processo de produção textual. A comparação entre as versões busca identificar permanências, alterações e reelaborações realizadas pelo estudante, relacionando-as às etapas de produção desenvolvidas e às orientações oferecidas durante o percurso pedagógico.

3. A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Construir textos, coesos e coerentes, faz parte das nossas práticas sociais. Ao nos comunicarmos, o fazemos com diversos objetivos, como argumentar, narrar, expor ou

descrever, ou seja, escrevemos para alguém com algum propósito comunicativo. Desse modo, os textos, em especial os escritos, estão presentes na comunidade letrada e o ambiente adequado para se aprender a escrever textos, considerando os gêneros textuais e suas características, é o espaço escolar.

Conforme Bakhtin (2009),

A riqueza e a variabilidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2009, p. 76).

Sabemos que é impossível abarcar todos os gêneros textuais na escola, uma vez que eles são inesgotáveis, mas é necessário que os estudantes tenham contato com os inúmeros gêneros que circulam na sociedade e que os escrevam. A escola, em especial as aulas de produção de texto, deve possibilitar aos sujeitos, alunos-autores, a produção de textos socialmente relevantes mediados pelos professores.

Nessa perspectiva, compreende-se a produção de texto como um processo que envolve a criação e expressão de ideias por meio da escrita. Trata-se da habilidade de transformar pensamentos em palavras, organizando-as de maneira coerente e estruturada para transmitir uma mensagem clara e eficaz. No contexto escolar, a produção de texto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional dos alunos. A importância da produção de texto vai além do simples ato de escrever. Ela está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, à formação de pensamento crítico e à capacidade de comunicar-se de forma efetiva. Através da produção de texto, os alunos aprendem a articular suas ideias, a estruturar argumentos e a construir narrativas coesas, desenvolvendo, assim, a competência comunicativa. Desse modo, fica evidente o papel fundamental da escola inserindo nas aulas de língua portuguesa o trabalho com a escrita de textos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação e análise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

No entanto, nem sempre o espaço escolar tem incluído a produção de texto como prioridade no trabalho com a língua portuguesa e ainda segue um ensino focado exclusivamente no ensino da gramática normativa, presa a uma série de nomenclaturas e análise de frases soltas. É importante ressaltar que as aulas de língua devem ser um encontro linguístico para o trabalho com textos significativos e estruturados para a comunicação (ANTUNES, 2007).

Em conformidade com Antunes (2007),

dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática tem. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes, embora também expressem determinada visão dos fatos que designam. Mas não são regras; não regem esse ou aquele padrão. Não implicam, portanto, competências para alguém falar e escrever melhor, como acreditam alguns que ensinam essa gramática (ANTUNES, 2007p. 88).

Geraldi (2013, p. 105), em sua obra "*Portos de passagem*", defende que "o específico da aula de português é o trabalho com textos". É possível, na escrita de textos e no trabalho com a reescrita, trabalhar todos os elementos de uma aula de língua portuguesa, não sendo ela unicamente de gramática e sim um conjunto de todas as áreas. Ainda segundo o autor, "a produção de texto (orais e escritos) é o ponto de partida (e o de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. (GERALDI, 2013, p. 135.)

Nesse viés, as aulas de língua portuguesa devem estar associadas à produção de textos e não apenas ao conhecimento de nomenclatura analisadas em frases soltas. Ao dominar a habilidade de produzir textos, os alunos adquirem autonomia e confiança para expressar suas opiniões, ideias e experiências. Eles aprendem a utilizar a linguagem escrita, inclusive gramaticalmente, como uma ferramenta poderosa para se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor. Além disso, a produção de texto estimula a reflexão crítica, incentivando os alunos a analisarem e interpretarem informações, a formularem argumentos e a expressarem seus pontos de vista de maneira fundamentada. Sobre esta ideia, Koch e Elias (2011), afirmam que

a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo (KOCH E ELIAS, 2011, p. 68)

Sob esse viés, a produção de texto no ensino fundamental vai além de simplesmente escrever palavras em um papel. Ela é um processo que engloba a expressão de ideias, o desenvolvimento das habilidades linguísticas, o estímulo ao pensamento crítico e a capacidade de se comunicar de forma efetiva. Ao promover a produção de texto, as escolas e os educadores

estão proporcionando aos alunos uma base sólida para sua formação acadêmica, social e profissional. Essa habilidade permite que os estudantes se tornem comunicadores habilidosos, capazes de expressar suas ideias com clareza, persuasão e criatividade.

Usamos, neste artigo, a expressão "produção de texto" considerando os estudos de Menegassi (2010), o qual aponta em sua obra "O Processo de produção textual", que o modo como a escrita tem sido abordada pela escola é, em muitos casos, inadequada e deve ser repensada, uma vez que não está preocupada em atender às necessidades comunicativas dos estudantes como propõe a BNCC. Além disso, ao se usar "redação" como termo para fazer referência à produção textual na escola e não "produção de textos", é possível que a forma como se enxerga esse processo esteja ligada ao artificial de modo que o professor cumpre o papel de um mero revisor do texto. É, portanto, importante que a escrita seja vinculada ao contexto real do estudante para que ele se enxergue como escritor do texto e seja capaz de encontrar naquelas linhas espaço para dizer o que pensa, apropriando-se dos subsídios concedidos pelo professor.

Figura 1 – Diferença entre Redação e Produção de texto

REDAÇÃO	PRODUÇÃO DE TEXTO
- São textos produzidos para a escola. - Na sua realização, há muitos exercícios de escrita, como cópia, por exemplo, e poucos textos produzidos efetivamente. - Não se conta algo vivenciado pelo aluno, pois isto não merece ser contado para outrem. - A única razão para se escrever é mostrar que sabe escrever; assim, a finalidade para se expressar e o conteúdo dessa expressão se anulam através da repetição de palavras alheias. - A escrita é artificial. - O produtor apresenta dificuldades na escolha e execução das estratégias para escrever. - O professor tem a função apenas de revisor do texto, apontando aspectos formais. - O aluno apenas apropria-se da língua para organizar seus pensamentos e expô-los na escrita. - O professor é fonte de saber, enquanto o aluno é um receptáculo para receber esse saber.	- O texto é o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. - Na escrita, o aluno articula um ponto de vista sobre o mundo, expondo-o ao leitor. - A escola é o lugar em que os textos são produzidos e a sociedade é o lugar em que circulam. - A escrita é o espaço de interação entre o autor e o interlocutor, tendo a mediação do professor. - Em sala de aula, há discussões sobre as leituras, entre aluno e professor, buscando-se as palavras próprias do produtor para auxiliar na produção textual. - As respostas do professor são opiniões pessoais sobre o texto, não são verdades a serem incorporadas pelo aluno. - As palavras escritas do aluno são caminhos possíveis de serem trilhados para a compreensão de seus saberes e as estratégias escolhidas para a produção textual. - Os sentidos para o texto lido e o texto produzido, considerando-se aqui que são duas manifestações de linguagem distintas, são produzidos na interação entre o texto e seus interlocutores. - Alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros com textos, em um processo dialógico em que os sentidos são produzidos em interação verbal.

Fonte: Quadro de Menegassi (2010, p. 87).

Ademais, a produção de texto na escola contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como a capacidade de pesquisa, análise e síntese de informações, bem como a habilidade de estruturar e organizar pensamentos de maneira lógica. Essas competências são valiosas não apenas no ambiente escolar, mas também ao longo de toda a vida, já que preparam os alunos para enfrentar desafios e se adaptarem às demandas de uma sociedade em constante mudança. A escola é o espaço onde textos são produzidos, mas, segundo Menegassi (2010, p. 87), a sociedade é o lugar de circulação desses textos, o que confirma que não se produz apenas para a revisão do professor. É importante destacar que a produção de texto não se restringe apenas a disciplinas específicas, como a língua portuguesa. Ela deve ser integrada a todas as áreas do currículo, permitindo que os alunos apliquem seus conhecimentos e habilidades de escrita em diferentes contextos. Ao conectar a escrita com outras disciplinas, os estudantes têm a oportunidade de aprofundar sua compreensão dos conteúdos e desenvolver uma visão mais abrangente do conhecimento.

É importante, ainda, refletir sobre a correção dos textos. Sabemos, como professores, como a atividade de corrigir a redação escolar é um trabalho árduo, uma vez que muitos professores têm várias turmas e o trabalho se torna exaustivo e talvez, por isso, a produção de texto seja, muitas vezes, deixada de lado ou menos trabalhada, o que mesmo sob essas circunstâncias não pode ocorrer. No entanto, o aluno espera o retorno do professor, já que agora estabeleceu-se entre eles uma relação que, segundo Bakhtin (1992, p. 294), ao terminar o seu enunciado, o locutor dá lugar ao outro, à palavra do outro ou para dar lugar a compreensão responsiva do outro. Nesse sentido, é possível afirmar que o aluno escreve esperando uma resposta, que deve ser dada pelo professor por meio da correção dos textos.

O retorno esperado pelo aluno pode acontecer de diferentes formas, mas ele deverá acontecer. A escola não pode ser o espaço que enterra o texto dos estudantes, pelo contrário, precisa ser um dos primeiros espaços a dar oportunidade para a construção deles. Desse modo, o professor planejará as aulas construindo estratégias para a abordagem da correção. Ela pode acontecer de forma dinâmica, corrigindo alguns textos em sala com ajuda dos estudantes, usando o quadro como apoio ou organizar correções em dupla ou trio permitindo que os estudantes conheçam os textos uns dos outros e posicionem-se como leitor, apreciador e revisor desses textos. O que não pode acontecer, de fato, é o professor ignorar a produção do aluno ou propor a atividade de escrita sem um objetivo planejado.

Diante da importância da produção de textos na escola, é fundamental que os educadores estejam preparados para orientar e apoiar os alunos nesse processo. Isso envolve o uso de estratégias pedagógicas adequadas, o estímulo à leitura como base para a escrita, a mediação do professor, a correção dos textos, a qual seja capaz de ajudar no processo de reescrita.

3. AS ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Sabe-se que a prática de produção de textos na escola tem como principal objetivo formar cidadãos que conheçam, reconheçam e escrevam textos de diferentes gêneros e que alcancem os objetivos pretendidos dentro de uma sociedade comunicativa. Para que isso aconteça de forma bem-sucedida, antes, na escola, o indivíduo inicia uma jornada em busca das habilidades necessárias para a produção de textos coesos e coerentes. O estudante é apresentado à produção textual como parte das aulas de Língua Portuguesa e os textos produzidos passarão por correção e avaliação. Nesse momento, o aluno percebe que escrever textos *para* a escola ou *na* escola será parte de sua rotina e que para que ele cumpra essa “missão”, deverá descobrir como fazer isso. O lado positivo disso é que o estudante não precisará descobrir tudo sozinho, já que o professor estará ali para guiá-lo nesse processo que é longo, porém necessário.

A escrita de textos na escola deve ser compreendida como um processo, que é iniciado antes mesmo da escrita efetiva do texto e que segue até a retextualização e não é necessariamente findada ali. Esse processo, no entanto, nem sempre é compreendido pelo estudante e, por vezes, é abandonado pelo professor. Temas “soltos” escritos no quadro branco como “Escreva um texto sobre a saúde pública no Brasil” e a redação¹ sobre a mesa, pronta no fim da aula, são cenários ainda comuns nas escolas brasileiras que falham ao não ensinar ao aluno a escrita como um processo, o qual demanda tempo, leitura, reflexões, autoanálise, planejamento e rascunho como fundamentais na construção de textos.

Nesse sentido, conscientizar o aluno sobre esse processo é dever da escola, lá no início de sua formação escolar, excluindo da sala de aula os textos construídos sem intencionalidade, sem a mobilização de conhecimentos e sem os exercícios pré-textuais. Concordamos que na escola, muitos gêneros não circulam naturalmente, porém é neste espaço que se deve fomentar o contato com a diversidade de gêneros a fim de possibilitar a extensão das relações sociais estabelecidas fora dela. Diante disso, compreendendo que o aluno escreverá cartas, e-mails, que irá para o mercado de trabalho ou para a universidade, a escola deverá prepará-lo para a reflexão

¹ Usarei, neste caso, o termo redação, que é compreendido por estudiosos como Eliane Ruiz em sua tese intitulada “Como corrigir redação da escola?”, como texto feito na escola para a correção do professor.

acerca do seu próprio texto, revisando-o, questionando-se como tornar o texto mais compreensível e escrevendo de forma consciente.

Admitimos que para dar início ao processo de construção de textos em sala, é necessária uma série de exercícios pré-textuais que podem ser escritos ou orais. A mobilização de conhecimentos, construção de repertório, diálogo sobre circulação do gênero em estudo, leitura de outros textos de tema semelhante ou de mesmo gênero contribuem como subsídios para a produção textual. Estas são, desse modo, consideradas etapas importantes no processo de escrita do texto. Ademais, uma etapa que pouco tem sido pensada e executada é a etapa de planejamento. Em consonância com Travaglia (2016, p. 22), o planejamento é fundamental para os novos escritores, aqueles que estão aprendendo a atividade de escrever, diferente dos mais experientes que planejam agora na própria mente. Os alunos, novos escritores que estão desenvolvendo a habilidade escritora, devem planejar a escrita do texto. O professor é mais uma vez peça fundamental nessa etapa. Afinal, o aluno não saberá como planejar o texto inicialmente e deverá ser direcionado pelo professor. Assim, o planejamento passa a ser indispensável, mostrando ao aluno que quando se reflete sobre o *que* dizer, que se planeja *como* dizer, que se anotam palavras-chave que poderão ser relevantes no momento de desenvolver o texto, o rascunho, que é o próximo passo, não será uma atividade muito complexa.

9

Em sequência, o rascunho é parte importante do processo de escrita. Segundo Dolz e Decâncio (2011),

O trabalho com os rascunhos sucessivos nos parece de grande importância e de imenso interesse. “Escrever é reescrever” dizia Roland Barthes; assim, o ensino da escrita exige que se leve em conta as produções escritas intermediárias, sendo que a identificação dos erros para melhorar o texto e a reescrita de trechos em particular são os dois principais procedimentos da auto-avaliação (DOLZ E DECÂNCIO, 2011, p. 62).

Interpretamos, desse modo, que o rascunho é uma das etapas fundamentais do processo de escrita. Rascunhar permite que o aluno considere que o texto não está acabado na primeira vez que escreve e que é possível fazer os ajustes necessários à medida que o próprio aluno notar a necessidade ou por meio da correção do professor. Ademais, quando o aluno rascunha, ao longo dessa atividade, ele poderá mobilizar diferentes conhecimentos, tanto de ordem da linguagem como psicológica. Poderá, por exemplo, repensar escolhas linguísticas, substituindo uma palavra por outra ou rever uma sequência de fatos ou de argumentos ou até mesmo repensar a escolha do recurso coesivo em determinado momento. Quando o estudante escreve a redação

sem que estas etapas sejam consideradas, o texto pode não ter sido planejado e os desvios serão mais numerosos.

Nesse sentido, outra etapa importante a ser considerada é a de autorrevisão. Infelizmente, os alunos não são ensinados a serem os primeiros revisores dos textos produzidos por eles. Os procedimentos de autocorreção são fundamentais ao longo de todo processo da escrita do texto e os estudantes podem desenvolvê-los ao longo da escrita do texto ou após a escrita total do texto, o importante é que essas etapas aconteçam sempre. Conforme Ruiz (2001, p. 20) “Em favor do produto (o texto pronto, acabado, passado a limpo), tem tradicionalmente desprezado o processo (esboços, rascunhos e rasuras).” O processo, desse modo, é descartado e os textos escritos sem nenhum exercício pré-textual continuam sendo parte das aulas de língua portuguesa.

Acompanhar todo o processo de escrita do aluno, permite que o professor desenvolva um melhor trabalho na correção do texto. Ao acompanhar o desenvolvimento do aluno, desde a mobilização de conhecimentos e exercícios pré-textuais até a primeira versão, o professor terá um maior conhecimento de como os textos têm sido construídos e como eles deverão ser corrigidos. Desse modo, o professor não exerce apenas o papel de apontador de erros ou um leitor que sabe o que esperar, mas alguém que, atento ao desenvolvimento processual, consegue perceber os avanços e o que ainda precisa ser trabalhado. Fica claro, conforme aponta Koch (2008, p. 25) que o professor não é apenas passivo à recepção do texto, pelo contrário, é ativo, já que atribui sentido ao texto e, conscientemente, sabe do que precisará ser feito em sala para que o texto alcance o patamar desejado.

Consideramos importante diferenciar, à luz das teorias desenvolvidas e considerando a prática de correção em sala, revisão de correção, apontando que, apesar de não serem sinônimos, completam-se em algum ponto. Segundo Ruiz (2001, p. 13) a correção é feita pelo professor no corpo do texto, por meio de algumas estratégias de correção como a correção *classificatória*, a *interativa*, *resolutiva* e *textual-interativa*, chamando a atenção do estudante para algum problema de produção ou, como ela chama, “infração textual”. Essas correções podem ser de cunho gramatical ou questões discursivas, alterando discursivamente trechos em que não havia infrações gramaticais. Sobre problemas de produção textual, Ruiz (2001) esclarece:

Problema de produção de texto é toda e qualquer sequência linguística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto (RUIZ, 2001, 38).

O revisar, para Ruiz, deve ser ensinado pelo professor como etapa da produção textual, cooperando para que o aluno seja o primeiro revisor do seu texto, seja ao longo da produção; já que o estudante pode fazer intervenções ao longo da escrita, ou após a finalização do texto. Quem escreve o texto deve se habituar ao processo de escrita e compreender a autorrevisão como indispensável para o processo que levará a uma escrita significativa e efetiva. O trabalho de revisão do texto do aluno dependerá também do professor, de como ele compreende a produção de texto. Nesse viés, segundo Abaurre (1988, apud Ruiz 2001),

Para poder ensinar escrita, o professor deve ser antes de tudo ser um conhecedor, um pesquisador da escrita, e ler os textos dos alunos e as reformulações que eles executam é uma forma de entender como ele concebe a própria escrita (RUIZ, 2001, 38).

Outra etapa fundamental no processo de escrita diz respeito à retextualização. Aqui, usaremos como sinônimos termos como reelaboração, reescrita e refacção. Consideramos a reescrita como termos equivalentes apesar de estudos que consideram a reescrita menos profunda e baseada apenas no texto do aluno ali corrigido. No entanto, no processo de reescrita também é possível considerar outros textos, desde que isso seja mencionado ou proposto pelo professor. Ao devolver o texto corrigido, muitos alunos não sabem como proceder à correção, não sabem se a retextualização deve ser feita com base apenas nas infrações marcadas pelo professor.

11

Nesse sentido, a dinâmica da aula de produção de texto e como é realizada a intervenção do professor farão com que o aluno saiba que para retextualizar ele precisa ir além da correção no corpo do texto. Embora já tenhamos dito, repetimos que essa prática deve ser apresentada aos estudantes desde o início do processo de produção textual, ensinando que o aluno deve ler o seu próprio texto quantas vezes forem necessárias para trabalhar na reelaboração. Para que o estudante tenha êxito na retextualização é importante compreender a importância de realizar as leituras, de considerar a correção do professor-corretor, de ir a outros textos buscando subsídios para a escrita, de compreender o texto a ser transformado para que a reescrita não seja problemática.

Fica implícito, pois, que para a retextualização, o processo é feito a muitas mãos e que o professor deve fazer parte dessa etapa do processo de forma efetiva, devolvendo o texto corrigido e dando direcionamentos, os quais são ser relevantes para a reescrita. O processo de escrita e reescrita na sala de aula não pode ser solitário, tornando-o assim, o aluno poderá perder totalmente o interesse na proposta de escrita.

Por fim, concordamos, pois, com Ruiz sobre a complexidade deste trabalho, uma vez que o processo de produção deverá ser repetido sempre que um texto for escrito. Sabemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido, mas os inúmeros estudos e as recentes pesquisas têm cooperado para que a aula de produção de texto seja o espaço adequado para trabalhar com o processo e as suas etapas indispensáveis. A escrita do texto deve ser minuciosamente trabalhada pelo professor, conscientizando os alunos da importância de todas as etapas, desde a mobilização de repertório, rascunhos (que poderão ser numerosos), até a retextualização.

4. O GÊNERO FÁBULA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE NA AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Para Marcuschi (2002, p.32), os textos “manifestam-se sempre num ou em outro gênero textual”, desse modo, não há como pensar a produção de textos no ambiente escolar se não por meio dos gêneros textuais. A verdade é que só no final do século XX, em especial com os PCN de Língua Portuguesa, a partir de 1996, que as aulas de produção de texto foram repensadas e questões como para quem escrever, como escrever, com que intenção escrever, onde este texto circula e qual a finalidade social daquele determinado gênero, começaram a ser refletidas. Anos depois dos PCN, a BNCC também se tornou um importante documento para direcionar o ensino de língua portuguesa na escola e evidenciou a necessidade de progressivamente incluir estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. Mas, afinal, o que são gêneros textuais e porque ensiná-los na sala de aula?

Para Bakhtin (2003, p. 263) os gêneros textuais são “formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente.” Para o autor, a comunicação acontece unicamente por meio dos gêneros textuais, seja na fala ou na escrita e que há incontáveis gêneros textuais sendo utilizados a todo momento pela sociedade. Para este autor,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 1992, p. 261)

Para Antunes (2013, p. 68), é necessário que os gêneros textuais se tornem referência para o estudo da língua. Desse modo, os professores poderão estimular competências da fala e da escrita, de modo que sejam apreendidas para serem utilizadas em situações reais de interação em sociedade. Nesse âmbito, a autora traz muitas implicações pedagógicas advindas da aceitação dos gêneros como objetos de ensino de língua. Fica evidente, nesse sentido, que é

necessário repensar as concepções de texto, de gramática normativa e inclusive o seu olhar sobre o ensino da produção de texto para que o trabalho seja efetivo.

Segundo a autora, os textos orais e escritos — com suas regularidades, normas e convenções de ocorrência — passariam a ter um papel essencial no ensino, mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os textos ganhariam sentido, já que seriam identificados como pertencentes a gêneros textuais diferentes, do modo como ocorrem em situações concretas, cada um com um modo de realização. Além disso, é relevante, também, a forma composicional dos gêneros, ou seja, os alunos poderão conhecer como cada gênero se estrutura e como se dá a sequência desses textos. Ainda para a autora, nas aulas de Língua Portuguesa baseadas em gêneros, as regras gramaticais ganhariam funcionalidade, uma vez que seriam exploradas no contexto de cada gênero textual.

Outro ponto importante para esta discussão que segue são as reflexões de Dolz e Decândio (2011) sobre os gêneros textuais como unidades de trabalho. Segundo os autores,

Um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são dados de antemão. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros textuais, contribuimos para a construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto de herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso às maneiras de dizer (DOLZ E DECÂNDIO, 2011, p. 40).

13

Nesse viés, é importante destacar que o trabalho com gêneros textuais na escola, em especial nas aulas de língua portuguesa, deve se dar na leitura e também na produção de textos. O gênero fábula, por exemplo, é lido nas séries no Ensino Fundamental Anos Iniciais e pode aparecer novamente nos Anos Finais, no 6º ano, na produção escrita. Não existe, no entanto, uma série ideal para se trabalhar com gênero fábula, o que existem são olhares diferentes sobre um mesmo gênero e várias possibilidades de realização desse trabalho, o que pode levá-lo a ser trabalhado sob uma perspectiva no 6º ano e sob outra no 8º ano, por exemplo.

O gênero textual fábula é literário, explora a imaginação e a criatividade, o que permite que o leitor considere o sentido conotativo, as figuras de linguagem, como a personificação, e que conheça uma moral, a qual pode ser extremamente importante para a formação da criança. Escrever uma fábula, então, permitirá que a criança, sob orientação da proposta de produção e do professor, crie sua própria moral e demonstre não só conhecimentos acerca do gênero textual, mas sobre valores éticos e morais para se viver em sociedade.

Segundo Portela (1983, p. 121),

como forma literária específica, a fábula é uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado (PORTELA, 1983, p. 121).

Nas fábulas, os animais são as personagens que dão vida ao enredo, o que aproxima as crianças que, inicialmente, sentem-se confortáveis ao lerem uma história cujas personagens não sejam adultos ensinando moralmente um valor. Ao conhecer a narrativa e assimilar que se trata de uma ficção, o aluno vai aos poucos compreendendo as características do gênero textual e se torna capaz de construir sua própria história, considerando o espaço, as personagens, os elementos metafóricos empregados e a moral. Permitir que o aluno ocupe o lugar de escritor é convidá-lo para entender como é o fazer textual, desde o planejamento até a reescrita do texto.

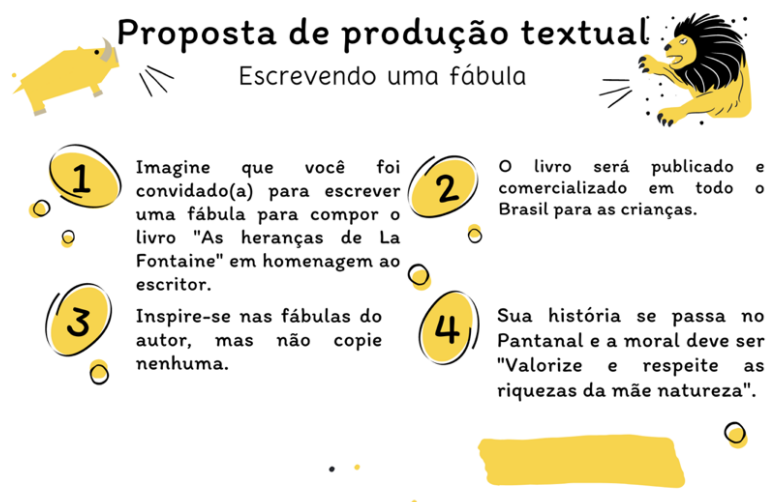
Sugerimos, neste capítulo, uma proposta de atividade para ser realizada com o 6^a ano Anos Finais, fase que os alunos têm 10 ou 11 anos. Nessa idade, os estudantes já leram fábulas nas séries iniciais e podem já participado de rodas de leitura do gênero. Assim, a experiência leitora ajudará na construção do texto. Inicialmente, sugerimos que, para mobilização de conhecimentos, professor e estudantes tenham uma aula para dialogar sobre o gênero e que possam compartilhar a leitura de uma fábula como “O lobo e o cão”, de La Fontaine. Posteriormente a este momento de leitura e diálogo, a introdução de um material de subsídio também é pertinente, já que o aluno precisa de um apoio - que pode ser o livro didático - ou um material² preparado pelo professor onde contemplará características do gênero discursivo fábula, a fábula lida, alguns escritores conhecidos e o que é a moral na fábula.

14

O próximo passo é a entrega da proposta de produção textual, em que todas as orientações para a produção do texto estão dispostas. Há possibilidade de indicação dos animais, do espaço e da moral, na proposta elaborada para este artigo, sugerimos o espaço e a moral, na expectativa que os estudantes reflitam sobre quais animais poderiam ilustrar melhor a narrativa. Após a leitura e as orientações acerca da proposta, é importante reforçar a necessidade de cumprir as etapas de planejamento e rascunho do texto para que, ao escrever a versão final, tenha-se mais segurança sobre a produção. A proposta de produção com as orientações sugeridas é fundamental e indispensável para que o estudante saiba quem é ele escrevendo, para que escrever e para quem escrever.

² Este material sugerido está em anexo neste artigo e pode ser usado pelos professores e adaptados se acharem necessário.

Figura 2 – Slide utilizado na aula de redação



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Sugerimos que, ao longo do processo, o professor esteja atento à necessidade de ajuda que os alunos podem demonstrar. Mesmo quando habituados a essa proposta de atividade de escrita, podem surgir dúvidas, as orientações podem não ser bem compreendidas e o estudante pode não saber como começar. Desse modo, a mediação do professor é extremamente importante e coopera para o desenvolvimento da habilidade escritora e para a segurança do aluno-escritor.

No momento seguinte à produção, o professor recolherá os textos e os levará para a correção da primeira versão. Em muitas escolas esse trabalho de correção dos textos é feito pelos próprios professores, mas há uma tímida realidade surgindo, a contratação de corretores de redação que desempenham a função de leitor-corretor. Nesse viés, o texto precisa ser corrigido e devolvido ao aluno, independente da dinâmica de correção da escola, para que os estudantes tenham subsídios para a reescrita do texto.

5. UMA BREVE ANÁLISE: PRIMEIRA VERSÃO E REESCRITA DO TEXTO

A atividade sugerida no capítulo anterior foi aplicada em uma escola de Goiânia e desenvolvida com alunos do 6^a ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Todas as etapas foram devidamente cumpridas: aula para leitura e mobilização dos conhecimentos, entrega da proposta e leitura do material, planejamento textual, rascunho, primeira versão e reescrita. Após a leitura da proposta e as orientações da professora, o estudante tinha que planejar o texto, respondendo às perguntas da seguinte atividade:

Figura 3 – Modelo de planejamento textual



Fonte: Elaborada pelas autoras.

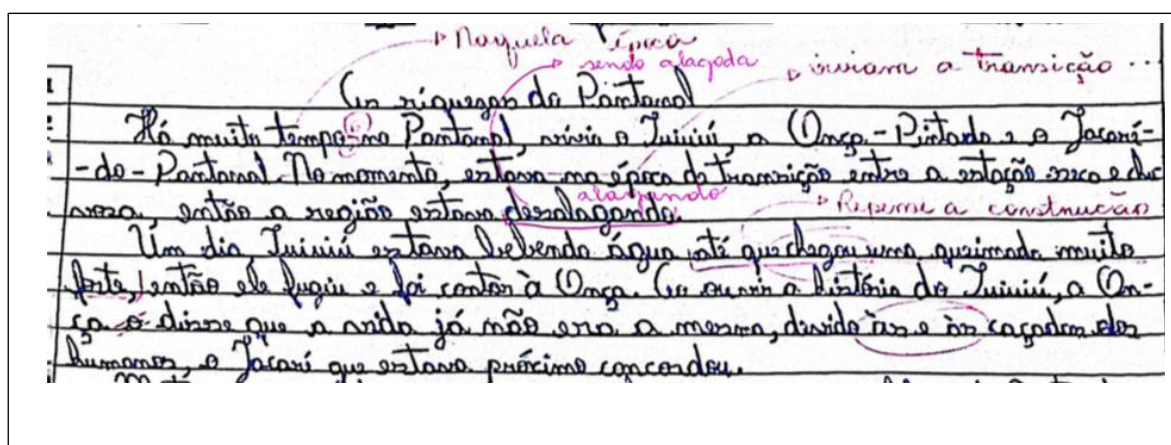
O planejamento é realizado no caderno e a professora mediu a atividade ajudando a mobilizar conhecimentos. Após realizar o planejamento do texto, os alunos realizaram o rascunho. Na aula, eles contam com a ajuda da professora que tira dúvidas sobre a escrita do texto como “*Meu personagem pode ser um jacaré?*”, “*Eu posso usar fala com travessão?*”, “*Pode ter ser humano na minha fábula?*”. Os questionamentos são, em sua maioria, de grande relevância, e deixar o aluno sem as devidas respostas pode atrapalhar o processo de escrita e a intenção não é essa. A mediação é fundamental e pode ajudar a despertar o interesse pela escrita. O momento da produção do texto é um momento de mediação e de orientação, mesmo que seja de reorientação. Não podemos nos esquecer que o 6º ano é uma fase composta por crianças que ainda não desenvolveram totalmente a habilidade escritora e realizar tantas etapas sem orientação e supervisão não trará bons resultados.

A primeira versão do texto deve ser corrigida pelo professor com vistas à reescrita, ou seja, o texto não pode ser escrito pelos estudantes depois de um processo tão longo e árduo e ser descartado ou devolvido sem ser corrigido ou realizado um trabalho posterior. Há diferentes

possibilidades de planejamento de aulas que podem surgir a partir da correção dos textos dos estudantes.

Analisemos, deste modo, alguns trechos de uma redação produzida por um estudante do 6º ano.

Figura 4 - Primeira versão do texto



Fonte: Imagem feita pelas autoras

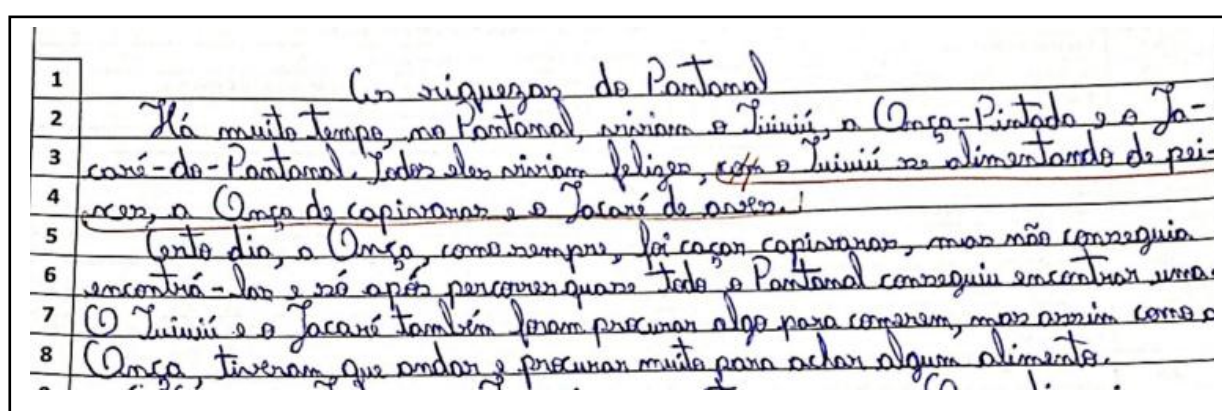
Inicialmente, notamos que o estudante conseguiu mobilizar conhecimentos sobre o espaço onde sua narrativa deveria ser ambientada. No material de apoio, há alguns animais que vivem no pantanal e o estudante recorreu ele para pensar em suas personagens. Além disso, o diálogo inicial promovido pela professora na sala, ajudou na mobilização dos conhecimentos que foram aplicados na produção. Notamos que os desvios mais significativos do estudante são de ordem gramatical e, por se tratar de um aluno de 6º ano, podemos considerar que são desvios comuns para a idade, uma vez que conteúdos como uso de vírgula em adjuntos ainda não foram ensinados nessa série. Ademais, o aluno demonstra bom domínio da língua empregando palavras como “transição” e “próximo” escritas de forma correta e empregando crase de forma adequada.

Outro ponto que merece atenção é a marcação temporal dentro do texto. O estudante emprega adequadamente as expressões “Há muito tempo” e “um dia”, as quais constroem a passagem de tempo dentro do texto e permitem que o leitor compreenda a sequência de fatos dentro do texto. O aluno, com certeza, consegue perceber estes marcadores temporais na fábula lida em sala e consegue reproduzi-las em seu texto. Tal atitude pode ser consciente e planejada

e seria um importante tema para uma aula posterior à correção do texto, mostrando para os estudantes a construção da linha temporal dentro da narrativa e o emprego de diferentes marcadores temporais

Vejamos, agora, a reescrita do mesmo trecho. Foi sugerido na primeira correção que o estudante repensasse a construção da linha 3, deixando-a mais clara. A orientação foi apenas escrita, sem orientação verbal na devolutiva do texto.

Figura 4 - Segunda versão do texto (reescrita)



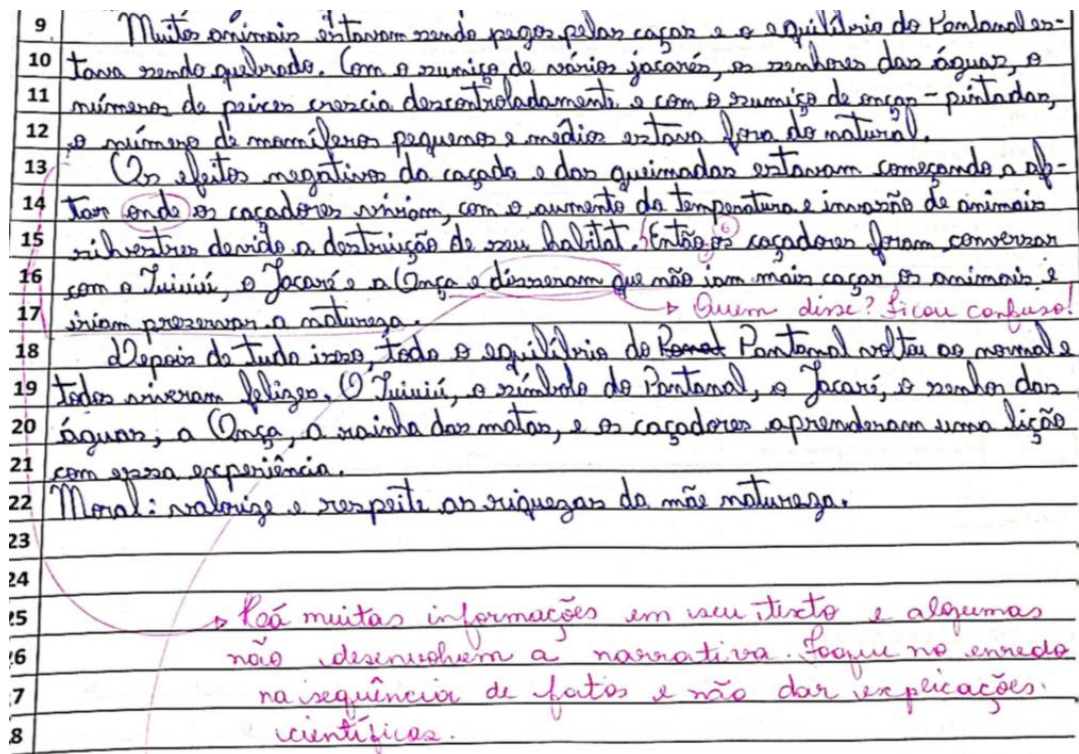
Fonte: Imagem feita pelas autoras

Notamos que o estudante faz novas escolhas para a construção do primeiro parágrafo. Inicialmente, ele havia dito “No momento, estava na época de transição entre a estação seca e a chuvosa, então a região estava desalagando”. Na primeira correção, foi orientado que o ideal seria “alagando”, ou seja, enchendo de água, mas na reescrita o aluno escolheu excluir a primeira ideia e substituir por outra. Além disso, toda a situação inicial foi substituída, antes o aluno mencionava a mudança de clima no Pantanal, o alagamento e a queimada; depois, na reescrita, ele incluiu os animais que foram caçar, porém tiveram dificuldades de encontrar suas presas. Entretanto, a mudança não foi sem propósito. Com a correção, o estudante percebeu que o seu texto se perdeu logo após a situação inicial e que não desenvolveu uma narrativa nos próximos parágrafos. Desse modo, com uma nova possibilidade de repensar o texto, ele escolheu mudar a situação inicial para conseguir desenvolver melhor o enredo.

O primeiro texto, apesar de ser uma fábula, não apresentava, no corpo do texto, as etapas das narrativas e se assemelhava mais a um texto explicativo. Na reescrita, a partir das mudanças

feitas, incluindo o emprego do discurso direto, o texto passou a ter mais elementos característicos do gênero fábula.

Figura 5 - Primeira versão do texto



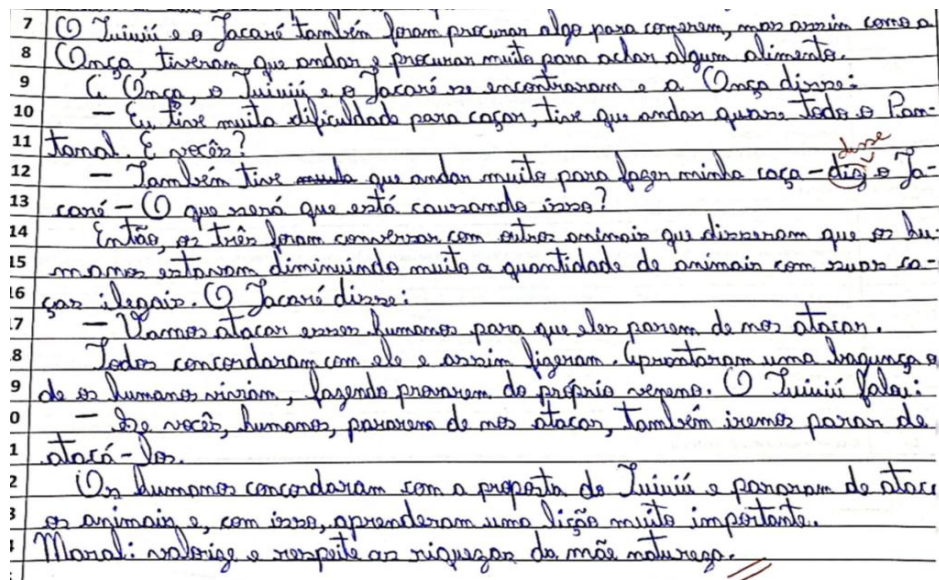
Fonte: Imagem feita pelas autoras

Ao lermos o recado deixado pela professora ao corrigir o texto, notamos a preciosa orientação para a reescrita. Tal bilhete poderá alertar o estudante sobre a falha no processo de construção do texto e permitir que ele repense as escolhas feitas. O estudante não conseguiu desenvolver todas as etapas da fábula, deixando o enredo sem a ação das personagens, saindo da situação inicial para o desfecho. As aulas sobre o gênero textual são extremamente importantes para que os estudantes possam desenvolver conhecimentos acerca dos gêneros discursivos sobre os quais escreverão. Além disso, a correção do texto é essencial para que o estudante perceba suas lacunas e trabalhe para saná-las.

Oportunizar a reescrita é, desse modo, a maneira de permitir que o estudante não só veja, mas reveja o que foi dito e diga de outro modo. Permitir que o estudante pense e que repense suas escolhas e que reescreva sob um outro ângulo. É, sem dúvidas, guiá-lo ao longo do processo difícil que é a escrita de textos.

Na reescrita, no entanto, o aluno mudou a perspectiva do seu texto.

Figura 6 - Segunda versão do texto (reescrita)



Fonte: Imagem feita pelas autoras

Percebemos, na reescrita, que o estudante conseguiu se aproximar mais das características composicionais do gênero fábula e que, agora, há no texto etapas como a construção de um conflito – os animais estarem sendo caçados pelos humanos – um clímax – os animais foram caçar os humanos também e os fizeram provar do próprio veneno – e o desfecho da narrativa – os humanos concordam com os animais e param de atacar as espécies.

20

Imaginemos que este aluno não tivesse sua redação corrigida e devolvida ou que a redação corrigida fosse devolvida, mas não reescrita, talvez não fosse possível repensar a escrita do texto e nem, de fato, aprender a escrita desse gênero discursivo. Ademais, as etapas cumpridas permitiram que o estudante compreendesse suas lacunas e trabalhasse na construção de suas habilidades.

6. CONCLUSÃO: REFLEXÕES FINAIS

Sem dúvidas, escrever textos não é uma tarefa fácil. É necessário que se tenha o que dizer, sobre o que dizer e para quem dizer. Construir todas essas ideias sem orientação de um professor é, no mínimo, complexo e torna-se inviável. Desse modo, ensinar desde o ensino fundamental que há um processo para se escrever textos torna-se fundamental, não se pode mais deixar que os estudantes se guiem sozinhos nesse caminho longo e árduo.

Sob esse viés, é necessário que as aulas de produção textual sejam o espaço para que esse processo seja aprendido e que os alunos possam conhecer este processo e entendê-lo para, então, executá-lo sempre que for produzir um texto. O planejamento, o rascunho, a primeira versão e a reescrita são indispensáveis e, sem dúvidas, permitem o desenvolvimento de alunos escritores e escritores conscientes.

Por fim, a reescrita deve ser vista como uma oportunidade de o estudante lapidar o texto. Por meio da correção do professor, poder-se-á notar as lacunas deixadas e, sob a orientação para reescrever, repensar o que foi dito e dizer de forma mais coerente e coesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.

BNCC. *Base Comum Curricular*. Brasil. MEC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conseelhos.pdf

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na escola*./ tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GERALDI, W. 2004. Da redação à produção de textos. In: Ligia Chiappine (org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez.

KOCH, I. 2008. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Dionísio et al (orgs.) *Gênero textual e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena.

MENEGASSI, R. J. O Processo de Produção Textual. In SANTOS, Anne Rosa dos, GUIMARÃES, Tânia Braga, organizadoras. *A Produção textual e o ensino*, Maringá, Eduem, 2010.

PORTELA, O. O. *A fábula*. Letras, Curitiba, v. 32, p. 119-138, 1983. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/letras/article/view/19338/12634>>. Acesso em: 8 agosto de 2023

RUIZ, E. 2001. *Como se corrige redação da escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SILVA, R. M. G. **Fábula de Monteiro Lobato e a formação do leitor.** In: MENEGASSI, Renildo José (orgs.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental.* Maringá, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Planejamento de textos para sua produção.* In: COELHO, F. A.; RAMONES, R. (Org.). *Ensino de produção textual.* São Paulo: Contexto, 2016. p. 9.