

## UM PASSO DE CADA VEZ. A (RE)ESCRITA EM RESPOSTA A *FEEDBACKS* NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL

*(One step at a time. The (re)written in response to feedback  
on the teaching-learning process of writing)*

Cristiane Fuzer<sup>1</sup>

Taciane Weber<sup>2</sup>

(Universidade Federal de Santa Maria – UFSM)

### **ABSTRACT**

*This work aims to present the analysis of guiding notes and their implications in rewriting as a part of the systematization of a writing proposal that brings the interaction between teacher and student through texts. The work is based on genre as social action and processual writing, in which feedbacks are provided through guiding notes to students. Reading activities, text production, evaluation and rewriting were developed in a writing workshop entitled *Ateliê de textos* for a group of students in the final years of elementary school from a public school, in Santa Maria, RS. Through this activity, we guided the process of writing in order to allow the participants to reflect on the language used in fairy tales and experience a process guided by writing and rewriting that culminated in the socialization*

1. Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora da linha de pesquisa “Linguagem no contexto social” da UFSM. Membro do programa de pesquisa internacional “Systemics Across Language” (SAL) que reúne pesquisadores em Hong Kong, Tailândia, China, Japão e América Latina. Colaboradora do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP). Coordenadora do projeto que deu origem a este artigo.
2. Estudante de graduação do curso de Letras Licenciatura – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Participante do projeto “Práticas Orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cristiane Fuzer. Bolsista do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e ministrante das aulas de produção textual na oficina “Ateliê de Textos”.

*of the final text versions. A fairy tale collection was published and presented to community in a launching ceremony during an event at school.*

**Keywords:** *Writing teaching; textual genre; textual-interactive perspective; guiding notes.*

## **RESUMO**

*Este trabalho tem por objetivo apresentar a análise de bilhetes orientadores e suas implicações na reescrita de textos, como parte da sistematização de uma proposta de ensino de produção textual que viabiliza a interação professor e aluno via texto. O trabalho está fundamentado na abordagem de gênero como ação social e abordagem processual da escrita, em que o provimento de feedbacks é realizado por meio de bilhetes orientadores ao aluno. Atividades de leitura, produção, avaliação e reescrita de textos foram desenvolvidas em forma de oficina de produção textual, intitulada “Ateliê de textos”, para um grupo de alunos das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Maria, RS. Por meio dessa dinâmica, conduziu-se o processo de produção de textos no sentido de oportunizar aos participantes refletirem sobre a linguagem usada em contos maravilhosos e vivenciarem um processo orientado de escrita e reescrita, que culminou com a socialização das versões finais dos textos por meio da publicação de uma coletânea de contos maravilhosos, apresentada à comunidade em sessão de lançamento realizada durante um evento na escola.*

**Palavras-chave:** *Ensino de produção textual; gênero textual; perspectiva textual-interativa; bilhete orientador.*

## **Introdução**

Em vista do potencial de significados e ações que constituem os textos em contextos específicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa (Brasil, 1998, 2008) têm recomendado o trabalho com a linguagem sob a perspectiva de gênero discursivo. Associando-se essa perspectiva com a abordagem processual da escrita, a preocupação não está em “corrigir erros”, mas, sim, em melhorar o texto pelo aproveitamento do *feedback* e pela reescrita (quantas versões se fizerem necessárias visando ao alcance do propósito comunicativo pretendido).

Uma das formas de prover *feedback* é a elaboração de bilhetes orientadores pelo professor. Ruiz (2001) sugere que, por meio desse recurso, o professor pode apontar aspectos do texto que precisam ser revisados pelo aluno e, desse modo, motivá-lo à reescrita. Buin (2006: 122) acrescenta que o bilhete orientador pode ser uma “boa alternativa de instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno e, por isso, deve ser objeto de ensino nos cursos de formação de professores, mais habituados ao gênero comentário, cuja função não é a mesma”.

Compartilhando desse ponto de vista, o projeto “Práticas orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa” (GAP/CAL 029622), que deu origem a este artigo, tem desenvolvido atividades no sentido de preparar professores em formação da área de Letras para conduzir o processo ensino-aprendizagem de produção textual com provimento de *feedback* aos textos produzidos em contexto escolar. O *corpus* de análise é constituído de bilhetes orientadores que foram providos para alunos participantes de uma oficina de produção textual denominada “Ateliê de Textos”, a qual integra as atividades do referido projeto.

Nesse contexto, o presente trabalho tem o objetivo de verificar de que forma é possível interagir com os alunos via bilhetes orientadores, de modo a conduzi-los no processo de qualificação da escrita. Como o gênero bilhete orientador ainda é pouco conhecido ou usado em aulas de Língua Portuguesa, realiza-se, aqui, a análise de um conjunto de bilhetes orientadores providos ao longo de um processo de produção de textos do gênero conto maravilhoso por um grupo de alunos das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública. Por meio da abordagem processual da escrita, busca-se incentivar o desenvolvimento da autoria e propiciar o exercício da cidadania por meio da escrita.

A seguir, são apresentados pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, seguidos da metodologia e dos resultados da análise empreendida sobre a primeira e a última versão de textos produzidos pelos alunos e os respectivos bilhetes orientadores.

## 2 Abordagem processual da escrita e perspectiva sociorretórica de gênero

De acordo com a abordagem processual da escrita, desde o momento em que se recebe a incumbência de escrever um texto até o momento em que possa ser socializado (se for o caso), passa-se por, pelo menos, três estágios, conforme descritos por Soares (2009):

1. pré-escrita – realização de atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa de produção textual, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias;

2. escrita do texto – registro organizado das ideias e informações em forma de texto conforme o gênero proposto;

3. revisão ou pós-escrita – realização de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi (re)escrito e recebimento de *feedbacks* do professor e/ou dos colegas sobre adequação do texto à tarefa, conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, como auxílio para que o autor possa qualificar seu texto e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social.

*Feedback* é, de acordo com Gallimore & Tharp (1996), um dos meios que o professor pode usar para dar assistência ao desempenho do aprendiz, que poderá sair do estágio regulado pelo outro e adquirir a capacidade de autorregulação, desempenhando a tarefa sozinho (Soares, 2009). Para que o *feedback* seja útil no processo de crescimento cognitivo do estudante, é preciso que professores e alunos tenham claros: os procedimentos que norteiam essa etapa do trabalho de escrita; o que se espera de produção no contexto de determinada tarefa; o estabelecimento de critérios e a forma pela qual o *feedback* será dado (o significado de cada questão ou resposta ao texto do aluno).

No processo de leitura do texto em produção, espera-se que os leitores (professor e alunos) tenham, nos termos de Bakhtin (2003), uma “atitude responsiva-ativa”, reagindo e respondendo ao texto que foi lido (Soares, 2009). Para isso, é fundamental ter-se presente a noção de texto como processo e seu produto como a instanciação de um gênero discursivo que cumpre uma função social.

Os gêneros, na perspectiva sociorretórica adotada por Bazerman (2006), são formas de comunicação que seguem padrões razoavelmente estáveis com os quais as pessoas de um determinado grupo social estão familiarizadas. Com relação ao uso da noção de gênero textual no processo de ensino-aprendizagem, o autor destaca que

**gêneros são formas de vida**, modos de ser. **São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem.** São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (Bazerman, 2006: 23). [grifos nossos]

Nessa abordagem, a linguagem humana é compreendida a partir da sua função sociorretórica, e a escrita é considerada uma atividade social pela qual o sujeito colabora com outros escritores e leitores (Fuzer *et al.*, 2009). Nesse sentido, o professor precisa criar tarefas de escrita que, conforme Goldstein (2004), esclareçam a situação comunicativa real ou idealizada, a intenção ou propósito do discurso e a audiência para a qual o texto se destina.

Isso significa desenvolver uma prática de escrita contextualizada, em que recursos da linguagem precisarão ser mobilizados ou aprendidos para a produção de um texto que realize a prática social a que se propõe. Por meio de orientações à escrita e reescrita dos textos, ocorre um processo dinâmico, que envolve múltiplas revisões do que é escrito (Soares, 2009). Dependendo da fase de produção do texto, o professor pode assumir papéis distintos no processo de leitura e avaliação, dentre os quais o de leitor, assistente e avaliador (Tribble, 1996). Esses papéis foram desempenhados pela equipe de trabalho na elaboração dos bilhetes orientadores analisados na seção 4.

O professor desempenha o papel de leitor quando reage às ideias e percepções que o estudante tentou expressar em seu texto.

Essa reação, segundo Soares (2009), é expressa em comentários que indicam se o leitor gostou ou não do que foi escrito. Esse papel também pode ser exercido pelos colegas da classe, quando é incentivada a leitura pública para a turma.

Quando trabalha com o escritor, a fim de tornar o texto o mais eficiente possível para alcançar seu propósito num dado contexto, o professor exerce o papel de assistente. Auxilia o escritor a usar ou expandir seu conhecimento sobre formas de escrever, focalizando as convenções do gênero textual, o uso adequado do sistema linguístico e a adequação do texto ao assunto proposto (Fuzer, 2011).

Quando não está mais auxiliando a qualificar um texto em particular, mas tecendo comentários acerca do desempenho do autor – ressaltando pontos fortes e apontando deficiências –, o professor está no papel de avaliador. Para avaliar o texto, é comum o uso de critérios que deixam claros aspectos da escrita que foram ou ainda precisam ser bem desenvolvidos. O objetivo final é ajudar o estudante a escrever melhor no futuro.

Dentre os procedimentos para prover *feedback*, a correção denominada por Ruiz (2001) de “textual-interativa” foi a utilizada no processo de produção textual desenvolvido neste trabalho. Foram elaborados “bilhetes orientadores” para se estabelecer uma interlocução não codificada com o aluno, indicando-se e/ou classificando-se os problemas do texto e sugerindo-se soluções.

Os comentários escritos ao aluno são mais longos do que os que se fazem na margem ou no corpo do texto (que são procedimentos mais tradicionalmente adotados nas escolas, conforme constatação de Ruiz, 2001). A função básica dos bilhetes é elogiar o que foi feito pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer (Ruiz, 2001). As diretrizes metodológicas usadas neste trabalho para realizar esses procedimentos estão descritas na próxima seção.

### 3 Diretrizes metodológicas

#### 3.1 Contexto de atuação

As ações em forma de oficinas de leitura e produção textual foram realizadas no *Colégio Estadual Edna May Cardoso*, em Santa Maria, RS. Os encontros, com duração de 2 horas-aula cada, ocorreram semanalmente, no turno inverso às aulas regulares, no período de agosto a novembro de 2011, totalizando 22 horas-aula. A equipe de trabalho foi constituída:

(i) pela estudante de Letras que participou do planejamento das atividades, ministrou as aulas e elaborou os bilhetes orientadores;

(ii) pela coordenadora do projeto que orientou todo o processo;

(iii) por uma professora da escola que atuou como colaboradora e mediadora entre a direção da escola, os alunos e as pesquisadoras.

O trabalho de preparação, planejamento, elaboração e execução das atividades foi realizado em cinco etapas principais, conforme previstas no projeto “Práticas orientadoras para o processo de leitura e produção de textos na perspectiva textual-interativa” (GAP/CAP 029622). Todo esse processo ocorreu no período de maio a novembro de 2011 na referida escola.

A primeira etapa consistiu na preparação da equipe de trabalho, com estudos teóricos sobre gênero discursivo (Bakhtin, 2003), gênero como ação social (Bazerman, 2004, 2005) e abordagem processual da escrita (Soares, 2009), em que o provimento de *feedbacks* é realizado por meio de bilhetes orientadores ao aluno (Ruiz, 2001; Fuzer, 2011). Nessa etapa, também foram sistematizadas características do gênero selecionado para a produção textual, conto maravilhoso.

Na segunda etapa, foram realizadas visitas à escola para a apresentação da proposta de trabalho em forma de oficina, denominada “Ateliê de Textos”, e realização das inscrições de alunos

interessados, mediante declaração de autorização assinada pelos pais ou responsáveis. Previamente foram oferecidas vinte vagas, as quais foram preenchidas por alunos de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

A terceira etapa consistiu no planejamento das atividades pela equipe de trabalho, incluindo: sistematização de objetivos de ensino, seleção e discussão de temáticas, coleta de exemplares do gênero conto maravilhoso, elaboração da proposta de produção textual, elaboração de atividades de leitura e análise de especificidades do gênero selecionado, além do cronograma de execução.

A quarta etapa envolveu a investigação do contexto dos alunos participantes (por meio de uma proposta de produção de autobiografia) e, na sequência, o encaminhamento do processo de produção textual do conto, para o qual foram seguidos os seguintes estágios:

a) pré-escrita – realização de atividades de leitura e análise de contos maravilhosos, focalizando seu contexto de uso e suas especificidades temáticas, estruturais e linguísticas, de modo a oportunizar aos alunos maior familiarização com elementos típicos do gênero para, na sequência, possibilitar-lhes a compreensão da proposta de produção textual apresentada (Anexo 1) e condições para realização das versões escritas com propriedade;

b) produção do texto propriamente dito – organização de informações e ideias por meio de texto escrito, a partir da proposta de produção textual previamente analisada.

c) pós-escrita – leitura dos textos pela equipe de trabalho e provimento de *feedback* por meio de bilhetes com reações ao texto (exercício do papel de leitor) e orientações para a reescrita pelo aluno, visando à qualificação de aspectos de conteúdo e expressão linguística (exercício do papel de assistente). Após os ajustes realizados nos textos pelos alunos, o gênero cumpriu sua função social mediante organização, publicação e lançamento dos textos numa coletânea de contos maravilhosos, intitulada “Misturamos e deu nisso”<sup>3</sup>

O estágio ‘b’ foi realizado quatro vezes, uma vez que cada aluno produziu, em média, quatro versões para seu texto, no sentido de

3. Título escolhido pelos alunos-autores que participaram do Ateliê de Textos até a fase final.

atender às orientações fornecidas nos bilhetes orientadores. Por isso, o estágio 'c' foi realizado três vezes.

A quinta etapa do trabalho, por conseguinte, consiste numa reflexão sobre esse processo, realizada por meio de passos de análise dos textos dos alunos e dos respectivos bilhetes orientadores, explicitados no item a seguir.

### **3.2 Constituição do *corpus* e passos para análise**

O *corpus* de análise é constituído por dois conjuntos de dados: 24 (vinte e quatro) textos escritos em sala de aula, durante os estágios de escrita e pós-escrita, por doze alunos participantes do Ateliê de Textos e publicados na coletânea de contos maravilhosos “Misturados e deu nisso” (Anexo 2), e os respectivos bilhetes orientadores produzidos pelas professoras-pesquisadoras.

Cada versão é discutida a partir de trechos que se fizeram pertinentes para a análise e de passagens dos respectivos bilhetes orientadores. A primeira versão do texto é comparada com a última versão, a fim de se verificar se houve ou não mudanças significativas na recontextualização das histórias e no uso da linguagem escrita.

Para organizar o relato dos resultados da análise, as duas versões dos doze textos são referidas por códigos, conforme Quadro 1. O texto que corresponde à primeira versão é representado por um pseudônimo seguido do número do conto mais o número 1; a versão final é representada pelo pseudônimo seguido da letra F (de final). O respectivo bilhete orientado é identificado pelo acréscimo da letra B diante do código, como, por exemplo: BAlex1 (bilhete orientador à primeira versão do texto produzido pelo aluno Alex).

**Quadro 1 – Textos que constituem o *corpus* de análise e seus respectivos bilhetes orientadores**

Código	Versões dos títulos dados aos contos
[Alex1]	<i>O “aplic” da Rapunzel</i>
[AlexF]	<i>O “aplic” da Rapunzel e a noite da morte</i>
[Alice1]	<i>Rapunzel</i>
[AliceF]	<i>Rapunzel: a mais nova cabeleireira de Paris</i>
[Bianca1]	<i>A branca de neve</i>
[BiancaF]	<i>A Branca de Neve e a Bruxa má</i>
[Pedro1]	<i>Cinderela à meia-noite</i>
[PedroF]	<i>Cinderela à meia-noite</i>
[Lucas1]	* Sem título
[LucasF]	<i>Maldita titia dos salgados</i>
[Luana1]	<i>A cinderela</i>
[Luana F]	<i>Cinderelas amaldiçoadas</i>
[Maria1]	<i>Bela adormecida</i>
[MariaF]	<i>A banda da Bela Adormecida</i>
[Marina1]	<i>A Bela adormecida do rock</i>
[MarinaF]	<i>A Bela adormecida do rock</i>
[Miriam1]	<i>Cabelos mágicos</i>
[MiriamF]	<i>Cabelos mágicos</i>
[Nina1]	* Sem título
[NinaF]	<i>O perfume encantador</i>
[Paula1]	<i>A bela emo adormecida</i>
[PaulaF]	<i>A bela emo adormecida</i>
[Rita1]	<i>Cinderela</i>
[RitaF]	<i>Mais uma nova Cinderela</i>

Para orientar os alunos no processo de produção e para nortear a avaliação dos textos, foram elaborados critérios com base

em características típicas ao gênero conto maravilhoso, expostos no Quadro 2.

### **Quadro 2 – Critérios propostos para produção e avaliação de conto maravilhoso**

Critérios para produção e avaliação de conto maravilhoso	
1.	Estrutura narrativa: o texto apresenta trama, clímax e desfecho, compatível com a proposta de redação, cujas informações são suficientes para a compreensão do texto.
2.	Há um foco narrativo adequado que se mantém no texto. A voz do narrador, além de bem definida, introduz e articula com propriedade os elementos descritivos apresentados em uma direção narrativa clara.
3.	Elementos de tempo estão adequadamente empregados para sinalizar determinada sequência de ações.
4.	O perfil da personagem está de acordo com o que foi proposto, tendo claras relações com a narrativa.
5.	Elementos de cenário estão presentes e articulados de modo significativo no enredo.
6.	O enredo é resultado da ação da(s) personagem(ns) em determinado(s) cenário(s), durante certo(s) período(s) de sua vida.
7.	O título está adequado ao gênero e à proposta de produção textual.
8.	Progressão temática adequada (coesão, coerência).
9.	Uso adequado do registro padrão da língua (regência, concordância, pontuação, colocação pronominal) em contexto apropriado no gênero conto maravilhoso.
10.	Emprego das convenções ortográficas oficiais.

Na seção seguinte, é apresentada análise de trechos da primeira e última versão dos textos produzidos pelos alunos, dos bilhetes orientadores fornecidos e da versão final do texto reescrito. Por meio da comparação entre as versões iniciais e as finais (destacadas em itálico), busca-se verificar em que medida os bilhetes orientadores (sem destaque) foram eficazes no processo de qualificação dos textos.

## 4 Análise de dados

Iniciamos a explanação abordando a mensagem que introduz todos os bilhetes orientadores elaborados, considerando o papel afetivo e emocional mencionado por Tapia & Fita (2001). Assim, antes de utilizarmos o *feedback* com o papel informativo e instrucional acerca de aspectos de conteúdo e expressão linguística, apresentamos elogios para estabelecer uma interação positiva com o aluno, como interlocutor do bilhete e autor do texto a que o bilhete se refere. Os trechos a seguir são exemplos dessa forma de interação inicial:

Alex, adorei seu texto! Você reinventou a história de forma muito criativa e diferente. Seu conto ficou muito divertido. Parabéns! [BAlex 1]

Lucas, seu texto está muito criativo. Você tem uma boa imaginação. O elemento destoante do clássico ficou muito pertinente à narração recontada por você. Porém, sugiro alguns ajustes, a fim de que seu texto fique ainda melhor. Vamos tentar? [BLucas1]

Essa forma de abordagem serve de estratégia para favorecer o sentimento de satisfação do estudante com os resultados obtidos, o que pode ajudá-lo a se sentir motivado a prosseguir investindo na qualificação do seu texto, conforme Tapia & Fita (2001).

Na sequência do bilhete, são apresentadas instruções para qualificação do texto numa próxima versão, considerando os critérios especificados no Quadro 2. Nesse sentido, num primeiro momento, observamos se o texto realmente se constituía numa reinvenção do clássico escolhido pelo aluno. Quando esse critério não era plenamente atendido, era apresentada uma observação seguida de uma justificativa para conduzir o aluno à reescrita, como mostra este trecho de um dos bilhetes à primeira versão do conto:

O elemento destoante do clássico ficou muito pertinente à narração recontada por você. Entretanto, é importante explorar mais o elemento

novo, que nesse caso é o chulé, para que o seu conto possa ser considerado uma reinvenção da história clássica. [BPedro1]

Após uma apreciação positiva de um aspecto do texto, sinalizada pela expressão “muito pertinente”, é apresentada uma ressalva (“Entretanto”) com uma sugestão de mudança a ser efetuada na versão seguinte do texto (“é importante explorar mais o elemento novo, que nesse caso é o chulé”), seguida de uma justificativa para tal mudança (“para que o seu conto possa ser considerado uma reinvenção da história clássica”).

Em relação à estrutura narrativa, os textos foram avaliados quanto à apresentação de trama, clímax e desfecho, verificando-se a compatibilidade entre a narrativa e a proposta de redação. O trecho apresentado a seguir está inadequado, uma vez que o autor não atendeu à principal orientação da proposta de produção textual: reinventar o clássico (Anexo 1).

*Era uma vez um casal de camponeses que aguardava a chegada de seu primeiro filho. O casal morava ao lado da casa de uma bruxa e ela não gostava que mexessem em sua horta. [Alice1]*

Com o propósito de desafiar o aluno a apresentar algum detalhe inovador em relação ao cenário e ao desfecho da história e, dessa maneira, desenvolver a autoria, foi apresentada a seguinte observação no bilhete:

(...) seu texto está fiel demais ao clássico; é importante explorar mais o elemento novo, que nesse caso é a torre Eiffel e o fato de Rapunzel ser cabeleireira, para que o seu conto possa ser considerado uma reinvenção da história clássica. Note que os cenários onde se passa a história e o desfecho são praticamente iguais ao original. Você pode inovar, atualizar algumas ações (...) [BAlice1]

Com base nessas sugestões, o autor do texto realizou a reescrita, atendendo às orientações:

*Era uma vez um casal de empresários que aguardava a chegada de seu primeiro filho. O casal morava em uma mansão, que ficava no meio de uma floresta, eles tinham como vizinhos uma bruxa. A bruxa era dona de um dos lugares mais badalados de Paris. Ela era simplesmente dona de um restaurante muito famoso, chamado “Sua 1º Opção”. O restaurante da bruxa servia de sobremesa uma das melhores musses de chocolate de Paris. [AliceF]*

A inclusão de informações inexistentes no clássico, como a bruxa ser dona de um “restaurante muito famoso, chamado Sua 1º Opção” em Paris, atribuiu ao conto um aspecto contemporâneo, tornando-o mais condizente com a proposta de produção textual.

Relacionado à estrutura narrativa, outro critério avaliado nos textos foi a adequação dos tempos verbais para representar sequências de ações. O trecho a seguir apresenta problemas com relação a esse critério:

*(...) Subiu o príncipe tirou ela e o cabeleleiro de Paris, foram ao castelo do príncipe ela foi dormir o príncipe aproveitou e plac!!! Caiu da escada porque quando tirou o aplic ele caiu. [Alex1]*

Para esse fragmento, em que a sequência de ações não está bem definida, o bilhete orientador objetivou orientar o aluno a organizar as informações por meio da distribuição em períodos sintáticos e do emprego adequado da pontuação:

O parágrafo que inicia com “Subiu o príncipe tirou ela” está com excesso de informações e falta pontuação. Que tal ajustarmos isso? Sugiro que você exponha uma ideia de cada vez. Por exemplo, relate num primeiro momento o que o príncipe fez ao subir na torre. Em seguida, num outro período, relate o que o príncipe fez ao tirar Rapunzel da torre. Num terceiro, o que aconteceu depois. Assim, o leitor entenderá melhor a sequência de fatos. Utilize ponto para indicar o limite dos períodos. [BAlex1]

Com base nessas instruções, após duas reescritas com vários ajustes realizados pelo aluno, na versão final do texto a passagem apresenta-se assim:

*(...) Ela jogou o aplique para o príncipe subir, mas quando ele estava quase chegando “tlac”. Caiu o aplique de Rapunzel. Ele caiu torre abaixo e quebrou o braço e a perna. Com o puxão, que ele deu ao cair, Rapunzel caiu também, mas em cima dele. O tombo foi tão grande que ele acabou se quebrando todo. [AlexF]*

Nessa última versão, o autor emprega com propriedade a pontuação e consegue organizar as informações de forma mais clara, facilitando a compreensão da sequência de ações realizadas pelas personagens.

Com relação à organização textual, os alunos demonstraram, em seus textos, dificuldades em atender o critério referente à progressão temática e coesão sequencial. O trecho seguinte é um exemplo:

*O rei ia se casar, procurava uma mulher, mas só tinha uma mulher bonita, vaidosa que eles iam se casar o rei já marcou porque precisava de alguém para ajudar a cuidar de sua filha, mas ela era uma bruxa má, porque Branca de neve era mais Bela. [Bianca1]*

O trecho não apresenta relações precisas entre as informações, devido à falta de elementos coesivos, o que dificulta a compreensão da história. Para esse problema, foi oferecida a seguinte orientação:

Esse parágrafo apresenta muitas ideias juntas, que não são separadas por elementos coesivos (como conjunções). Vamos separar essas informações de modo que haja ligação entre os períodos? Sugiro que você faça para cada ideia um período novo e, caso você ache pertinente, junte os períodos com algum elemento de adição; mas se não achar necessário, somente faça com que os períodos fiquem ligados de alguma maneira, quando necessário. Ok? [BBianca1]

Após o provimento desse bilhete orientador e outros que se seguiram à segunda e terceira versões, a autora do texto reescreveu o trecho, reorganizando as ideias e acrescentando elementos de coesão sequencial, o que tornou o texto mais claro. O trecho reorganizado ficou da seguinte forma:

*O rei precisava se casar, por isso procurava uma esposa, para que ela o ajudasse a cuidar de sua filha. Havia uma mulher bonita e bela na cidade, mas não tanto quanto Branca de Neve. Mesmo assim, o rei marcou a data de casamento com a pretendente. [BiancaF]*

No trecho reescrito, foram empregados elementos que explicitam uma relação de causa e consequência (“por isso”), de finalidade (“para que”) e de oposição (“mas”), o que também corroborou a progressão temática.

Visando à clareza do texto, também foi observado se os dados apresentados eram suficientes para fazer o leitor compreender a história. O trecho a seguir é um exemplo em que a ausência de algumas informações comprometeu a clareza do texto:

*(...) Cinderela ouviu a conversa e perguntou a sua madrasta, que fazia as coisas apodrecerem com o olhar, respondeu a madrasta (...). [Pedro1]*

No bilhete orientador provido para esse texto, para levar o aluno a perceber a falta de informações e a preencher as lacunas, encontra-se a seguinte instrução:

*(...) releia o parágrafo de introdução e verifique se não está faltando a pergunta que Cinderela fez à madrasta. Adeque o período acrescentando essa passagem, a fim de que não haja ausência de informações, excluindo a possibilidade do leitor não compreender o trecho. [BPedro1]*

A partir dessa observação, o autor acrescentou, na reescrita, a informação necessária:

*Cinderela ouviu a conversa e perguntou a sua madrasta, que era muito má:  
– Posso ir à rave? [PedroF]*

A inclusão da pergunta que Cinderela fez à madrasta (“Posso ir à rave?”), que não estava presente na primeira versão, preencheu a lacuna informacional que atrapalhava a compreensão da história.

A falta de informações necessárias à clareza do texto também esteve relacionada à dificuldade dos alunos em utilizar recursos de coesão referencial, como se verifica neste trecho:

*(...) disse Shirley apareceu do nada, só para estragar o plano do lobo. Ela lhe respondeu docemente: – vim trazer doces. Você não soube que ela roubou o helicóptero e foi fazer compras em Paris?*  
[Lucas1]

Como há mais de uma personagem mencionada no texto, o pronome pessoal “ela” empregado não tem um referente específico, o que não permite ao leitor reconhecer qual personagem está falando nem sobre qual personagem se está falando. A sugestão fornecida no bilhete orientador foi:

Em “você não soube que ela”, o pronome se refere a quem? Não está claro no texto. Se a conversa é entre Shirley e Chapeuzinho, e o helicóptero era da vovó, quem é “ela” que roubou o helicóptero? Sugiro que acrescente o referente, para que o leitor entenda a quem você se refere. [BLucas1]

Na versão final, a ambiguidade de referência que dificultava ao leitor saber a quem a personagem se referia, foi resolvida da seguinte forma:

*– Você não soube que a vovó roubou o helicóptero da tia dos salgados e foi fazer compras em Paris? – disse Shirley.* [LucasF]

Com o uso do pronome “você”, Chapeuzinho Vermelho ficou na posição de interlocutor em relação à personagem Shirley, que é o enunciador (“disse Shirley”). O pronome “ela” foi substituído por “vovó”, explicitando o referente que faltava na primeira versão.

A verificação da presença de elementos do cenário e sua articulação de modo significativo com o enredo também foram avaliadas. Um exemplo em que não se verifica uma contextualização clara para o fato a ser narrado encontra-se a seguir:

– *Corra Cinderela, corra! Gritou o ratinho, que já havia se destransformado, pois já havia passado da meia-noite. Cinderela correu para fora do castelo, desesperada. Cinderela corria o mais rápido possível, até que por um engano tropeçou nas escadas e deixou para trás seu sapatinho de cristal.* [Rita1]

Nesse trecho, a autora faz menção a um ratinho, que, além de não ser um dos componentes a serem incluídos na reinvenção do conto, não havia sido mencionado em nenhum outro momento da narrativa. Nesse caso, o autor não articula as personagens com o enredo, o que evidencia o deslocamento dessa personagem na história. A orientação para a autora, a fim de auxiliá-la na resolução do problema, foi proferida da seguinte forma:

Observe o primeiro parágrafo, ele parece estar deslocado na história. Você não mencionou nada a respeito de nenhum ratinho nem mesmo sobre alguma transformação que ele tenha sofrido. Sugiro que você contextualize de forma mais clara essa passagem, para que o leitor possa entender de onde surgiu esse novo elemento, ok? Sugiro ainda que você situe de forma mais clara as personagens, o espaço e o tempo, numa ordem cronológica bem definida. [BRita1]

O trecho reescrito se constitui numa introdução mais clara ao conto, apresentando um contexto em que a personagem estava inserida:

*Cinderela desde pequena era o orgulho do pai. Porém quando ele faleceu em um acidente de carro, ela teve de ser criada por sua madrasta e conviver com as duas filhas más que ela tinha.* [RitaF]

Esse parágrafo de apresentação da narrativa está melhor contextualizado na versão final. A autora do conto não fez mais menção a personagens que não tivessem sido apresentadas nem a cenários descontextualizados.

O uso do registro padrão da língua, que se configura no uso adequado de regência, concordância, pontuação, colocação pronominal, em contexto apropriado ao longo da narrativa, também

foi avaliado e orientado. O trecho seguinte apresenta impropriedades quanto ao registro padrão da língua, especificamente em relação à pontuação:

*(...) O mensageiro do rei, foi levar o convite para a madrasta de Cinderela. [Luana1]*

Com o objetivo de levar a autora a perceber o emprego inadequado da vírgula, foi registrada a seguinte recomendação:

Lembre-se das regras de pontuação. Uma delas expõe que sujeito e verbo não podem ser separados por vírgula. Verifique os períodos em que esse equívoco ocorre e lembre-se dessa regra para todos os textos. Certo? [BLuana1]

Na versão final, o período apresenta-se adequado à regra de pontuação mencionada no bilhete:

*(...) O mensageiro do rei foi levar o convite para a madrasta de Cinderela. [LuanaF]*

A retirada da vírgula que separava o sujeito (“o mensageiro do rei”) e o predicado (“foi levar o convite para a madrasta de Cinderela”) evidencia a compreensão da aluna em relação à regra de pontuação citada no bilhete. O mais importante foi que a aluna não apresentou o mesmo equívoco em outras passagens das demais versões do texto.

O uso inadequado das convenções ortográficas oficiais também foi considerado no processo de qualificação da escrita. O trecho a seguir apresenta problemas nesse critério:

*(...) Cinderela trabalhava todos os dias, lavando, custurando, cuzinhando. (...) O príncipe encontrou Cinderela e quíz que ela calcasse o sapatinho. (...) O príncipe lavo (...). [Nina1]*

A fim de orientar a aluna a realizar os ajustes necessários, as palavras com problemas de grafia foram sublinhadas, e no bilhete orientador constou esta recomendação:

Os termos destacados precisam ser revisados, uma vez que não estão adequados às convenções ortográficas oficiais. Consulte um dicionário e verifique essas palavras. [BNina1]

Na versão final, a grafia das palavras destacadas foi corrigida:

(...) *Cinderela trabalhava todos os dias, lavando, costurando, cozinhado.*

(...) *O príncipe encontrou Cinderela e quis que ela calçasse o sapatinho.*

(...) *O príncipe lavou (...).* [NinaF]

O intuito principal foi fazer com que o aluno consultasse um dicionário e aprendesse a grafia correta da palavra sem que o professor desse a resposta pronta.

Instruções para inclusão e/ou qualificação do título do conto também foram dadas nos bilhetes orientadores. Na primeira versão dos contos, alguns alunos repetiram o título dado ao texto original, como, por exemplo, “Bela Adormecida”. Com o propósito de desafiar a aluna a exercitar a criatividade para recriar também o título, foi apresentada a seguinte sugestão no bilhete:

Lembre-se de dar um título ao seu conto, que expresse uma ideia inovadora para o texto e que quebre com a expectativa do clássico. Não apenas reproduza o original, mas crie o seu. Você é muito criativa. Que tal tentar? [BMariaF].

A partir dessa proposta, a autora modificou o título, observando o enredo da história: “*A banda da Bela Adormecida*” [MariaF]. Textos que, na primeira versão não foram intitulados, receberam, na última versão, títulos direcionados ao elemento novo da trama, como “*Maldita titia dos salgados*” [LucasF] e “*O perfume encantador*” [NinaF].

Dessa forma, todas as versões produzidas pelos alunos que participaram do Ateliê de Textos receberam *feedbacks* com orientações e sugestões para a reescrita. Quando solicitados pelos alunos, esclarecimentos sobre determinadas questões presentes nos bilhetes eram fornecidos, oralmente, em sala de aula. A partir dessas orientações, os alunos realizaram a reescrita dos textos por, pelo menos, três vezes, até finalizarem o processo com revisão, ajustes finais

e digitação dos textos no laboratório de informática da escola. A versão final de cada conto está publicada na coletânea “Misturamos e deu nisso”, mencionada anteriormente (Anexo 2), que foi diagramada<sup>4</sup> pela equipe de trabalho do projeto e impressa no formato de livro. Cada autor recebeu gratuitamente quatro exemplares do livro durante sessão de lançamento, que fez parte da programação de um evento promovido pela escola.

## **Considerações finais**

Em ações como as propostas no projeto “Prática orientadoras para o processo de leitura e produção textual na perspectiva textual interativa” (GAP/CAL 29622), as conclusões são geralmente parciais e necessitam de tempo para serem atestadas. Contudo, foi possível constatar, ao longo do processo de produção textual analisado, que a escrita dos alunos participantes do Ateliê de Textos melhorou significativamente.

Essas constatações foram feitas não só pela equipe que trabalhou no projeto, mas, sobretudo, pelos alunos-autores dos textos que, por vezes, fizeram comentários positivos em relação ao crescimento vivenciado ao longo do processo de ensino-aprendizagem de produção textual, em resposta aos bilhetes orientadores. A cada passo do processo, os participantes demonstravam satisfação com o aprimoramento dos textos e sinalizavam a eficácia da metodologia, com comentários como: “Professora, como meu texto melhorou”, “o bilhete orientador me fez compreender e enxergar coisas no texto que antes eu não via”, “a versão final ficou muito melhor do que a primeira”.

Para que se obtivesse êxito com a proposta de produção textual a partir do gênero conto maravilhoso, fez-se necessária a elaboração de critérios específicos para a avaliação das produções, os quais se mostraram condizentes com as especificidades do gênero e auxiliaram

---

4. Agradecemos ao FIPE (Fundo de Incentivo à Pesquisa) da UFSM a concessão de recursos para a impressão do material.

tanto o aluno para a escrita e reescrita do texto, quanto a equipe de trabalho durante a avaliação e o provimento dos *feedbacks*.

A análise da primeira e da última versão de cada conto reinventado pelos alunos durante a oficina, bem como a verificação da forma como os bilhetes orientadores interferiram nas mudanças pelas quais os textos passaram, permitem uma avaliação das dificuldades e dos avanços ao longo desse processo e a conclusão de que o provimento de *feedbacks* por meio bilhetes orientadores auxiliam o aluno de forma significativa no processo de qualificação dos seus textos. Prova disso é o fato de os alunos que foram acompanhados durante o projeto e tiveram seus textos analisados no presente trabalho conseguiram realizar mudanças expressivas quanto ao conteúdo, à organização textual e à expressão linguística em seus textos. As revisões e reescritas que foram realizadas até que a estrutura narrativa ficasse clara e o texto razoavelmente organizado, com base no conhecimento do sistema linguístico que o escritor tem à disposição, possibilitaram não só o produto final a ser compartilhado com outros leitores, mas também a ampliação das habilidades de escrita dos alunos envolvidos e o aprendizado de recursos da língua portuguesa num contexto específico de uso.

Além disso, a socialização dos textos produzidos pelos alunos-autores por meio da publicação de uma coletânea de contos contribuiu, de certa forma, para a emancipação desses alunos como leitores e escritores, promovendo-os dentro da comunidade. Entendemos, assim, que um processo de letramento se efetivou.

Recebido em: abril de 2012

Aprovado em: setembro de 2012

[crisfuzer@yahoo.com.br](mailto:crisfuzer@yahoo.com.br) / [tacyweber@yahoo.com.br](mailto:tacyweber@yahoo.com.br)

## Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bazerman, C. *Gênero, agência e escrita*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gênero textuais, tipificação e interação*. Trad. e Org. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Buin, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: Signorini, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 95-124.

Charaudeau, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

Fuzer, C. *Leitura e avaliação de textos*. Caderno Didático. Santa Maria: DLV, UFSM, 2011.

Fuzer, C.; Frison, M.L.B.; Machado, R. F. Escrita e reescrita de textos argumentativos. *Cadernos de Letras*, 15: 59-84, 2009.

Gallimore, R; Tharp, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: Moll, L.C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 171-199.

Goldstein, L.M. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of second language writing*, 13: 63-80, 2004.

Koch, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

Ruiz, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

Soares, D. A. *Produção textual e revisão textual. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Tapia, J.A.; Fita, E.C. *A motivação em sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2001.

Tribble, C. *Writing*. Oxford: OUP, 1996.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Proposta de produção textual

Imaginar é sempre muito divertido. Por isso, convidamos você a usar sua imaginação escrevendo um conto maravilhoso. Procure seguir as orientações abaixo.

a) Em cada lista de palavras abaixo, algumas palavras sugerem uma história conhecida, outras representam um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:

- Chapeuzinho Vermelho – bosque - lobo - avó - helicóptero
- Cinderela - madrasta - príncipe - sapatinho de cristal - chulé
- Bela adormecida - príncipe encantado - banda de rock - bruxa boa
- João e Maria - uma casinha de doces - a bruxa - o forno - um pernil assado
- Pinóquio - os ladrões - um extraterrestre - a baleia - Gepeto
- Branca de neve – príncipe - sete anões – madrasta - baile funk
- Bela e a Fera - bruxa - zoológico - bafo
- Rapunzel- torre Eiffel- príncipe - bruxa - cabeleireiro

b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.

c) Planeje como vai ser o seu conto maravilhoso: inicie-o pela expressão “Era uma vez” ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador pode ser do tipo observador ou também um personagem. Lembre-se de dizer como são o herói e o vilão, e o lugar onde ocorrem os fatos. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.

d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa. Refaça quantas vezes forem necessárias.

- e) Entregue o texto à professora, para que seja lido pela equipe de participantes do Ateliê de textos que, se necessário, buscarão ajudá-los a tornar seu texto ainda melhor. Quando tivermos a versão final dos textos, lembre-se que eles serão publicados numa coletânea de contos, a ser organizado por nossa equipe, com todos os textos produzidos durante a oficina.

### **Anexo 2 – Ficha catalográfica da coletânea de contos produzidos pelos alunos-participantes do projeto**

M678 Misturamos e deu nisso : Ateliê de Textos / Abnner Yuri C. Machado ... [et al.] ; Cristiane Fuzer, Taciane Weber (organizadoras). Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas : Colégio Estadual Edna May Cardoso, 2011.  
36 p. : il ; 21 cm

1. Literatura 2. Literatura infanto-juvenil  
3. Literatura infantil 4. Língua portuguesa  
5. Produção textual 6. Contos I. Machado, Abnner Yuri C. II. Fuzer, Cristiane III. Weber, Taciane

CDU 82-93

Ficha catalográfica elabora por  
Maristela Eckhardt CRB 10/737 - Biblioteca Central da UFSM