

Reescrita e redação escolar: reflexões sobre uma experiência do Pibid

Clítia Daniel Nascimento Cândido
Déborah Christina de Mendonça Oliveira

Resumo: Este trabalho tem como tema a reescrita como prática pedagógica. A discussão apresentada é fruto de uma experiência vivenciada no âmbito do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Letras Português da UCB. Este artigo se propõe a apresentar um relato dessa experiência, que consistiu na realização de oficinas de redação, destinadas a estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. Durante essas oficinas, foram ministrados conteúdos pertinentes ao tema e desenvolvidas atividades de escrita de redações dissertativo-argumentativas, seguidas de uma reescrita. A partir da análise da primeira versão e da reescrita dos textos coletados durante essas oficinas, busca-se avaliar se a atividade de reescrita colaborou para a melhora dos textos produzidos pelos estudantes quanto às competências avaliadas pelo Enem. Conclui-se que a reescrita constitui uma metodologia eficaz para o desenvolvimento da competência textual, pois demonstrou potencialidade diante dos objetivos propostos para as oficinas.

Palavras-chave: Competência textual. Oficina. Pibid. Redação escolar. Reescrita.

Abstract: The present study shows the rewriting as a pedagogical practice. The discussion presented in this paper is the result of an experience in UCB's Portuguese Language degree course Pibid (Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation). This article presents an experience report, which has consisted of writing workshops for high school students in a public school at Distrito Federal. Relevant dissertative-argumentative writing and rewriting activities were taught during the workshops. The first writing draft and its rewriting were analyzed with the purpose of evaluating if the rewriting activities contributed on the improvement of the writing essays based on the competencies evaluated by Enem. The rewriting methodology has demonstrated good results according to the workshops objectives. Therefore, it is possible to conclude that rewriting is an effective methodology for developing text processing skills.

Keywords: Text processing skills. Workshop. Pibid. Academic essay. Rewriting.

1. Introdução

O presente artigo tem como tema central discutir a reescrita como ferramenta de sala de aula no trabalho com a redação escolar com o objetivo de desenvolver com eficiência habilidades e competências de escrita. Nossa discussão tem como ponto de partida um conjunto de oficinas de escrita, intituladas “Oficinas de Redação – Enem 2016”, promovidas pelo subprojeto do Pibid¹ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Letras Português da Universidade Católica de Brasília (UCB). As oficinas foram realizadas durante os meses de abril, maio e junho de 2016 e foram destinadas ao 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal, parceira do subprojeto de Letras Português da UCB. Essas oficinas tinham como objetivo preparar os estudantes do Ensino Médio para a elaboração de textos dissertativos, segundo os padrões exigidos pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). As oficinas de redação foram ministradas pelos bolsistas de iniciação à

¹ Esta pesquisa contou com o apoio da Capes, que fornece bolsas e recursos de custeio para o desenvolvimento das atividades do Pibid, programa criado com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica.

docência e tinham como prática pedagógica maior a reescrita. Portanto, a cada encontro era solicitada uma produção textual sempre seguida de uma reescrita, que visava à melhora de aspectos formais e argumentativos dos textos produzidos.

As produções textuais dos estudantes foram analisadas tendo como referência as cinco competências avaliadas pelo Enem, a saber: 1) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2013). Dessa forma, o exame avalia a adequação do texto do estudante à norma padrão da Língua Portuguesa, o atendimento ao modelo da redação dissertativo-argumentativa – considerada neste artigo como um gênero textual –, o domínio dos recursos textuais e a presença de traços de autoria por meio de uma argumentação fundamentada.

Durante as oficinas, os textos produzidos pelos estudantes foram corrigidos segundo as competências elencadas acima e, a cada novo encontro, era realizada uma atividade de reescrita a partir das observações feitas pelo bolsista corretor por meio de um bilhete orientador. Para o presente trabalho, foram coletadas as primeiras e as segundas versões de seis redações produzidas pelos estudantes. É com base na análise dessas redações que este relato de experiência se estrutura. Nossa análise tomará como ponto de partida o trabalho com a reescrita, a qual defendemos ser um recurso didático, que promove o atendimento individualizado do estudante e que permite a ele se tornar escritor, leitor e revisor de sua própria produção escrita.

O artigo está dividido em seções que objetivam discutir a questão da redação na escola e do trabalho com a reescrita em sala de aula, apresentar a metodologia empregada na coleta e na análise das redações, bem como a análise em si, seguida de considerações finais, que resumem os resultados encontrados e apontam para o emprego da reescrita em sala de aula. A seção a seguir discutirá, inicialmente, a redação escolar.

2. Redação escolar

Quando se trata de produção textual na escola, o gênero mais recorrentemente cobrado pelos professores é o da redação escolar, com fins avaliativos (ANTUNES, 2003). Toda a variedade de gêneros, por sua vez, fica excluída da produção na escola: mensagem, e-mail, bilhete, artigo, notícia jornalística, anúncio, crônica, conto, entre outros que poderiam gerar grande interesse pelo estudante na produção textual e nos diversos fins assumidos pela escrita. Dessa forma, faltam maiores motivações concretas para a elaboração da redação, a não ser a avaliação do professor a respeito do domínio das regras gramaticais, ensinadas em sala de aula.

Acrescentado a isso, a escola, muitas vezes, torna-se um espaço artificial de comunicação, resultando em uma diferença qualitativa entre a redação escolar e o texto, dotado de suas características quando situado dentro de uma enunciação. Essas características são, por exemplo, a intencionalidade, a situacionalidade, entre outras, que dizem respeito a uma condição real de interatividade e comunicação (MARCUSCHI, 2008). A expectativa de que haja um leitor, um outro a quem se destina o texto produzido pelo aluno é um fator escasso na redação escolar. De acordo com noções bakhtinianas, o diálogo entre o *eu* e o *tu* possibilita que o outro dê existência ao sujeito consciente e confira o acabamento ao texto (BAKHTIN, 1997). Logo, a ausência do outro gera esvaziamento discursivo do texto.

Diante dessa problemática, as aulas de português devem ser verdadeiros encontros de pessoas em interação linguística por meio de textos significativos e estruturados para a comunicação (ANTUNES, 2003). Para uma abordagem das redações de modo produtivo no processo de ensino e aprendizagem, consideramos que o professor deve estar apoiado em uma concepção sociointeracionista da linguagem, assim como em uma prática pedagógica interacionista.

Por um lado, a concepção sociointeracionista da linguagem possibilita que o professor forneça ao estudante uma visão de língua como um produto vivo e sobre o qual tem domínio em situações comunicativas, pois é um falante. Em decorrência disso, o estudante compreende a escrita como uma modalidade da língua, sendo o texto um desenvolvimento transdisciplinar das práticas linguísticas orais, escritas, cognitivas, sociais e culturais de que tem conhecimento (RUIZ, 1998). Isso possibilita um tratamento familiar conferido ao texto, mesmo que em linguagem formal, o qual deixa de ser visto como um corpo fechado de regras distintas do conhecimento cotidiano do estudante. A familiaridade permite um processo de ensino e aprendizado em que o aluno se reconhece como sujeito produtor de sentido por meio de textos (FRANCHI, 2002).

Por outro lado, a prática pedagógica para a correção da redação não deve ser encarada como avaliação seletiva ou punitiva, e sim como um termômetro da aprendizagem. Tendo o

aluno compreendido esse propósito, estará mais estimulado a uma produção linguística e textual crítica e autoral, sem paralisar diante do medo do erro. Constitui-se, portanto, um desafio transformar a redação escolar em texto dotado de todas as suas características. Esse desafio é possível, mesmo quando se tem como objetivo trabalhar em sala de aula a norma padrão da língua. De acordo com Ruiz (1998), transformar uma redação escolar em um texto pressupõe uma mudança da concepção de linguagem e de educação nas sociedades durante a formação inicial e continuada dos professores. Conforme mencionamos, essa mudança pode estar na adoção de uma visão sociointeracionista da linguagem e em uma ação pedagógica interacionista dentro da escola.

3. Reescrita

A correção da produção textual do aluno, realizada pelo professor, consiste em ação importante para a consolidação das competências e habilidades da escrita por parte do estudante. A reescrita, por sua vez, constitui etapa fundamental da revisão no processo de correção (LEITE, 2009).

Antunes (2003) elenca três etapas da produção textual: planejamento, execução e revisão. É na revisão em que podem ser corrigidas questões de grafia, pontuação, acentuação e produção de sentidos. Nessa etapa, a reescrita será feita após a intervenção do professor a respeito do texto do estudante, mediação determinante na construção da imagem que o estudante faz de seu próprio texto ao lê-lo novamente, após um intervalo de tempo.

Compreendemos que a metodologia de ensino de redação abarca diversos fatores, como a concepção do professor a respeito de língua, escrita, texto, assim como os objetivos pretendidos com a produção textual, desde o momento em que o professor orienta a atividade, até o tratamento que confere ao texto produzido (RUIZ, 1998).

Quando o professor ao solicitar um texto e ao corrigi-lo, o faz com vistas à reescrita, mudam-se qualitativamente suas interferências sobre o texto do estudante. Os professores que veem a reescrita como tarefa de faxina do texto no nível linguístico tendem a realizar a correção convencional, marcando no texto somente as infrações (RUIZ, 1998). Já os professores que consideram a revisão uma etapa fundamental do desenvolvimento textual pontuam nas produções as questões gramaticais, mas também as de coerência, argumentação e unidade do texto por meio da indicação de reformulações, substituições e supressões.

No processo de correção, o bilhete orientador do professor consiste em ferramenta para uma correção textual interacionista. São realizadas indicações tanto de aspectos pontuais no texto, quanto de aspectos globais: “Os bilhetes são vistos como formas mais efetivas de interlocução entre professor e alunos, com ênfase para problemas de natureza global, (...) justamente por permitir (...) o apontamento de inadequações textuais não circunscritas ao domínio da frase” (LEITE, 2009, p. 32).

Conforme propusemos uma ação pedagógica interacionista, a reescrita consiste em um método de correção textual em consonância com essa prática (LEITE, 2009). O diálogo proporcionado entre diferentes versões do texto suscita a atitude consciente do estudante e desenvolve a sua capacidade crítico-argumentativa (RUIZ, 1998). Ao se confrontar com as suas dificuldades, ele passa do estágio intuitivo para o estágio racional durante a refacção do seu texto (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005).

Conforme D'Andrea e Ribeiro (2010), não há consenso entre os linguistas a respeito de delimitações teóricas sobre os termos reescrita e retextualização. Marcuschi (2005) aponta que a reescrita consiste na modificação de um mesmo texto escrito, e a retextualização consiste na passagem de um texto para uma modalidade diferente na mesma língua. Consideramos aqui reescrita quando um texto passa por correção, com a finalidade de ser reformulado na mesma modalidade.

A reescrita pode ser realizada coletivamente, em sala de aula, ou individualmente, e pode ser solicitada de três formas, a saber: reescrita total do texto, parcial sobrepondo-se à redação original, parcial não se sobrepondo à original e sim *in loco* (RUIZ, 1998). A forma da reescrita solicitada depende dos objetivos traçados pelo professor, assim como do desempenho alcançado pelo aluno. As redações analisadas na seção destinada à análise passaram pelas três formas de reescrita.

Após a discussão a respeito da redação escolar e da reescrita, passamos à explanação da metodologia adotada na coleta das redações analisadas. Posteriormente, será feita a análise do *corpus*, que apresenta os resultados colhidos durante a aplicação da prática da reescrita, quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades de escrita.

4. Metodologia e coleta das redações analisadas

Como afirmado na introdução, este relato tem como objetivo analisar as produções textuais de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal, produzidas durante as Oficinas de Redação - Enem 2016, evento promovido pelo Pibid de Letras Português da UCB. Para essa análise, realizamos uma pesquisa de natureza exploratória

(GIL, 2008), com o intuito de medir os deslocamentos alcançados nas competências e habilidades de escrita desses estudantes por meio da prática da reescrita.

As produções escritas aqui analisadas foram coletadas durante um conjunto de seis oficinas, com duração de duas horas cada, realizadas nos meses de abril, maio e junho de 2016. As redações coletadas serão analisadas qualitativamente (DENZIN; LINCOLN, 2006), tendo como referência as cinco competências avaliativas do Enem, já citadas na introdução deste trabalho. Para avaliar essas competências, analisamos aqui seis primeiras versões de redações dissertativo-argumentativas e suas respectivas reescritas, as quais foram elaboradas após orientações fornecidas pelos bolsistas de iniciação à docência do Pibid de Letras Português da UCB, responsáveis pela promoção da atividade em conjunto com a professora supervisora e a coordenadora de área.

Para fazer referência às redações analisadas, utilizamos códigos que contemplam a inicial do nome do estudante (F, N e P), a turma em que estuda (3A, 3D e 3E), o tema da redação e a versão da escrita (1 para a primeira e 2 para a reescrita). Os temas das redações recebem os seguintes códigos:

- a: Hoje, no Brasil, o negro apresenta o mesmo status social que o branco?
- b: A evasão escolar no Brasil: causas e implicações.
- c: Os efeitos dos usos da rede social Facebook.

Desse modo, as redações são nomeadas por meio dos seguintes códigos: F3Ea1, F3Ea2, N3Ab1, N3Ab2, N3Ac1, N3Ac2, P3Da1, P3Da2, P3Db1, P3Db2, P3Dc1, P3Dc2. As identidades dos estudantes, assim como as dos bolsistas envolvidos no processo, serão devidamente ocultadas.

As Oficinas de Redação foram planejadas pelos atores envolvidos no Pibid (coordenadora de área, professora supervisora, bolsistas de iniciação à docência) e ofertadas como atividade extraclasse aos estudantes da escola parceira. Sabe-se que o ambiente das oficinas propicia uma vivência diferenciada da sala de aula. Como vimos, na escola, o estudante escreve uma redação para ser lida e avaliada pelo professor a fim de obter uma nota. Dessa forma, a aferição se sobressai à questão da aprendizagem em si (RUIZ, 1998). As oficinas, por sua vez, buscaram apresentar um trabalho diferenciado da prática cotidiana por meio do atendimento individualizado e pautado na prática da reescrita.

O interesse pela reescrita surgiu a partir de uma indicação da coordenação de área do Pibid que sugeriu a inserção da reescrita na sequência didática dos encontros das oficinas. Observa-se que a reescrita propicia, como afirmado anteriormente, um atendimento individualizado e esse atendimento foi feito pelos bolsistas de iniciação à docência que ficaram responsáveis por ministrar os encontros e por corrigir as redações produzidas. Cada bolsista orientou um grupo aproximado de seis estudantes, cabendo a ele corrigir e devolver as redações acompanhadas sempre de um bilhete orientador (LEITE, 2009). O bilhete orientador era também acompanhado de uma orientação oral a respeito das intenções do estudante e das possibilidades de melhora no texto.

Para o desenvolvimento das oficinas, a equipe do subprojeto elaborou um cronograma de acordo com os aspectos avaliados pelo Enem, com o objetivo de instrumentalizar os estudantes participantes a melhorarem suas competências e habilidades de escrita. Dessa forma, para cada encontro, foi elaborado material didático específico que contemplava conteúdos, tais como: tipologia textual, estrutura da redação argumentativo-dissertativa, parágrafo padrão, argumentação, cópia, citação, autoria, coesão, coerência, proposta de intervenção. Esses conteúdos foram ministrados acompanhados de atividades de leitura e de compreensão textual, seguidas da proposta de escrita de uma redação.

Para as produções escritas, os estudantes dispunham de uma hora e meia para leitura dos textos geradores e elaboração da dissertação, incluindo o tempo destinado à elaboração do rascunho e a passagem do texto para a folha definitiva. Os textos geradores da proposta eram lidos coletivamente ou de forma individual.

As redações corrigidas eram devolvidas aos estudantes para que eles reescrevessem o texto, a partir das orientações dadas. A seção seguinte analisa os resultados obtidos nas produções escritas e em suas respectivas reescritas, quanto às competências avaliadas pelo Enem.

5. Análise e discussão das redações

A presente seção analisa um pequeno *corpus* coletado durante as Oficinas de Redação - Enem 2016, conforme descrito anteriormente. A análise foi realizada segundo os seguintes pontos: a) reescrita e o domínio da modalidade escrita formal; b) reescrita e o domínio do gênero textual; c) reescrita, argumentação e autoria. Para exemplificação, em cada subseção desta análise, utilizamos trechos das primeiras versões das redações e suas respectivas reescritas.

5.1 Reescrita e o domínio da modalidade escrita formal

Quanto ao desenvolvimento do domínio da modalidade da escrita formal, trabalhamos para o alcance da competência número 1 avaliada pela banca do Enem, que consiste em: “1) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2013). Para desenvolver essa competência durante as Oficinas de Redação, não ministramos conteúdos sobre acentuação, pontuação, ortografia, entre outros que dizem respeito à norma padrão. Entretanto, todas as atividades de reescrita apontavam para substituições ou correções para atendimento dessa competência. Ao longo das oficinas, percebemos evoluções como a demonstrada a seguir no primeiro parágrafo do desenvolvimento da produção P3Db1:

Muitos estudantes passam por problemas constatados em relação a distância por exemplo: da escola a residência, também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não tem o básico para a sua alimentação. (P3Db1)

A respectiva reescrita, produção P3Db2, ficou da seguinte forma:

Muitos estudantes passam por problemas constantes em relação a distância por exemplo: da escola à residência. Também sofrem com o transporte público de qualidade ruim e até fome, pois alunos de renda baixa muitas vezes não têm o básico para a sua alimentação. (P3Db2)

No trecho acima, observam-se melhoras na acentuação em quase todas as ocorrências apontadas na correção. Um período longo foi dividido em dois menores de forma adequada, mas ainda há inadequação da pontuação no primeiro período.

Durante as correções, muitas infrações no uso da norma padrão do português passaram despercebidas pelo corretor. Ao passo em que os estudantes substituíram todas as infrações apontadas, mantiveram as infrações não sublinhadas, o que demonstra certa dependência dos estudantes quanto às orientações de um corretor.

O domínio da escrita formal da língua implica domínio dos recursos linguísticos de coesão e coerência, objeto da competência número 4 avaliada pela banca do Enem, que consiste em: “4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, espera-se do escritor habilidade em utilizar os recursos linguísticos para a construção de sentidos em uma situação real de comunicação verbal.

Para o desenvolvimento dessa competência, ministramos um encontro sobre recursos de textualidade. No material didático, explicamos os conceitos de coesão e de coerência segundo os autores Cunha e Cintra (2001), assim como utilizamos uma abordagem sobre o tema segundo a perspectiva de Koch e Travaglia (2011). Após a explicação, foram propostas questões de produção de parágrafos com o emprego de determinados recursos textuais, segundo a norma padrão de forma coesa e coerente.

Quanto aos desenvolvimentos verificados nas produções escritas, primeiramente, analisemos o parágrafo de introdução da primeira versão da produção P3Da1:

Nos dias de hoje se tem ainda uma desigualdade social entre negros e brancos, porém já existem negros em cargos altos em grandes empresas e muitos negros ingressam em faculdades. Mas é possível perceber a diferença quando entramos em uma sala de aula de uma faculdade, a maioria de alunos é da cor branca. (P3Da1)

O parágrafo de introdução da reescrita, P3Da2, ficou da seguinte forma:

Nos dias atuais, tem-se ainda uma desigualdade social no Brasil, entre negros e brancos, apesar de já existir negros em altos cargos em grandes empresas e mais negros ingressarem em faculdades. Ainda é possível perceber diferenças quando, a maioria dos alunos são de cor branca e de renda maior do que a dos alunos negros. (P3Da2)

Percebemos hipercorreção com o termo “engressar”, que surgiu no momento da reescrita. Entretanto, os problemas de coesão, que haviam sido apontados na correção, foram resolvidos pela utilização de conectivos mais adequados à argumentação pretendida. A conjunção adversativa “porém” foi substituída pela concessiva “apesar de”. Enquanto a utilização da conjunção “porém” poderia gerar ambiguidade, uma vez que poderia expressar oposição à afirmação “existe desigualdade racial”, a concessão expressa pela conjunção “apesar de” demonstra uma contrariedade que não se opõe ao problema. A conjunção adversativa “mas” foi substituída pelo advérbio de tempo “ainda” para reafirmar a permanência do problema da desigualdade.

Logo, mesmo que tenha havido a permanência de infrações de grafia, o estudante compreendeu melhor que os recursos linguísticos possuem também valor argumentativo. Conforme constatado, o texto reescrito apresenta relações lógico-semânticas mais explícitas por meio do uso de recursos de textualidade de forma consciente, pois torna o aluno simultaneamente e de forma distanciada em escritor, leitor e autor (GONÇALVES, 2007).

5.2 Reescrita e o domínio do gênero textual

Quanto ao domínio do gênero textual, o trabalho realizado na oficina foi voltado ao entendimento da estrutura da redação dissertativo-argumentativa solicitada no Enem. A competência do exame correspondente a esse domínio é a de número 2: “2) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2013).

No segundo encontro, explicamos a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, conhecimento retomado ao longo dos outros encontros, quando apresentávamos modelos de redações bem pontuadas e durante as correções das redações elaboradas por eles. Também explicamos os tipos textuais – descritivo, dissertativo, narrativo e injuntivo – para que os estudantes pudessem distinguir melhor as peculiaridades da dissertação.

A produção P3Da2 demonstra o avanço nesse aspecto. Apresentamos a seguir, na íntegra, a primeira versão dessa redação, a P3Da1:

Nos dias de hoje se tem ainda uma desigualdade social entre negros e brancos, porém já existem negros em cargos altos em grandes empresas e muitos negros ingressam em faculdades. Mas é possível perceber a diferença quando entramos em uma sala de aula de uma faculdade, a maioria de alunos é da cor branca.

Já existe programas para a entrada de negros nas faculdades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na faculdade, porém só isso não é o suficiente pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa, como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não disponibilizados pela instituição que frequenta.

Poderia se desenvolver projetos de assistência aos estudantes, na compra dos livros e manutenção de materiais ou criar estágios no horário contrário das aulas e sendo esses estágios dentro de empresas e locais que seriam a carreira que o negro quisesse seguir. (P3Da1)

Na correção da P3Da1, apontamos que o texto contemplava as seguintes questões: o ingresso do negro no Ensino Superior, a permanência estudantil e o início da vida profissional. Por isso, pedimos que o estudante escrevesse um parágrafo de desenvolvimento para cada ponto, trazendo mais argumentos sobre cada um. Segue abaixo, na íntegra, a reescrita P3Da2:

Nos dias atuais, tem-se ainda uma desigualdade social no Brasil, entre negros e brancos, apesar de já existir negros em altos cargos em grandes empresas e mais negros ingressarem em faculdades. Ainda é possível perceber diferenças

quando, a maioria dos alunos são de cor branca e de renda maior do que a dos alunos negros.

Já existe programas para a entrada de negros nas universidades e há o sistema de cotas onde facilita a entrada do negro na universidade, porém só isso não basta, pois ainda a maioria dos negros no Brasil são de condição financeira baixa enquanto os brancos continuam com os melhores empregos e oportunidades de qualificação.

Jovens negros sofrem para se manterem na faculdade pela falta de recursos que auxiliam a sua permanência no ensino superior. Como poderão arcar com os gastos, por exemplo com livros e materiais não fornecidos pela instituição que frequentam?

Mesmo com o ensino superior completo, os negros tem a dificuldade de aceitação nas empresas, pois ainda se é visado a questão da aparência, onde os brancos são favorecidos, mesmo quando para um vaga de emprego o negro tem a mesma ou melhor qualificação que o branco.

Poderia se desenvolver projetos de assistência aos estudantes, na compra de livros e manutenção de materiais ou criar estágios remunerados no horário contrário das aulas e sendo esses estágios dentro de empresas na área de carreira que o jovem pretende seguir. (P3Da2)

Na reescrita, houve pouca melhora em relação à pontuação e à ortografia, mas houve introdução de outros argumentos. A maior variedade de aspectos levantados contribuiu para a construção da argumentação e reforçou o atendimento à proposta de redação, fundamentando-se mais amplamente a defesa da existência de desigualdade racial no Brasil hoje.

De um modo geral, percebemos facilidade na compreensão da estrutura da redação dissertativo-argumentativa solicitada pelo Enem e na compreensão da constituição das partes do texto. O diálogo interativo entre a 1ª e a 2ª versão de um texto auxilia na compreensão do estudante sobre o contexto de produção, ou seja, o gênero textual (LEITE, 2009). Cada gênero possui um propósito para determinada esfera de circulação, dotado de estilo e conteúdo, de forma e função, cabendo ao aluno adequar os argumentos às formas requeridas para o gênero, orientado pelo professor (MARCUSCHI, 2008).

5.3 Reescrita, argumentação e autoria

À questão da autoria e da argumentação está relacionada a competência número 3 avaliada pela banca Enem, que consiste em: “3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2013). Essa competência diz respeito ao poder de argumentação do estudante, fator ligado à constituição da autoria, pois o texto pressupõe um autor que, de modo subjetivo, interpreta e escreve sobre questões objetivas. Dessa forma, o texto é um objeto autoral e possui sua individualidade dentro da cadeia de enunciados (BAKHTIN, 1997).

No primeiro encontro das oficinas, realizamos uma atividade de *brainstorm* (tempestade de ideias), a partir do tema “o uso da rede social Facebook”, que mostrou aos estudantes como um mesmo tema pode suscitar diversas questões ligadas ao conhecimento de mundo de cada um, mas que poderiam estar conectadas a novas informações fornecidas por textos geradores, por exemplo.

No quarto encontro, abordamos a questão da argumentação, utilizando o texto “A arte de argumentar”, de Anthony Weston (1996), em que se ressalta a questão dos pontos de vista diante da defesa de uma perspectiva. Seguidamente, apresentamos os conceitos de cópia, citação e autoria. Muitas vezes, cópias ou plágios são resultados de desconhecimento de como lidar com as ideias de um autor ou figura proeminente. Explicado como se realiza a citação, soluciona-se em grande parte os casos de cópia ou plágio por acidente. Além disso, as citações e as referências contribuem para uma produção textual dialógica e uma argumentação diversificada. Ao mesmo tempo, gera uma argumentação mais consistente do ponto de vista do autor.

No quinto encontro, realizamos leitura e compreensão de textos motivadores e ainda um debate acerca do tema da desigualdade racial hoje no Brasil. Essa atividade possibilitou um exercício argumentativo e uma busca de elementos que estivessem além do conhecimento imediato de mundo do estudante.

Percebemos, ao longo dos encontros, que a seleção de fatos, argumentos e ideias foram na maioria dos casos motivadas pela discussão e compreensão dos textos em sala de aula e que poucos estudantes arriscaram novos argumentos. Por sua vez, o parágrafo padrão denominado produção N3Ac1 foi um dos poucos que trouxe elementos diferentes dos discutidos em sala. Entretanto, demonstra a necessidade de melhora da argumentação, principalmente, na fundamentação:

O “Facebook”, afeta o cérebro de uma forma que o ser humano fique viciado. Como por exemplo, ela posta uma foto e ganha muitos “likes”, comentários, elogios, a pessoa se sente popular, e isso pode causar um efeito no cérebro que vicia ela de tal forma que não consegue viver sem aquilo na vida dela. O “Facebook” pode causar dependência, e pode trazer aspectos ruins também; tais como bullying, brigas, comentários ofensivos. Por isso temos que usar as redes sociais com muito cuidado. (N3Ac1)

Na reescrita, pedimos que o estudante fundamentasse seu argumento com a citação de fontes. A reescrita, produção N3Ac2, foi feita após o sexto encontro, quando a estrutura da redação dissertativo-argumentativa já havia sido apresentada:

Podemos dizer que as pessoas antes tinha duas maneiras para se comunicar, as cartas e telefonemas, hoje temos mais facilidades que e as redes sociais, e uma delas é o facebook uma das mais acessadas principalmente pelos jovens. O facebook faz com que as pessoas compartilhem e expressão opiniões e ate mesmo fazer amizades diferentes, mas as vezes alguns passam dos limites que podem tirar as vantagens que ela tem. Muitos se expoem demais e isso causa uma desvantagem que pode ser um risco. No momento em que compartilhamos uma informação pessoal pode causar danos. Ele e uma ferramenta muito boa para a comunicação porem pode trazer riscos que podem prejudicar a própria reputação. E importante saber dos danos que isso causa, e muito bom saber o que você compartilha, ter consciencia e so usar essa ferramente que é o facebook ao seu favor (N3Ac1)

Nota-se que o texto ainda contém infrações de grafia, pontuação e concordância. Apesar de o estudante ainda não ter compreendido o lugar da tese central (o quarto parágrafo poderia compor o primeiro como tese central) e a necessidade de estruturar consistentemente uma proposta de intervenção na conclusão, é possível ver um avanço na argumentação. O estudante introduziu na reescrita uma contextualização histórica no primeiro parágrafo, citou implicações sociais quanto ao uso da rede social e não mais implicações fisiológicas sem fundamentação.

Compreendemos que os conhecimentos adquiridos anteriormente pelo estudante são de grande valia para a construção de uma argumentação que não seja apenas uma paráfrase dos textos geradores. Por isso, ressaltamos, nos encontros, a importância da leitura frequente sobre temas em vigência na sociedade.

A constituição de autoria foi um dos objetivos em que se obteve menores avanços por meio da reescrita, considerado o curto tempo de que dispusemos para a realização das oficinas. Ademais, a constituição de autoria demanda maior maturidade do estudante enquanto leitor e escritor. Afinal, o estudante, no processo de reescritura, (re)constrói não apenas o texto, mas também sua subjetividade, sendo sua constituição em sujeito-autor um processo que demanda tempo e prática (TEBEROSKY, 2001).

6. Considerações finais

A partir da discussão realizada aqui, pode-se observar que a reescrita constitui uma metodologia eficiente, pois possibilitou avanços nas redações analisadas. Defendemos, assim como Ruiz (1998), que a correção de uma produção textual escolar deve sempre culminar com uma atividade de reescrita, pois compreende-se que, ao contrário de uma correção focada

somente na higienização do texto do estudante, a reescrita possibilita detectar elementos que podem ser melhorados e desenvolve no estudante uma capacidade de autocrítica.

Segundo Antunes (2003), consideramos que a priorização do trabalho com o texto em sala de aula possibilita o desenvolvimento das competências necessárias à produção escrita, que acompanhada de reescrita auxilia no desenvolvimento da consciência linguística do estudante. Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa deve, se preciso, diminuir o número de produções escritas para ampliar o número de reescritas de um mesmo texto, devido ao tempo escasso de que dispõe para realizar correções. Durante as Oficinas de Redação – Enem 2016, solicitamos somente uma reescrita de cada redação, mas reconhecemos que o ideal seria realizar várias reescritas de um mesmo texto, o que talvez trouxesse resultados diferentes dos descritos neste artigo.

Para adotar uma metodologia como a defendida neste trabalho, é interessante que o professor assuma uma visão sociointeracionista da linguagem e uma perspectiva dialógica do texto. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a formação inicial dos professores de língua, que transmita aos futuros licenciados uma postura dinâmica em relação à língua. Nessa perspectiva, reconhecemos a importância do Pibid enquanto programa de formação inicial, o qual possibilita o diálogo entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na escola, uma vez que permite a inserção do graduando no ambiente escolar desde o início do seu curso.

Por fim, avaliamos que algumas perguntas permanecem em aberto e que outras análises sobre o trabalho com a reescrita podem ser feitas. No entanto, deixaremos tais questões para trabalhos futuros sobre o tema.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem – 2013**. Brasília: UnB, 2013.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

D'ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial**. Revista Veredas, n. 1, 2010.

DENZIN, N. K. LINCOLN, Y. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FRANCHI, E. P. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V. **A reescrita de gêneros textuais por meio de sequências didáticas de listas de constatações/controle.** Universidade de Brasília: Revista Desempenho, nº 7, junho 2007, p. 26-42.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, E. G. **A reescrita do aluno sob a orientação do professor.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: processos de retextualização.** In: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez, 2005, p. 45-125.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGOLO, E. D. C. W.; MENEGOLO, L. W. **Significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor.** Ciências & Cognição - Revista Interdisciplinar de Estudos da Cognição, v. 4, 2005. Rio de Janeiro.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola.** 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** Trad. De Cláudia Schilling. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

WESTON. A. **A arte de argumentar.** Lisboa: Gradiva, 1996.

Clítia Daniel Nascimento Cândido Graduada em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília, na qual foi bolsista do Programa PIBID.

Déborah Christina de Mendonça Oliveira Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisa as nominalizações no português do Brasil no âmbito da Teoria Gerativa, com ênfase no estudo da estrutura argumental e da diferença entre nomes de evento e nomes de resultado. Trabalhou durante dois anos (2006-2007) como professora substituta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília. Desde 2008, faz parte do corpo docente do curso de Letras da Universidade Católica de Brasília. Na UCB, atua como Assessora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação e como Coordenadora de Área do subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Letras Português, intitulado "A Formação de Professores de Língua Portuguesa: As Práticas Linguístico-Sociais de Leitura e Escrita".