

ENTRAVES NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO SUPERIOR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE REESCRITURA

HINDRANCE ON THE TEXT PRODUCTION IN COLLEGE: THE REWRITING PROCESS CONTRIBUTIONS

Geralda Fátima de Souza Rodrigues 1
Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque 2

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0919026431611928>.
E-mail: aldafatimasouza@yahoo.com.br

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. 2
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0593363920174981>.
E-mail: lenniearyete@yahoo.com.br

Resumo: A educação no Brasil, em tempos atuais, não mudou muito em relação à premissa tradicional, particularmente, quando o assunto é metodologia de ensino, ou seja, sob uma configuração de educação bancária, originária da Revolução Industrial, tem se mantido até as duas primeiras décadas do século XXI. Ainda se concebe o espaço e o tempo escolar numa perspectiva em que o professor ensina, ao mesmo tempo, a dezenas de estudantes sem haver preocupação com as identidades e as necessidades dessa “clientela”. Houve mudanças em todos os setores: sociedade, mercado de trabalho, mas, nos perguntamos: e o espaço escolar, por qual motivo se mantém preso a práticas metodológicas retrógradas? Neste contexto, o objetivo do presente estudo é refletir sobre as aulas de produção textual como conteúdo importante da Língua Portuguesa, disciplina que é, na maioria das vezes, ministrada nos períodos iniciais da graduação e que tem como finalidade suprir lacunas deixadas pela Educação Básica no processo de ensino e aprendizagem dos graduandos. Assim, outra pergunta se apresenta: qual é o papel desse professor de ensino presencial? Este estudo será realizado por meio de pesquisa bibliográfica com base em alguns autores que discorrem sobre o fazer docente e a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Produção Textual. Reescrita. Ensino Superior.

Abstract: When it comes to teaching methodology, Education in Brazil has not undergone significant changes. traditional premise, particularly when it comes to teaching methodology, there is a configuration of the banking education, beginning with the Industrial Revolution and which has remained until the first two decades of the 21st century. The space and the school time are still conceived in a perspective in which the teacher teaches at the same time to dozens of students without worrying about their identities and their needs. There have been changes in all sectors: society, the labor market, but what about the school space, why does it remain stuck to backward methodological practices? In this context, the aim of this study is to think over the methodology in text production classes as an important content of the Portuguese Language. A discipline that is mostly taught in the early periods of the undergraduate program and aims to fill gaps left by Basic Education, in the teaching and learning process of undergraduate students. Therefore, we pose the following question what is the role of this classroom teacher? This study will be conducted through a bibliographic research based on some authors who discuss teaching and text production in Portuguese Language classes.

Keywords: Portuguese Language. Text production. Rewritten. Higher Education.

Introdução

O sistema educacional brasileiro, ainda, carece de metodologias de ensino com vistas às singularidades como resultados de construções promovidas pela sociedade, assim, o docente, caracterizado como conteudista, já não atende às expectativas dos acadêmicos, pois estes precisam ser autônomos para a construção do conhecimento pautado não somente em competências técnicas, mas também comportamentais.

Escrever de forma sistemática nas escolas brasileiras é algo recente e não havia, anteriormente, nenhum tipo de preocupação com o processo de compreensão e reformulação utilizado pelo educando, importava, apenas, o produto final que seria um texto concebido como expressão do pensamento lógico. De acordo com Bunzen e Mendonça (2009), do final do séc. XVIII até meados do séc. XX, a prioridade era ensinar as regras gramaticais e a leitura.

O Decreto Federal 79.298 (24/02/1977) foi primeiro movimento legal responsável pela consolidação do ensino de redação no Ensino Médio, tornando obrigatória a prova de redação nos vestibulares do país, com isso, incluiu-se um instrumento de avaliação discursivo no vestibular para os aspirantes a uma vaga no ensino superior (BUNZEN; MENDONÇA, 2009).

Apenas nos iniciais da década de 1980, profissionais da área de Língua Portuguesa começaram a desenvolver as primeiras pesquisas a partir da coleta de textos de vestibulandos a fim de compreenderem o porquê de a maioria deles ingressar no ensino superior com produções sem o mínimo de coerência e coesão e, por vezes, valendo-se do tangenciamento textual.

A partir daí, surgiram discussões em torno de qual prática de ensino de escrita seria “ideal” para fazer com que as produções textuais estivessem fundamentadas na operações de construção baseadas nos gêneros. Mesmo com todas as mudanças terminológicas e de condutas ocorridas ao longo do tempo, ainda nos deparamos como uma discussão sobre como trazer para o ambiente de ensino uma prática que se preocupe com toda a cadeia de produção de um texto, desde sua concepção até sua recepção, que passará, obviamente, pelo olhar cuidadoso do corretor.

Há uma expectativa de que os acadêmicos se assumam como produtores de textos vários, não somente os exigidos em sala de aula, entretanto, para que isso ocorra, é necessário, conforme Galdi (2013), haver uma mudança na proposta metodológica no ensino: do procedimental ao reflexivo.

Nessa linha de raciocínio, ativar a compreensão, que é uma das operações cognitivas mais importantes, servirá de base para que a inferência, a inversão e a eliminação estejam presentes no momento da escrita textual; em um tempo posterior, operações como reordenar, substituir poderão fazer com a escrita se aproxime do desejado/solicitado, uma vez que o universo discursivo é heterogêneo. À vista de tais considerações, a reescrita textual tende a ser uma intervenção apropriada que permite ao acadêmico refletir sobre sua própria escrita, reconsiderando o paradigmas de que o texto, depois de escrito, está pronto, acabado.

Para atender a essas demandas sociais contemporâneas e promover um envolvimento maior dos acadêmicos nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário repensar a educação em nível superior e modificar a maneira com a qual os conteúdos são ministrados, principalmente, os que se referem à produção textual. Os postulados de autores, como Dewey (1930), Zeichner (1993), Schön (2000) e Freire (2017), sinalizam que metodologias baseadas em ação-reflexão-ação tendem a corrigir ospercalços que surgem durante a aplicação de qualquer sequência didática.

Dessa forma, o presente estudo objetiva refletir sobre as aulas de produção textual como conteúdo relevante da Língua Portuguesa, disciplina que é, geralmente, ministrada nos períodos iniciais da graduação e que tem como finalidade suprir lacunas deixadas pela Educação Básica no processo de ensino e aprendizagem dos graduandos. A partir daí, alguns questionamentos se fazem necessários: i) o espaço escolar tem acompanhado as mudanças sociais? Se sim, ii) por qual motivo ministrar aulas de produção textual, na maioria dos casos, ainda se mantém atrelado a práticas metodológicas retrógradas? E iii) qual é o papel do professor de produção textual no ensino presencial? Nesse estudo, o tratamento dado ao assunto seguirá a vertente da pesquisa bibliográfica com base em alguns autores de maior expressão na área de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

A práxis reflexiva na formação docente: algumas abordagens

Em Dewey (1930), tem-se que todo o aprendizado e todo o conhecimento deve ter um fim prático, ou seja, é necessário evitar o ensino tradicional, centrado no professor. Para ele, a proposta de ensino que atenderia às demandas impostas por um corpo social moderno é aquela em que o estudante aprende fazendo *learn by doing* e se enriquece com as experiências do conjunto. Assim, para se compreender a concepção de Dewey (1930) sobre a educação, deve-se ter em mente que ela deve estar vinculadas às práticas da sociedade, pois, além de direcionar o estudante no espaço de aprendizagem, deve prepará-lo para reagir às diversas influências do meio.

Em se pensar que a aprendizagem deve conduzir à prática, Dewey (1930) propõe uma educação não como um aprendizado isolado, mas como uma forma de integração entre os sujeitos, por isso, a educação não deve ser limitada à coisa formale, sim, a uma possibilidade na qual prevaleça a ideia do coletivo, é preciso enxergar o mundo além da superficialidade.

Com os estudos da pedagogia moderna, percebe-se que a principal proposta de Dewey (1930), para a educação, é a de desmistificar a ideia de que existe uma polaridade entre a vida do estudante na escola e a vivida por este estudante fora da escola. Aprender na escola deve ser um momento de criar ambientes de oportunidades, deve ser o *locus* do *dissensus*, a fim de que, em sociedade, prevaleça o *consensus*. O referido autor defende, ainda, que, a partir dos princípios da atividade, da utilidade, da união dos meios e dos fins, a aprendizagem somente se efetiva a partir de um significado real que privilegia a resolução de problemas no cotidiano.

Segundo esse autor, um currículo escolar deveria ser concebido levando-se em conta a vida real dos estudantes, a fim de que eles participem da vida social de maneira transformadora e crítica, ou seja, uma educação na qual o estudante se comporte como ativo no processo de ensino e aprendizagem e se integre neste processo de modo a transformar a sua vida com a experiência dos outros. Uma educação em que o estudante critique o que é aprendido para poder produzir mais e com qualidade. Nessa linha de pensamento, educação baseada em privilégios não é salutar para a sociedade, a escola precisa ser um espaço de reorganização de experiências não somente intelectuais, mas também, de interesse social. Portanto, é preciso conceber no ensino uma relação de vivência positiva de conflitos com a finalidade de estimular a reestruturação de leis e regras que construirão uma sociedade coerente.

Zeichner (1993) também corrobora o pensamento de Dewey (1930), ao afirmar que o docente necessita reformular, constantemente, o seu fazer pedagógico, assim, se as práticas metodológicas não conseguem alcançar os acadêmicos, há a necessidade de reestruturá-las por meio da reflexão sobre a ação.

Proposta semelhante ao que foi discorrido por Dewey (1930) e Zeichner (1993), o modelo de ação reflexiva na educação de Schön (2000) também sugere que, somente é possível refletir sobre a ação se se pensar sobre ela a fim de que esta atitude seja transformada em conhecimento-na-ação. Para a reflexão na ação, há que se considerar o pensar que fará com que o sujeito sempre busque reestruturar o processo de aquisição de conhecimento a partir de estratégias inovadoras como resolução de problemas.

Dessa forma, Schön (2000) defende que a condição primeira para o professor aprender a refletir sobre sua prática durante todo o processo de aprendizagem do estudante e não somente ao final do processo é buscar uma preparação profissional que seja assertiva e adequada ao que se propõem ensinar. Visto assim, não é difícil notar que tanto em Dewey (1930) quanto em Schön (2000), para que o docente finalize, satisfatoriamente, o trabalho educacional, é preciso que ele, também, ressignifique suas aulas, reconstruindo-as sempre que for necessário.

Quando se trata de enveredar pelos caminhos da linguagem, pode-se citar Vygotsky (1989), ao afirmar que a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido é uma relação construída por meio de instrumentos e, principalmente, pela linguagem. Dessa forma, o conhecimento se processa de forma contínua, possibilitando que os campos sociais, culturais e históricos façam uma intercessão. Por esse viés, compreende-se como é na e pela linguagem que seres biológicos se transformam em seres históricos e culturais. Sustentando-se nessa concepção em sala de aula, na relação professor-estudante, pode-se pensar que há uma forte tendência à interação, pois ambos são sujeitos de um processo e tendem a colocar em prática

um ensino pautado no estudante como protagonista na sua aquisição de conhecimentos.

No Brasil, a metodologia ação-reflexão-ação-depois-da-reflexão foi pensada por Freire (2017) como algo dinâmico, algo como uma educação problematizadora, que contrapõe à tradicional, e defende a relevância de o professor manter com seu estudante, uma relação dialógica, pois facilitaria a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento a ser estudado, a esse diálogo, a pedagogia freiriana chamou de diálogo ético.

Feitas essas considerações fundamentadas em autores da educação e sobre o fazer docente, passamos a apontamentos relativos ao objetivo principal deste texto que é o de refletir sobre as aulas de produção de texto no ensino superior como eixo central da discussão.

As produções textuais - construção de intenções comunicativas - potencializadas pela reescritura

Discutir o ensino de produção de textos significa refletir sobre como os construtos teóricos são abordados em sala de aula. Então, é importante lembrar que o foco da discussão deve estar na forma como o docente compreende e como ele aplica seus conhecimentos a partir da docência, em especial, na educação superior.

Sendo assim, faz-se necessário que o professor apreenda as concepções de linguagens que norteiam sua práxis, dito de outra forma, é preciso que o docente defina a concepção de linguagem com a qual se identifica, a fim de assumir posturas coerentes no que se refere à metodologia a ser utilizada no processo ensino-aprendizagem, às atividades selecionadas e à própria organização e condução das ações pedagógicas.

A maioria das aulas de produção de texto ainda estão voltadas para o entendimento das regras, da nomenclatura que, na maioria das vezes, tendem apenas a identificar as formas “corretas” de falar e/ou escrever. Isso conduz o estudante a pensar que existem formas erradas na língua, então, o objetivo das aulas seria discorrer sobre o que é prescrito e o que não o é. Por esse motivo, consideramos importante discutir questões relacionadas ao ensino de linguagem, neste texto particularmente, o tratamento que tem sido dispensado à produção textual.

Na maioria dos casos, as aulas de produção textual têm se resumido em práticas reducionistas, tais como trabalhar a palavra na perspectiva da frase: descontextualizada, com o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas. Como consequência disso, pode-se elencar alguns pontos que são nefastos para o ensino de Língua Portuguesa e o insucesso pode ocorrer de diversas maneiras: (i) o estudante internaliza que ele não sabe português; (ii) português é língua difícil, ocorrendo uma aversão às aulas e o pior (iii) o trancamento da disciplina. O resultado disso, pensando no nível da Educação Superior, seria aquele estudante que irá ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade, pois, na graduação, ele precisa reorganizar seu pensamento em relação às etapas de construção de um texto, seja de qual tipologia ou gênero for.

Ainda se pratica uma escrita artificial, com palavras soltas para estruturar frases, desvinculadas de contexto comunicativo, sem se atentar para a continuidade e progressão do texto. Entretanto, a origem do problema pode estar no apagamento do sujeito-aprendiz durante a construção das suas produções textuais, uma das preocupações que se tem é com o cumprimento das regras gramaticais.

A prática da escrita periférica, mecânica e centrada na habilidade apenas de memorizar regras da língua, sem estabelecer relações com o mundo, resultaria numa produção improvisada, sem planejamento e, conseqüentemente, sem revisão. Isso pode ser entendido como descodificação, pois não há encontro com ninguém do outro lado do texto. É a escrita sendo tratada como uma atividade sem função, desvinculada de usos sociais, incapaz de suscitar no graduando a compreensão das múltiplas funções sociais de um texto, além da profissional, pois toda atividade com a língua explicita uma determinada concepção de língua.

O quadro descrito, anteriormente, leva-nos a considerar que os trabalhos realizados por uma parcela representativa de professores de Língua Portuguesa, nos anos anteriores à graduação, podem ser descritos como: um ensino descontextualizado, amorfo, fragmentado, desvinculado dos usos reais da língua. Nesse contexto de aprendizagem, a metodologia enfa-

tiza pontos sem importância para a competência comunicativa dos falantes, como se a língua fosse inflexível e uniforme.

Já no quadro prescritivo, no que diz respeito ao ensino da língua, delimita fronteiras extremas entre o que é certo ou errado e apoia-se em palavras sem autores. Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos.

De acordo com Antunes (2003), os professores são céticos no que se refere à teoria e buscam mais a prática. Entretanto, isso somente seria possível se a teoria que foi proposta não tiver tornado a atividade pedagógica mais significativa porque o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática” e de como elas se inter-relacionam. Não pode haver prática sem um construto de princípios teóricos e objetivos. Talvez, o que realmente está faltando é saber como a linguagem funciona e como explicitar os conceitos básicos; falta compreender que a gramática normativa não dá conta de todos os fatos linguísticos; enfim, falta entender a episteme da língua.

Ainda, segundo Antunes (2003), analisando os princípios teóricos gerais que norteiam os estudos linguísticos, pode-se elencar os seguintes: (i) uma tendência centrada na língua como signos e regras, desvinculadas de condições de realização; e (ii) outra que está centrada na língua como atuação social/interação, partindo de abordagens interacionista, funcionalista e discursivista. Isso sem abandonar o princípio geral que rege qualquer língua humana: a língua somente se realiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. Sobre isso, Bertoque (2018) explica que o

funcionamento da língua implica contextos reais de comunicação, enquanto o ensino com frases isoladas não permite o conhecimento das dimensões discursivas e pragmáticas, que são imprescindíveis para a compreensão dos sentidos e, inclusive, da organização linguística (ordem de uma oração, por exemplo) (BERTOQUE, 2018, p. 290-1).

O texto não é apenas um agrupamento de frases, mas a construção de intenções comunicativas que efetivam funções sociais. Assim, a escrita pode se tornar uma atividade interativa, dinâmica e negociável quando há prática diária. É um equívoco, segundo Antunes (2003), pensar que, a partir de análises gramaticais, os acadêmicos desenvolverão competências suficientes para escrever textos que apresentem um mínimo de argumentatividade, a partir de um alto grau de informatividade que está presente ao se expressar determinado ponto de vista. Não vem ao caso, julgar as ideologias presentes no texto, desde que não firam os princípios éticos e morais vigentes na sociedade, onde o texto é produzido, mas sim, verificar quais elementos linguísticos podem dirigir o pensamento do leitor a uma conclusão de redundância ou não de ideias, pois a coerência é, como já bem disse Marcuschi (2008, p.119), “[...] a continuidade baseada no sentido”.

Como a escrita não requer sujeito simultâneo, considera-se que ele “é” ausente, escrevendo-se, sem saber para quem, desde a Educação Básica. Com a falta da referência do outro nos textos, redigir torna-se tarefa penosa, algo que é paradoxal por se tratar de aulas de Língua Portuguesa: há o desaparecimento do “outro”. Esta forma de atuação do professor em sala de aula contraria a proposta de Bakhtin (2011), para o qual, a palavra se subdivide em duas fases: procede de alguém (enunciador 1) e dirige-se para alguém (enunciador 2), portanto, não se pode insistir na *práxis* de uma escrita universitária sem destinatário, por conseguinte, sem referência.

Outro ponto relevante a ser considerado é que, no processo da escrita, há a necessidade de se variar a forma para que se atenda a diversos gêneros, logo, uma produção textual uniforme beira à inexpressividade, com uma recepção adiada (ANTUNES, 2003).

Ao se ingressar na universidade, espera-se que haja domínio da escrita porque a vivência acadêmica depende da elaboração de textos com um mínimo de inteligibilidade e organiza-

ção interna a fim de expressar o pensamento de quem os constrói.

Se para o estudante da Educação Básica há a necessidade de lidar com diferentes gêneros no processo de aquisição do conhecimento, para o universitário, que vai se especializar em uma área, é relevante que ele aperfeiçoe sua escrita, pois os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário têm propósitos comunicativos tais como: resenhas, projetos, artigos, ensaios, dentre tantos outros.

No entanto, para que o ato de escrever na universidade não se torne penoso, a distinção entre os vários gêneros precisa ser feita: quais estruturas de composição textual esse texto requer, há possibilidades de variações quer sejam nos campos sintáticos, morfológicos, semânticos? Antes da escolha de um ou de outro gênero, em conformidade com Faraco e Vieira (2019), duas noções devem ser levadas em conta: o suporte textual, que é o espaço físico ou virtual para a materialização de um texto, e a esfera ou domínio discursivo, esta última pode ser definida como:

A **esfera** ou **domínio discursivo** de um texto é o lugar social em que determinado gênero textual nasce ou circula. Cada domínio abriga uma variedade particular de gêneros, orais e escritos, que respondem às práticas sociais de linguagem recorrentes em certa comunidade (FARACO; VIEIRA, 2019, p.15 grifos dos autores).

O escrever acadêmico é um dos domínios discursivos e por isso terá suas próprias regras, com finalidades, formatos e objetivos variados, tornando possível justificar certas escolhas estruturais.

A partir das considerações feitas, o que, metodologicamente, seria eficiente aplicar nas aulas de produção de textos no Ensino Superior? Antunes (2003) propõe a execução integrada, porém distintas, de três etapas: planejamento, operação e execução.

Na etapa do planejamento, o professor poderia, de início, delimitar o tema com a finalidade de evitar ou a fuga, ou tangenciamento textual; escolher o gênero textual para que a forma linguística e a escolha do léxico sejam adequadas; e prever em que condições o texto será produzido.

Colocando os itens da etapa anterior na fase de operação, é o momento de se registrar o que foi planejado. A partir dessa ação, o produtor de textos começa a registrar o que foi planejado. Ele deverá tomar decisões de ordem sintática, por exemplo, usar ou não a estrutura canônica da língua e selecionar as palavras, pensando no impacto semântico que elas causarão ao fazerem parte de uma mesma estrutura frasal. Além de se atentar para a conformidade da situação de comunicação, precisará estar ciente do auditório, dos possíveis leitores do texto. Essa é a fase na qual o sentido, coerência e relevância se coadunam para que a próxima fase seja cumprida.

Reescrever, que é o ponto principal da nossa discussão nesse texto, pertence a uma etapa que nem sempre é considerada pelo professor de produção textual dada à dificuldade em se ajustar critérios para a correção, por isso, a ideia da reescrita assusta os graduandos que se sentem impotentes para compreenderem a finalidade deste processo em especial.

Analisar o que foi escrito não fez parte da sua vida escolar anterior, então “errar” não está nos seus planos. A noção de erro foi apagada das práticas de avaliações, muitos acadêmicos da graduação não estão acostumados a revisar quaisquer produções escolares, desde respostas curtas a avaliações e trabalhos. Errar, na escola, é considerado como o sinal do fracasso, não como uma oportunidade de se refletir acerca das correções que precisam ser feitas. Este é o *learn by doing* proposto pelo Dewey (1930). Se a reflexão não significa para o professor, provavelmente, o estudante também não a entenderá. Refletir sobre o fazer docente, segundo Zeichner (2008), carece de cuidados para não se enveredar por caminhos em que a reflexão é assumida apenas externamente. Para este autor, “[...] ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós

acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Assim, refletir de maneira adequada sobre a prática de ensino com o texto, baseada na concepção da reescritura, requer o conhecimento de como o erro funcionaria nesses casos.

Então, como se poderia definir “erro”? De acordo com Santos (1957), erro é a não-conformidade do que se conhece com a coisa que é conhecida, ou seja, é o conhecimento diferenciado das coisas em relação a uma realidade, por fim, é fazer afirmações sobre algo que não se tem consciência, mas supõe sapiência porque, para errar, é necessário que se conheça, minimamente, sobre o objeto em questão.

Já no espaço escolar, associa-se o erro a algo nocivo, que deve ser castigado e penalizado, no quesito atribuição de nota, como aquela que deve estar entre as mais baixas. Na contramão disso, o erro deveria estar ligado à ideia de diagnóstico como forma de equilibrar as ações num processo de identificação e posterior revisão ao se avaliar a aprendizagem, pois errar é um dos caminhos possíveis para se chegar a compreender sobre o objeto estudado. O erro pode estar associado não somente a um fracasso metodológico do professor, mas ao estudante que passa a ser considerado como displicente na sua aquisição de conhecimento (TORRE, 2007).

No que se refere à produção textual, uma forma metodológica de minimizar os efeitos desastrosos de se conceber o erro como algo que não se pode reverter, seria a implementação da reescritura como atividade essencial. Nesse processo, a interação entre estudante e professor se estabelece na medida em que o professor a promove e o estudante se reconhece nesta interação e como sujeito do seu texto.

Convém destacar que o estudante universitário está submetido a uma estrutura interacional que envolve a língua, pois ele é atravessado pelo construto linguístico que transforma. A este processo, de acordo com Lemos (1995) *apud* Fonseca (2002, p. 189), dá-se o nome de “captura” que pode ser compreendida como “[...] do ouvir para o escutar e para o escutar-se [...]”.

Dessa forma, a reescritura necessita de etapas nas quais se possam construir situações de ensino em que a revisão proporciona um momento para refletir se: (i) os objetivos textuais foram atingidos pelo autor do texto; (ii) não houve fuga ao tema ou tangenciamento; (iii) há clareza no desenvolvimento das ideias, sem ferir princípios semânticos; (iv) há encadeamento entre os segmentos do texto; (v) os princípios pragmáticos, ditos de textualidade, conforme Marcuschi (2008), tais como situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade e informatividade são usados para agregar interpretabilidade ao que está sendo escrito; e (vi) finalmente, com relação à forma, se há fidelidade às normas da sintaxe.

Como mencionado anteriormente, a reescritura se mostra como metodologia de reconstrução de um texto por dar sentido a ele; esse tipo de orientação ao educando por parte do professor, permite que informações novas sejam incorporadas ao que já estava escrito, além de propiciar aprofundamento das ideias existentes, trazendo à tona sujeitos pensantes e, conseqüentemente, mais críticos. Tendo essa ferramenta em mãos, o professor de Língua Portuguesa, ao ministrar suas aulas de produção textual, poderá “capturar” com mais eficiência as dificuldades apresentadas.

Uma tentativa de fechamento

Discorrer sobre a escrita, seja em que nível for, suscita vários desdobramentos que podem iniciar a partir da aquisição da linguagem. Nesta breve reflexão sobre como lidar com a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa no ensino superior, discorreu-se sobre a condução metodológica do processo por parte do professor que, por muitas vezes, espelha-se em práticas não muito produtivas e funcionais.

Podemos dizer que, ainda se aposta na improvisação e na pressa, bem como na eliminação do erro na escrita, considerando-o como um atestado de total incompetência e incapacidade. Se por um lado, o professor não solicita reescrituras (por várias razões), por outro, o estudante tem a falsa ideia de que existe uma primeira e única versão do que ele escreveu.

No Ensino Superior, isso é mais evidente, pois, em tese, esse estudante passou primeiro pela chancela da Educação Básica que lhe conferiu, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), condições para compreender que o texto é a unidade central de estudo para a fala, à escrita e à produção de textos. Depois, esse estudante passou pelo crivo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), produzindo um texto no qual necessitou usar a linguagem escrita para revelar o quanto organizado e crítico é o seu pensamento. Com esses pensamentos, ele ingressa na graduação e, quando é questionado sobre sua capacidade de expor ideias por meio da escrita, ele se sente surpreso, ora segregado. E, nesse momento, há a necessidade de conscientizá-lo sobre os efeitos positivos da reescritura como uma metodologia eficaz na produção de textos com alto grau de informatividade e com consistência argumentativa.

Caso o professor consiga implementar uma forma de trabalho sob a base das reflexões propostas, o estudante, terá maior probabilidade de se sentir sujeito da sua produção e estabelecer vínculos comunicativos, evitando a solidão das frases soltas, pois, como já citado anteriormente por Zeichner (1993), implementar a reflexão sobre a ação pedagógica ainda é maneira de fazer com que os textos produzidos pelos graduandos cumpram diferentes funções na sociedade. E, conforme defendido por Antunes (2014), o ensino de Língua Portuguesa deve atender às necessidades interacionais porque a linguagem é resultado dessa interação, carregada de intenção e executada por sujeitos reais.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERTOQUE, L. A. D. P. Linguagem, neurociência e cognição: ampliando os fundamentos para o planejamento de aulas de língua portuguesa. **Revista Polifonia**. Cuiabá-MT, v. 25, n.38.1, p. 193-388, maio-agosto, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/461/showToc>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, [1930].
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. **Texto e discurso**. São Paulo, Parábola, 2019. (Escreverna Universidade, v. 2).
- FONSECA, S. **O Afásico na clínica de linguagem**. 2002. 264f. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 46. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017. GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SANTOS, T. M. **Manual de Filosofia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TORRE, S. de la. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz- Pereira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

Recebido em 29 de julho de 2020
Aceito em 19 de março de 2021