

EMPREENDEDORISMO COMO TEMA DE REDAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE REESCRITA TEXTUAL NO PIBID

Raquel Alves dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Stefhani Cardoso Ribeiro

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Zeneide Paiva Pereira Vieira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O presente trabalho foi fruto das atividades realizadas no período em que estivemos vinculadas ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2018 e 2020. Essas atividades foram desenvolvidas em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, e compiladas para a pesquisa em foco, mediante o intermédio da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. O processo de desenvolvimento desse estudo teve início com as observações em campo, tendo como método de pesquisa o viés etnográfico, e culminou com a realização das oficinas que focalizaram o processo de escrita e reescrita de redações, com a temática do Empreendedorismo. A prática da refacção textual atua como ferramenta para o aperfeiçoamento do texto, na medida em que faz com que o discente analise a sua escrita, identificando o que pode ser melhorado e ressignificando-a. Essa prática, quando considera os conhecimentos dos estudantes, se materializa no que é chamado de atividade epilinguística. Logo, além de desenvolver melhor o seu texto, com a reescrita o aluno torna-se um sujeito social crítico que, exercendo uma escrita com autoria, reflete sobre o texto a partir da própria produção. Nosso objetivo, portanto, é expor a metodologia adotada nessa prática docente, bem como os resultados que suscitaram no ensino de redação. Em suma, dispomo-nos a somar esforços para o exercício de produção e reescrita textual e, com as atividades propostas, aguçar o senso crítico e argumentativo dos alunos, além de aflorar os seus conhecimentos linguísticos e enciclopédicos.

Palavras chave: PIBID. Produção Textual. Reescrita.

Introdução

A necessidade de trabalhar com a redação nas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio (EM) é incontestável, uma vez que os discentes estão saindo do ensino básico e precisam aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória escolar. Por vezes, privilegia-se esse gênero textual em detrimento dos demais, que também são importantes para a vida escolar e social dos alunos; esse ato de privilegiar as redações dá-se pelo fato de que, ao final do 3º ano, muitos desses jovens se despedem do ensino básico e alçam voos a novos ares.

Esses voos, logicamente, não são unânimes em direção aos vestibulares; alguns estudantes preferem se profissionalizar para o mercado de trabalho. Por essa razão, faz-se fundamental desenvolver as competências linguísticas e discursivas dos discentes e, também, exercitar e promover reflexões acerca dos possíveis campos de atuação profissional que eles poderão adentrar, após a conclusão do EM.

Refletindo acerca desses aspectos, esse estudo discute o ensino da escrita e da reescrita, atividades processuais que exigem preparo e mediação frequente do professor, na disciplina de Língua Portuguesa (LP). Ademais, toma como temática o Empreendedorismo – uma porta de entrada para muitos indivíduos que pretendem ingressar no mercado de trabalho.

As proposições aqui percorridas foram pensadas a partir de vivências em campo, numa turma de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola localizada na zona urbana de Vitória da Conquista - Bahia. Essas vivências foram propiciadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa, no período de 2018 a 2020. Seu desenvolvimento foi possível graças às orientações da professora Zeneide Vieira, durante as aulas de metodologia.

Nossa proposta de trabalho foi o ensino de escrita e reescrita, a partir da execução da oficina de redação, sob o tema Empreendedorismo, subdividida em etapas, a saber: (i) preparo didático e metodológico, (ii) observações em sala de aula, (iii) coparticipação, (iv) planejamento de aulas e (v) atuação docente. Nessa última etapa, tivemos momentos de acolhimento, de dinâmicas, de exposição teórica, de orientação para a escrita, de correções individuais e coletivas e, por fim, a reescrita das redações – uma das etapas cruciais para esse trabalho.

Isso posto, objetivamos precipuamente discorrer sobre os pormenores que envolvem o ensino de escrita e reescrita, e, conseqüentemente, da atividade epilinguística. Para tanto, fundamentamo-nos nas reflexões de Geraldi (1993, 2004, 2011), Antunes (2003, 2006), Bunzen (2006), Souza (2003), Wamser e Rezende (2014), Emediato (2016) e Oliveira (2010); além das contribuições de Serafini (1994) e Ruiz (1998), para a compreensão do conceito de correção textual-interativa.

A fim de possibilitar a ocorrência da oficina, realizamos a pesquisa do tipo etnográfico. Esse modelo de pesquisa, desenvolvida pela Antropologia, possui como foco a observação e a descrição da cultura de uma sociedade. Desse modo, interessa ao etnógrafo compreender os costumes que regem o ambiente estudado, bem como os significados que os

sujeitos observados assimilam do seu cotidiano. As ferramentas etnográficas – de observação, geração e análises de dados – foram fundamentais para compreendermos o ambiente de sala de aula e as relações entre professor e aluno que nele ocorrem.

De acordo com André (2012), para que uma pesquisa seja considerada do tipo etnográfico é necessário que cumpra alguns requisitos, dentre eles o pesquisador deve manter um grau de interação entre ele, o objeto pesquisado e o ambiente situacional em que se encontra, para, a partir disso, realizar a geração de dados. As observações em sala de aula e a coparticipação com a professora regente, realizadas durante a atuação no PIBID, constituíram o ponto-chave para a nossa interação com a turma. Essas ações foram viabilizadas mediante o exercício das práticas etnográficas.

Auxiliadas pelo método etnográfico de pesquisa, nossa proposta de atividade foi possibilitar aos discentes o acesso à escrita e à reescrita de redações e mediar reflexões sobre o mercado de trabalho, pois alguns ainda não pretendiam cursar imediatamente uma graduação.

O processo de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa no EM

É sabido que as aulas de produção textual do Ensino Médio são, na maioria das vezes, centradas em um gênero textual específico – a redação – e mais direcionadas para o ensino de ‘fórmulas’, não para a escrita em si. Por consequência, vemos nas produções feitas pelos discentes um baixo índice de criatividade e autoria, uma vez que são orientados a seguir um modelo de escrita – o qual se aplica a maior parte dos egressos do EM.

Emediato (2016) aponta o ensino de Língua Portuguesa como um dos principais aspectos colaboradores para problemáticas nas habilidades de leitura e escrita, pois, segundo ele, esse ensino, por vezes, é restrito às correções ortográficas e aos aspectos gramaticais, resumindo-se, assim, ao código linguístico. Nesse sentido, o autor ressalta que o aluno, submetido a tal prática, torna-se desapossado de reflexões sobre textos que escrevem/leem/falam. Desse modo, o educando fica impedido de formar opiniões próprias a respeito de determinados assuntos, e são exatamente essas opiniões que conferem o aspecto individual ao texto e reforçam a identidade escritora do aluno.

Oliveira (2010) considera que o principal objetivo da escola, no que cerne ao ensino de português, deve ser ensinar aos alunos a escrever, a fim de inseri-los nas situações e práticas de letramentos que existem em nossa sociedade. Essa inserção deve considerar,

inevitavelmente, os conhecimentos advindos dos discentes. Por vezes, tais conhecimentos incidem em desvios gramaticais decorrentes da maneira como falam, pois a escrita dos estudantes apresenta características da oralidade. Portanto, o professor deve estar atento aos “erros” que eles cometem na escrita, de modo a não silenciá-los na sua prática discursiva.

Postulamos que saber escrever vai muito além de possuir conhecimento linguístico, sendo essencial uma série de outros conhecimentos que, somados ao linguístico, colaboram para a escrita. Necessitamos, conforme destaca Oliveira (2010), dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais. Diante disso, pedir que o aluno escreva sobre um assunto, sem ouvi-lo, discutir o tema coletivamente ou levar informações a respeito do conteúdo, resultará em dificuldades por parte deste. Ainda, Antunes (2006, p. 167-168) nos apresenta a escrita como

uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever.

Compactuamos com a afirmação da pesquisadora e defendemos que a escrita não deve ser um jogo de improvisação. Todavia, também não deve ser uma prática de imitação – como há muito vem sendo feita – anulando o papel de agente do aluno e reduzindo sua capacidade de criação.

Bunzen (2006) chama-nos atenção para o fato de, na educação tradicional no EM, testemunharmos a “fragmentação da fragmentação”, uma vez que os professores foram orientados a se tornarem especialistas em uma área específica da sua disciplina – Redação, Gramática ou Literatura – sem haver, portanto, o trabalho com a interdisciplinaridade. Nosso estudo vai de encontro a essa prática impregnada, pois nos propomos, apesar de focalizar a produção escrita de redações, a dialogar Língua Portuguesa (gramática, leitura e escrita) com campo de atuação profissional (nesse caso, o Empreendedorismo).

A escolha da temática para a produção textual justifica-se por três aspectos: (I) ser uma área de atuação muito recorrente e, simultaneamente, uma oportunidade para quem deseja ingressar no mercado de trabalho; (II) tratar-se de uma turma de terceiro ano, com alunos que se encontravam no início de sua carreira profissional; e (III) haver, na turma, estudantes que já exerciam a atividade de empreender. Logo, a temática escolhida para a

escritura de redações, além de abarcar o exercício do gênero para os vestibulares e afins, vislumbra disponibilizar aos alunos uma alternativa laboral que se difere do mercado formal.

Optamos por trabalhar com eles, além da produção de redação, o exercício da reescrita, por considerarmos, assim como Antunes (2006), o texto sendo uma atividade processual que exige preparos prévios e mediações constantes. Em suma, pretendemos desenvolver a capacidade de autoria dos discentes, orientando-os em todo o processo, a partir da prática de escrita e reescrita de redações.

Reescrita: a análise linguística e o aperfeiçoamento da produção textual

Acreditamos que somente a primeira versão de uma produção textual normalmente não é suficiente para se ter um bom texto, ocorre disso a importância em revisar e analisar essa produção. Segundo Geraldi (2004, p. 74), na análise linguística, o texto do aluno é trabalhado a fim de que “ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”. Desse modo, ao propor, ao estudante, uma escrita sucedida pela análise linguística e pela refacção do texto, faremos com que ele aperfeiçoe sua competência linguística e discursiva, adquirindo um olhar atento à produção e, com o intermédio do professor, melhorando-a.

De acordo com o pesquisador, “ao escrever o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de coparticipar de seu texto” (*ibidem*, p. 141). O professor, portanto, atua como essa figura de leitor coparticipante na produção do aluno.

A fase final de produção textual – a reescrita – é crucial para que o texto alcance o fim comunicativo pretendido e que se faça coerente ao leitor. Antunes (2003) aponta o ato de visualizar a intenção primeira da produção à essa tarefa de reescrever. Segundo a autora, no momento da reescrita devem ser observadas criticamente a clareza do texto e os aspectos linguísticos, semânticos e gramaticais circulantes. Esse momento configura-se como uma condição para a melhora do texto, tendo em vista suas circunstâncias de produção.

Ao possibilitar aos alunos maneiras de planejar, escrever, analisar e reescrever textos, contribuiremos para minimizar os estigmas acerca da refacção textual, na medida em que eles compreenderão que essa atividade é fundamental para o aperfeiçoamento de sua competência leitora e escrita.

Reescrever, desse modo, não só é uma etapa subsequente à escrita, como é indispensável para se chegar ao que quer dizer. Percebemos, muitas vezes, ao expor aos

alunos as correções de suas redações, que eles justificam um trecho que não está claro com a afirmação de que queriam dizer tal coisa. Desse momento decorre a necessidade de mencionar incansavelmente que o texto tem um destinatário, e esse, quando for lê-lo, não poderá inferir sobre o que o autor do texto não escreveu.

Os discentes, ao longo do Ensino Fundamental, não aprendem a direcionar um olhar analítico sobre a sua escrita, por isso, ao adentrar no Ensino Médio, necessitam das intervenções docentes, a fim de auxiliá-los a identificar irregularidades na produção, avaliá-las e solucioná-las. Logo, a reescrita não se resume à limpeza das incoerências textuais, mas a um exercício de aperfeiçoamento da produção textual, vislumbrando os aspectos gramaticais, sintáticos, semânticos e discursivos que a circundam.

Souza (2003) considera que a escrita não pode ser reduzida a uma transcrição de saberes, pois se trata de um enunciado dialógico no qual há a manifestação de muitas vozes e a circulação de conhecimentos. Nesse sentido, a reescrita, segundo a autora, também pode ser tomada como uma atividade essencialmente dialógica, e o professor que deseja trabalhar com essa metodologia deve se apropriar da concepção bakhtiniana de linguagem, que envolve ações interlocutivas entre sujeitos, estabelecidas mediante a interação verbal (BAKHTIN, 1988 *apud* SOUZA, 2003).

No que diz respeito à correção, Souza (2003) afirma ser interessante que o professor corrija o texto dando pistas ao aluno, visando à melhoria da produção. O modo como o professor intervém no texto do aluno é primordial para desencadear o processo de reescrita. Dessa maneira, na concepção dialógica, a correção deve ser problematizadora; o professor deve agir apresentando caminhos e pistas, a fim de desafiar e motivar o aluno a se interessar pela melhora do seu desempenho linguístico, por intermédio da reescrita.

A estudiosa afirma que a partir do momento em que o professor se convence da função mediadora que exerce no processo de desenvolvimento da linguagem ele é capaz de desencadear ações pedagógicas interativas e assume a sua responsabilidade nesse processo, deixando de ser um mero corretor (*ibidem*).

Em diálogo com Souza (2003), Serafini (1994), ao discutir sobre a correção, postula que o papel do professor não é assumir função de avaliador, mas de interlocutor, dispondo-se a ajudar o aluno a dialogar com a sua produção.

Diante disso, Ruiz (1998) aponta para um tipo de correção denominada textual-interativa – a qual complementa a proposição de Serafini (1994). Nesse tipo de avaliação do

texto, o professor, além de apontar as inadequações dos estudantes, esclarece-as, discorre sobre as possibilidades de solução para elas e pontua os períodos em que os discentes se desenvolveram bem. A correção textual-interativa, portanto, é um caminho de incentivo à revisão e reescrita do texto, pelo estudante; por isso, fizemos uso dela nesse estudo.

Trabalhar com a reescrita de textos é produtivo, pois nessa atividade os alunos praticam o exercício da leitura crítica e são capazes de refletir a respeito de diversas possibilidades da língua para a escrita. Dessa maneira, Souza (2003) considera que o exercício da reescrita exige do professor e do aluno, certo grau de compromisso e vontade. Assim, o docente precisa priorizar, em sua prática, a produção textual, e se dispor, junto com o discente, a refletir sobre o texto escrito, ajudando-o na (re)formulação de hipóteses a respeito das diversas maneiras de se expressar. Essas ações só serão desenvolvidas de maneira produtiva se o professor considerar a linguagem enquanto interação verbal.

A escrita e a reescrita na prática

Após o período de observação das turmas e coparticipação com a professora regente, demos início à oficina de produção textual do gênero redação. A nossa abordagem inicial foi a realização de uma atividade de pré-escrita, com o objetivo de sondar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema e identificar suas atitudes diante de situações de Empreendedorismo. Intitulamos a atividade de “Dinâmica da caixa preta”.

Nessa caixa, colocamos situações do ramo empreendedor, tanto inusitadas, quanto baseadas na obra literária *O alquimista*. O livro em questão, escrito por Paulo Coelho e publicado pela primeira vez em 1988, narra a história de um personagem que, constantemente, se defrontava com momentos que exigiam dele uma tomada de atitude a respeito do seu futuro. No enredo consta que esse personagem, a princípio um pastor de ovelhas, ao ter sonhos com um tesouro escondido no Egito, se propõe a abandonar sua vida pacata e aventurar-se a viajar pelo mundo, com o intuito de encontrar tal tesouro.

Com o desenrolar da trama, o rapaz vivencia diferentes situações focalizadas no princípio “Arriscar ou desistir?”, e, com isso, traça muitas reflexões que se adequam não só às nossas vivências do cotidiano, como às práticas empreendedoras. Por isso, classificamos esses momentos como análogos às situações empreendedoras e os levamos para a sala de aula, a fim de que os discentes expusessem suas atitudes frente àquelas situações. A obra literária foi

importante, portanto, para contextualizar a temática da produção textual, sob uma ótica lúdica e dinâmica, bem como despertar o interesse dos discentes para a leitura do livro mencionado.

Utilizamos uma caixa preta para colocar os papéis que descreviam essas situações e suscitar a curiosidade dos discentes acerca do conteúdo naquela caixa. A dinâmica ocorreu da seguinte maneira: formado um semicírculo, a caixa ia sendo passada e cada aluno pegava um papel que havia dentro, sem ver o seu conteúdo. A partir de então, fazia a leitura do escrito e proferia como reagiria frente àquela situação; os colegas debatiam, assumindo seus posicionamentos contra e a favor.

As aulas seguintes foram expositivas. Associamos os conteúdos de Empreendedorismo à produção textual e explicamos de qual forma poderia ser mencionado em cada etapa da redação (introdução, desenvolvimento e conclusão). À medida que explicamos a parte teórica da temática, aos discentes, elencamos exemplos de como colocar aquela discussão na redação, como utilizá-la como argumentação, fundamentação teórica ou conclusão, por exemplo.

Dirimidas as dúvidas, a maior parte dos alunos começou a escrita, processo iniciado na sala (realizado em duas aulas), com o nosso constante acompanhamento, e continuado em casa. No total, recebemos 23 escritas. De posse das redações fizemos um esquema rotativo de correções, de modo que o texto passasse por ambas bolsistas, a fim de identificar o maior número de inadequações possível.

Na etapa seguinte, foi realizada uma correção colaborativa e compartilhada com os alunos. Elaboramos alguns slides expondo os desvios mais recorrentes deles e orientamos que nos ajudassem a resolver as questões apontadas. No decorrer da discussão, as justificativas para aquelas incoerências cometidas foram sendo formuladas conjuntamente. Essa exposição baseou-se em exemplos dos textos dos próprios estudantes (sem que a identidade dos autores fosse revelada). Acreditamos que mencionar exemplos de textos escritos por eles facilitaria a análise linguística no referente à correção dos “erros”.¹

Findadas as correções, individual e colaborativa, a reescrita das redações teve início. Nessa etapa, os discentes desenvolveram um olhar crítico para o texto e solicitaram a nossa presença, ora para apresentar dúvidas, ora para verificar se o que eles escreviam estava bom. Ainda tiraram dúvidas com os colegas, ajudando uns aos outros. Aqui podemos apontar a

¹ Algumas análises linguísticas foram realizadas pelos alunos, sem que necessitasse do nosso auxílio ou do intermédio da professora regente. Todo o tempo, incentivávamos o exercício dessa análise crítica dos discentes.

prática da reescrita na sua forma plena, porque, possuindo uma perspectiva interacional e dialógica da linguagem, possibilitou que todos os agentes da aprendizagem se propusessem a compreender e refletir sobre a sua escrita.

Abaixo elencamos um exemplo de escrita e reescrita, nas figuras 1 e 2, respectivamente. Os exemplos demonstram o processo árduo, complexo e ressignificante que é a escrita, bem como o desenvolvimento do aluno a partir da reescrita do seu texto, precedida pela orientação docente e pela análise conjunta das inadequações cometidas na primeira versão do texto.

Figura 1: Exemplo da primeira versão da redação - escrita

1 Comenta-se com frequência a respeito do termo empreendedorismo, que designa o ato de inovar, desde a pré-história até a sociedade moderna, ¹(fato) que promove a ascensão de muitas brasileiras. Paradoxalmente, ²maioria dos indivíduos encontram-se em posição de ³vulnerabilidade quanto aos impostos e processos burocráticos e, em vista disso, não conseguem manter seus negócios.

2 Segundo dados do IBGE, mais de 50% dos brasileiros recorrem ao meio informal, uma vez que o mercado de trabalho contemporâneo não abrange a quantidade adequada de pessoas. Dentre inúmeras razões, vale ressaltar que o trabalho autônomo permite aos brasileiros garantir seu sustento e, em determinados casos, oferecer vagas de emprego em seu próprio comércio, ajudando, assim, outras pessoas desempregadas, ~~ou~~ ⁴desocupadas.

3 Todavia, para evitar ⁵concorrência, ⁶o governo ⁷Dez no atribuiu taxas com números consideravelmente altos, que ⁸traz a tona uma complexibilidade direcionada aos novos empreendedores, dificultando, assim, o ⁹posterior ¹⁰(anual) de seus negócios, por ¹¹muita ¹²vezes não terem um capital ¹³inicial. Além disso, o trabalho informal não garante direitos sociais, como, por exemplo, ¹⁴diário de trabalho, licença maternidade, plano de saúde, entre outros.

4 Em virtude dos fatos mencionados, embora o mercado informal seja tanto uma opção como uma saída determinante, ¹⁵onde ¹⁶assim como a inovação de ferramentas pelos homens pré-históricos ¹⁷é preciso ainda se obter ¹⁸conquistas ¹⁹x em novas modalidades de venda e produção, ²⁰podem ²¹ser ²²após ²³mar ²⁴que ²⁵(mesmo com uma enorme crise econômica mundial), a complexibilidade do empreendedor ainda se mantém pelo ²⁶descaso do governo com os indivíduos.

5 Seu texto apresenta um excelente conteúdo entre as ideias, porém está muito expositivo. Apresente mais argumentos a favor a sua tese e proponha uma intervenção para o problema exposto.

Fonte: dado arquivado pelas autoras

Geraldi (1993) defende a prática de atividades epilinguísticas em sala de aula, a fim de que o discente reflita sobre a linguagem e, conseqüentemente, sobre a gramática. A partir do exercício de produção textual, o aluno aplica os conceitos gramaticais tão solicitados, sem haver o ensino exaustivo de regras normativas. Tendo em vista que a atividade epilinguística preza a construção da aprendizagem considerando os conhecimentos advindos dos alunos,

acreditamos que ela se realiza na escrita e reescrita de textos. No concernente a esse estudo, sua observância faz-se possível especificamente na etapa de correção das redações.

Durante as correções, apontamos e discorremos sobre os “erros” dos discentes nos próprios textos, praticando, assim, a correção textual-interativa (RUIZ, 1988). No momento de exposição dessas inadequações, realizamos uma atividade epilinguística, na medida em que incentivamos os alunos a apontarem os porquês relativos àqueles trechos que não estavam corretos. Nosso intuito não foi tornar aquele um momento de memorização das normas da língua, mas, ao suscitar a metalinguagem nos discentes, fazer com que eles tomassem consciência acerca dos conhecimentos gramaticais que já possuíam.

Geraldi (2011), ao discorrer sobre o ensino de português e o ensino de escrita nas séries finais do fundamental II, elenca alguns parâmetros a serem seguidos para a correção dos textos. Acreditamos que esses parâmetros também podem ser considerados para a correção de textos produzidos no Ensino Médio e, dentre eles, destacamos: (I) Problemas de ordem sintática, (II) Problemas de estrutura textual, (III) Problemas de ordem morfológica e (IV) Problemas de ordem fonológica.

Na linha quatro (“Paradoxalmente, maioria dos indivíduos”), há a omissão do artigo *a*, determinante do termo *maioria*. Ao expormos essa ausência, os alunos, apesar de não lembrarem a justificativa normativa para o “erro”, compreendiam a necessidade do artigo naquele período. Já nas linhas treze e quatorze (“... em seu próprio comércio, ajudando assim outras pessoas”), eles perceberam a necessidade de uma pausa antes da expressão “outras pessoas”, ou seja, em termos normativos, deveria haver uma vírgula, antes do advérbio de modo *assim* para corrigir essa parte do texto². A partir dessas inadequações, o discente incorre em problemas de ordem sintática.

Observamos, também, a dificuldade no desenvolvimento do tópico frasal, nas linhas quinze e dezesseis (“Todavia, para evitar concorrências, o governo atribui taxas com números consideravelmente altos”), o que leva o autor a cometer um desvio de estrutura textual, pois ele não consegue dar prosseguimento à afirmação introduzida no parágrafo. Os discentes identificaram essa falta de progressão e afirmaram que esse trecho poderia ser mais discutido.

Ainda em relação aos aspectos estruturais do texto, da linha vinte e três a trinta, o aluno não apresenta uma proposta de intervenção, elemento necessário ao gênero trabalhado. Todos sabiam que os exames finais e vestibulares cobram, na redação, uma resolução ao

² Na figura 1 essa vírgula aparece, porque foi escrita pelo corretor do texto, ao observar que o aluno não se lembrou de colocá-la.

problema apresentado e discutido durante o texto. Ao recordar-se desse requisito, lendo o parágrafo em questão, os discentes notaram a ausência dessa intervenção.

Concomitante aos problemas de estrutura textual, percebemos uma dificuldade do aluno para desenvolver sua escrita no tipo textual proposto – dissertativo-argumentativo, ele apenas apresentou informações no decorrer do texto, tornando-o expositivo. Um exemplo disso foi o não desenvolvimento de uma proposta de intervenção, como citado anteriormente. Quando apontado, na correção, os discentes compreenderam o que apontamos, à medida que se surpreenderam com esse “desvio”. Confirmamos, então, que isso foi recorrente em toda a turma, seja por dificuldade de desenvolvimento da ideia ou por ausência de conhecimentos enciclopédicos sobre o tema.

Além desses, nas linhas dezoito, dezenove e vinte (“o ponta-pé inicial de seus negócios por não terem um capital inicial”) há problemas de ordem morfológica, no que se refere ao léxico, pois há a repetição do termo *inicial*. Podemos encontrar, por outro lado, inadequações a respeito da ortografia da palavra *trás*, na linha dezessete (“trás a tona uma complexibilidade”), no lugar de *traz* – o termo correto. Ainda nessa linha, há a ausência do acento grave (em “a tona”), um desvio de ordem sintática. Essas questões também foram vistas pelos alunos.

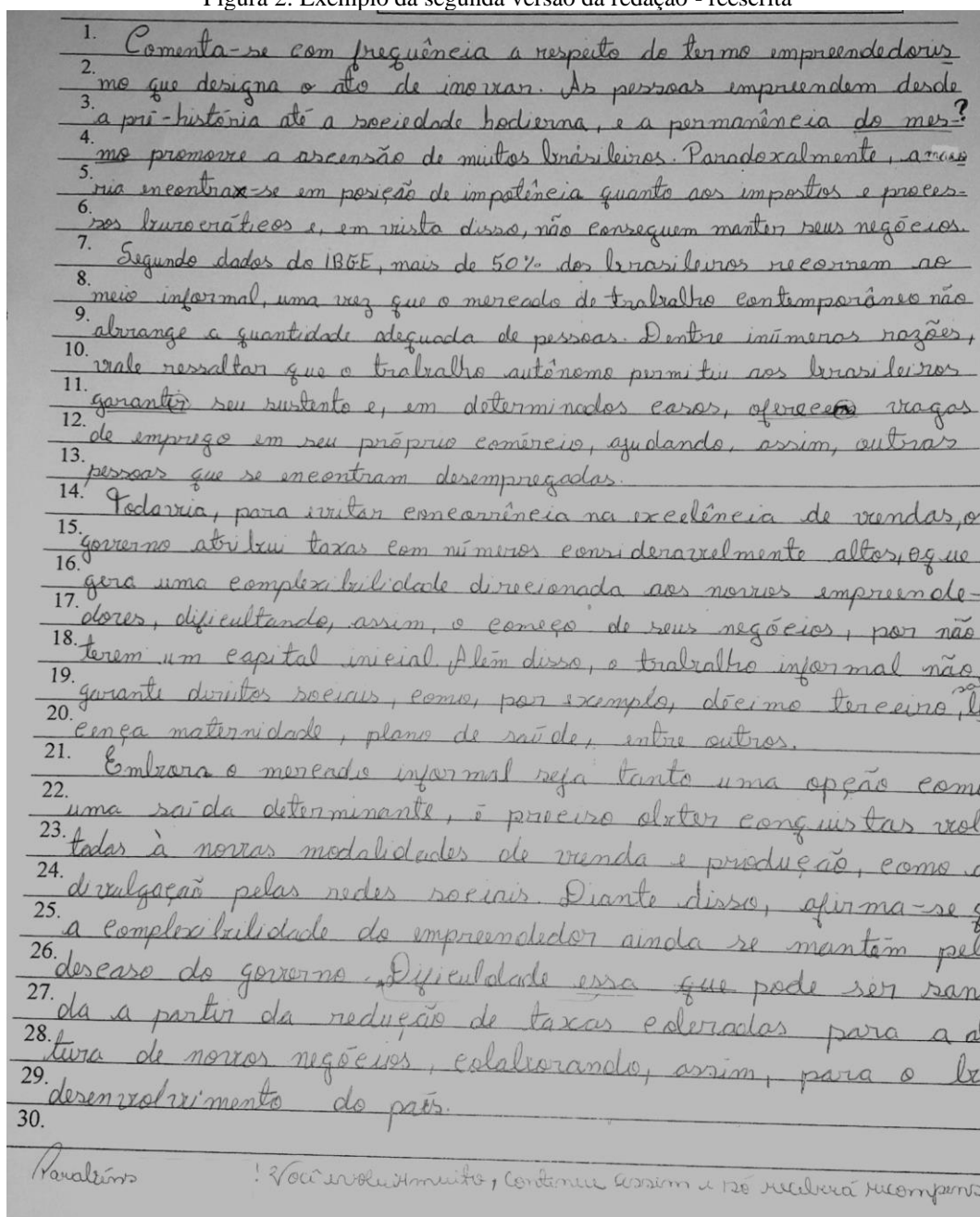
No fim da correção, eles observaram também a utilização de expressões informais, referentes aos problemas morfológicos, como *trás a tona* e *ponta pé*, presentes nas linhas dezessete, dezoito e dezenove, respectivamente. Outrossim, essa última, quando utilizada no texto, deve estar entre aspas, o que não aconteceu.

Tendo sido o Empreendedorismo a temática da produção textual, uma avaliação acerca da sua discussão na redação faz-se necessária. O estudante pontuou muito bem o assunto, ao mencionar o conceito e a finalidade do ramo empreendedor, nas primeiras linhas. Em seguida, nas linhas de oito a nove (“Segundo dados do IBGE, mais de 50% dos brasileiros recorrem ao meio informal”), ele insere um argumento de autoridade que, apesar de não especificar a sigla mencionada e o ano da pesquisa, confere uma relativa legitimidade ao texto. Ademais, percebemos discussões aprofundadas a respeito dos fatos sociais e benefícios imbricados na prática de empreender.

Em suma, as inadequações elencadas foram pontuais por se tratar da primeira versão do texto. O momento das correções (tanto individual, como compartilhada), portanto, foi crucial para sanar as dúvidas dos alunos quanto a essas e outras dificuldades enfrentadas. Eles

perguntavam a todo o momento e iam proferindo novas dúvidas surgentes. O efeito não poderia ser outro além de positivo; o que pode ser comprovado pelo exemplo de reescrita do mesmo texto a seguir.

Figura 2: Exemplo da segunda versão da redação - reescrita



Fonte: dado arquivado pelas autoras

Wamser e Rezende (2014) defendem o uso da atividade epilingüística; a partir dela, o aluno é conduzido a traçar conscientemente diferentes caminhos para o texto. O exemplo acima reverbera o processo de reescrita como uma atividade processual de aperfeiçoamento

da escrita. Percebemos o progresso continuado do discente, pois há ocorrência de poucas inadequações, classificadas como problemas de ordem textual e problemas de ordem sintática.

Nas linhas três e quatro (“e a permanência do mesmo promove”) há a utilização informal do pronome *mesmo* com função de anafórico; o que pode ser justificado pelas variadas discussões teóricas sobre o termo *mesmo* ter ou não valor anafórico. Já nas linhas quinze e dezesseis (“consideravelmente altos, que gera”), o autor do texto omite o pronome *o*, deixando apenas o “que” para encapsular a porção de texto do período anterior. Por outro lado, há a ausência do acento grave na linha vinte e três (“a novas modalidades”). Esses últimos “erros” (o uso do pronome relativo e o processo de crase) são recorrentes na produção de textos, devido ao seu caráter complexo.

Por último, na linha vinte e seis (“Dificuldade essa que pode”) verificamos que há uma falha sintática, pois o estudante inicia um novo período, porém não o estrutura da forma correta, que seria “Essa dificuldade(...)”. Em suma, o aluno não volta a cometer os demais “erros” elencados na etapa de escrita, pelo contrário, ele se recorda dos apontamentos feitos durante as correções e se atenta para não cometê-los na nova versão do texto.

Consoante ao tema da redação, o Empreendedorismo, discorrido de maneira eficiente na primeira versão do texto, na reescrita foi melhor desenvolvido pelo aluno. Essa melhora aconteceu, pois ele inseriu uma proposta de intervenção, necessária ao texto dissertativo-argumentativo. De acordo com essa proposta, as entidades governamentais deveriam reduzir as taxas cobradas para abertura de novos negócios, pois, além de alavancar o ramo empreendedor, colaboraria para o desenvolvimento do país.

Concluída a etapa de reescrita, observamos que os discentes perceberam o quanto tinham evoluído e a importância de fazer a análise linguística do seu texto, bem como a refacção. Muitos afirmaram que ficaram surpresos com os resultados obtidos e que não tinham refletido ainda sobre os benefícios dessa atividade. Logo, com essa etapa, o aluno torna-se produtor, revisor, corretor e reescritor do seu texto. A cada modificação, o estudante, ao identificar os elementos fundamentais à mudança, exercita sua competência textual e sua capacidade de autoria (WAMSER; REZENDE, 2014).

Considerações finais

A conclusão do Ensino Médio marca a finalização de um longo ciclo da Educação Básica, ao passo que prenuncia o início de uma nova fase para os concluintes, seja pelo

ingresso no mercado de trabalho ou em um curso superior. Nesse sentido, a escola tem o dever de demonstrar, aos seus educandos, as variadas possibilidades posteriores ao Ensino Básico e capacitá-los para tal.

A seleção do Empreendedorismo como tema da produção textual dos discentes fundamentou-se nessa necessidade de educar e preparar para a vida social e profissional. A partir das frequentes participações nas discussões teóricas, em sala de aula, e no cumprimento das atividades propostas, percebemos que os estudantes demonstravam estar gostando do conteúdo das aulas e da condução da oficina.

Isso tudo só foi possível devido ao nosso aparato metodológico da etnografia. A partir da observação, do trabalho em campo, da interação com a turma e, conseqüentemente, da geração de dados – ferramentas etnográficas – esse estudo se desenvolveu, possibilitando que o estudante, não só exercesse a escrita e a reescrita textual, como reconhecesse a importância do trabalho conjunto dessas etapas de produção.

Exercitar a prática textual paulatinamente permitiu que trabalhássemos a escrita como um processo que leva a um produto. Ademais, os alunos visualizaram seu progresso no decorrer da oficina, uma vez que seus “erros” foram tratados como ponto de partida para o processo pedagógico. Essa consideração reitera a importância do papel do professor de Língua Portuguesa que, fundamentado na interação dialógica da linguagem, toma como premissa os conhecimentos dos discentes e a construção das suas aprendizagens.

Acreditamos que essa construção, no estudo aqui discorrido, foi efetivada pela atividade epilinguística, pois, a partir dela, constituímos a reescrita como essencial à prática docente e ao exercício do discente. Ao trabalhar com o aperfeiçoamento textual, por meio da reescrita, postulamos a transformação do aluno num escritor competente, analista, reescritor e leitor do seu próprio texto.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 18º ed., 2012.

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

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (ORG.). **Português no ensino médio e formação de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.139-162.

EMEDIATO, Wander. Aspectos lógicos, críticos e linguísticos do ensino da leitura e da escrita. In: CAMPOS, Lucas; MEIRA, Vivian (org.). **Teorias linguísticas e aulas de português**. Salvador: EDUNEB, 2016, p. 143-176.

GERALDI, João Wanderley .**Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Práticas de sala de aula. **O texto na sala de aula**. In: _____ (org.). São Paulo: Ática, 2011. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%20C%81tica%2C%201999.%20.pdf . Acesso em: 12 de abr. 2021

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da escrita. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber** a teoria na prática. Parábola Editorial, 2010, p. 109-170.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 2 v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269074>. Acesso em: 31 mai. 2016.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SOUZA, Tereza Bressan de. A reescrita do texto: Um Projeto Dialógico. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS v. 9 n. 18 p.78-89. 2003.

WAMSER, Camila Arndt; REZENDE, Letícia Marcondes. A atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível. São Paulo: **Estudos Linguísticos**, 43 (2), 2014, p. 744-787.

SOBRE AS AUTORAS:

Raquel Alves dos Santos

Graduanda em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Bolsista voluntária de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa Dados Orais da Microrregião de Vitória da Conquista: Construção de um Corpus Oral Digital Anotado; Bolsista do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua Portuguesa. Email: raquelalvesdossantos45@gmail.com

Stefhani Cardoso Ribeiro

Graduanda em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Bolsista de Iniciação Científica – FAPESB (Edital 090/2000) do Projeto de Pesquisa Dados Orais da Microrregião de Vitória da Conquista: Construção de um Corpus Oral Digital Anotado; Bolsista voluntária do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua Portuguesa. Email: fannyribeiro99@gmail.com

Zeneide Paiva Pereira Vieira

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Professora Adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL/UESB; Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto de Língua Portuguesa; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa LabCulTLet – Laboratório de Culturas, Trabalho e Letramento do professor. Email: zeneide.pava@gmail.com