

**De escrita para escrita: a produção textual de alunos do ensino fundamental no
Residência Pedagógica**

***From writing to writing: the textual production of elementary school students in the
Pedagogical Residency***

Aline Kananda Matias Silva¹

RESUMO:

Este trabalho tem o objetivo de fazer um relato de experiência sobre uma prática de ensino desenvolvida com bilhetes-orientadores, enquanto enunciados responsivos, atividade de interação entre professor e aluno no espaço da escrita. Trata-se de um recorte de um trabalho monográfico de uma professora-pesquisadora em formação que interroga a própria prática e as experiências de leitura dos alunos, a partir da escrita e da correção mediada por bilhetes-orientadores para reescrita. A pergunta que estabelece este relato é: Como o diálogo entre professor e aluno, norteado por bilhetes, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de alunos no ensino fundamental? Nossa hipótese é que os bilhetes-orientadores podem funcionar como uma estratégia de interação entre professores e alunos e auxiliar no desenvolvimento da autonomia de escrita. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, o *material de análise* é formado por produções textuais de um aluno e o bilhete-orientador para a reescrita. Para a constituição do quadro teórico, investimos na concepção bakhtiniana de linguagem como atividade dialógica, exploramos os estudos de Geraldi (1993; 2010; 2012), Antunes (2003), que tratam sobre o ensino de língua, Ruiz (1998) que discute sobre correção textual-interativa por meio de bilhetes; e de Larrosa (2015) sobre a experiência como algo que nos passa. Os resultados da pesquisa apontaram o bilhete-orientador como uma atividade produtiva para professores e alunos, tanto por ser uma prática docente que considera as singularidades de cada escrita, de cada aluno, quanto por ser uma prática que possibilita ao estudante refletir sobre a própria escrita.

Palavras-Chave: Escrita e Reescrita; Bilhetes-Orientadores; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work has the objective of making an experience report on a teaching practice developed with guiding notes, while responsive statements, interaction activity between teacher and student in the writing space. It is an excerpt from a monographic work by a teacher-researcher in training that interrogates students' own practice and reading experiences, based on writing and correction mediated by guiding notes for rewriting. The question that establishes this report is: How can the dialogue between teacher and student, guided by notes, contribute to the development of students' writing in elementary school? Our hypothesis is that the guiding notes can act as a strategy for interaction between teachers and students and assist in the development of writing autonomy. The methodology used is of a qualitative nature, the analysis material is formed by textual productions by a student and the guiding notes for rewriting. For the constitution of the theoretical framework, we invested in the Bakhtinian conception of language as a dialogical activity, we explored the studies of Geraldi (1993; 2010; 2012), Antunes (2003), which deal with language teaching, Ruiz (1998) who discusses about interactive textual correction through notes; and Larrosa (2015) on the experience as something that happens to us. The results of the research pointed out the guiding notes as a productive activity for teachers and students, both because it is a teaching practice that considers the singularities of each writing, of each student, and because it is a practice that allows the student to reflect on his own writing.

Key words: Writing and Rewriting; Guiding Notes; Elementary School.

¹ Graduada em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus São Bernardo. Integrante do Grupo de Estudos Escrita e Produção de Saberes (GEEPS/UFMA). E-mail: kanandaa10@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0000-6125>

SILVA, A. K. M.

Introdução

Nesse artigo, busco² fazer um relato de experiência de uma prática de ensino desenvolvida com bilhetes-orientadores, como forma de interação entre professor e aluno no espaço da escrita. Uma experiência que relaciona tanto à trajetória acadêmica de leitura e o envolvimento nas disciplinas, quanto à participação no programa Residência Pedagógica - projeto que visa oportunizar um maior contato do licenciando com a futura profissão. Uma experiência que se materializou no trabalho de conclusão da licenciatura interdisciplinar em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão, e agora se mostra nesta escrita.

As aulas de diferentes disciplinas na graduação permitiram pensar em questões teórico-metodológicas sobre conteúdos específicos de Linguística e Literatura. A imersão em sala de aula exigiu de mim pensar sobre o sentido da aula de português, sobre como trabalhar escrita com alunos do ensino fundamental. Essas últimas inquietações formaram-se no Programa Residência Pedagógica³, especificamente durante a etapa de regência de sala de aula, em uma escola da rede municipal de São Bernardo-MA. Essa etapa colocou-me em contato com a realidade de uma turma de alunos envolvidos em um projeto de leitura, chamado de *Rodízio de Leitura*⁴, desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, das turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. No *Rodízio*, é oferecido aos alunos uma diversidade de livros, cada estudante tem a liberdade de escolher o livro que há interesse em ler, assim como tem o compromisso de entregar, em um prazo de 15 dias, o livro e uma ficha preenchida sobre a leitura realizada; compromete-se também em contar para a turma sobre sua leitura.

A dinamicidade e o engajamento dos alunos com o projeto, o modo como os alunos sentiam-se envolvidos com a leitura e com a professora funcionaram como faísca

² Para atender as necessidades enunciativas desse relato de experiência, fizemos a escolha de oscilar entre a 1ª pessoa do singular e a 1ª do plural. Desta forma, quando nos referimos à experiência de prática pedagógica será usada 1ª pessoa do singular, quando à fundamentação teórica será utilizada 1ª pessoa do plural. Não entendemos aqui o “nós” como um plural do “eu”, mas do “nós” como um tom de formalidade que a escrita acadêmica solicita.

³ Programa Residência Pedagógica é um programa nacional do Ministério da Educação (MEC) de iniciação à docência que visa oportunizar um maior contato do licenciando com a futura profissão.

⁴ *Rodízio de leitura* acontece desde de 2014, é um projeto idealizado e desenvolvido pela professora Zuleide Costa, nas turmas de 8º e 9º ano da Escola Nilza Coelho Lima, em São Bernardo – MA. O projeto tem o objetivo de promover um maior contato dos alunos com o mundo da leitura.

SILVA, A. K. M.

para a elaboração de um trabalho voltado para a produção textual na sala de aula a partir de algo que os alunos falavam de uma maneira tão próxima. Tomando como base a concepção de Larrosa (2015) de que a experiência é aquilo que nos passa e nos toca, busquei alinhar a ideia de construir uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos com a minha própria experiência como professora em formação. Assim, aventurei-me a construir uma proposição de escrita sobre a experiência desses educandos no projeto de leitura, a aprender com os alunos sobre o sentido da aula de português, sobre a interação de escrita para escrita a partir de bilhetes-orientadores, bilhetes endereçados individualmente para cada aluno, considerando a especificidade de cada texto produzido por cada um.

A dúvida que norteia esta pesquisa se mostra na pergunta: Como o diálogo entre professor e aluno, norteado por bilhetes, contribui para o desenvolvimento da escrita de alunos no ensino fundamental? A hipótese é que os bilhetes-orientadores podem ser uma estratégia produtora de interação com os alunos e podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia de escrita.

O trabalho com a produção de texto envolveu quatro semanas e quatro fases. Na primeira foi apresentada a proposta da escrita para a sala de aula; na segunda houve a produção textual e entrega à professora; na terceira aconteceu a análise dos textos dos alunos e o encaminhamento de bilhetes para a revisão e reescrita; e na quarta, a leitura do bilhete, a reescrita e o reencaminhamento do texto para a professora.

As discussões desenvolvidas buscam dialogar com os estudos de Galdi (2010; 1993; 2012); Larrosa (2015); Antunes (2003); Ruiz (1998) sobre os procedimentos a serem considerados no trabalho com o texto em sala de aula, sobre a experiência de ensinar e de aprender, sobre vínculo interlocutivo entre professor e aluno.

A produção de texto na aula de língua portuguesa

A obra “O texto na sala de aula”, organizada por Wanderley Galdi, lançada em 1984, é considerada um marco revolucionário para o ensino da língua portuguesa. Foi uma proposta inovadora e diferenciada para o que até então vinha sendo trabalhado no ensino de língua. Nessa proposta, busca-se sair de um ensino centrado apenas em frases

ISSN: 2359-1064



SILVA, A. K. M.

soltas e descontextualizadas, para ir ao encontro de um ensino contextualizado e ligado às práticas sociais, tendo o texto como o foco do ensino.

No entanto, Geraldi não inaugura esse estudo, pois como enfatiza Koch (2001, p. 69) no início da década de 80, a linguística textual trouxe um novo olhar para o texto, não mais do seu estudo pelo viés frasal, em que era concebido como uma mera sequência de frases, mas como “[...] a unidade linguística hierarquicamente mais elevada”, cujo foco de estudo estava na competência linguística do falante em termos de assimilação e produção, pelas tipologias textuais.

Desta forma, vale destacar que uma das principais contribuições de Geraldi, a qual diferencia a sua proposta dos estudos da linguística textual ao ultrapassar da frase para o texto, está na adoção da perspectiva *bakhtiniana* que enxerga o texto a partir da relação estrutura e acontecimento, isto é, pelas relações sociodiscursivas. Outra diferença a ser destacada está na aposta de um ensino centrado na relação intersubjetiva, que se dá entre o “eu” e o “outro”, já que todo enunciado parte de alguém para alguém. Destarte, o texto deixa de ser apenas um produto pensado gramaticalmente para ser um ponto de chegada e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a interação verbal, porque é:

[...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1993, p. 135).

O texto, nessa acepção, manifesta-se como o objeto de ensino, meio pelo qual o aluno deve aprender a ler, a escrever e a refletir sobre a língua e seus acontecimentos práticos. Pois, conforme a concepção *bakhtiniana*, toda ação comunicativa é feita por meio de textos, designados como tipos de enunciados que em suas formas escritas ou orais assumem características próprias para modular a comunicação na sociedade, conhecidos como gêneros do discurso. Estes são elaborados segundo as especificidades de cada esfera de atividade humana, marcada em um tempo, espaço e contexto sociocultural. (BAKHTIN, 1997)

Essa consideração sobre o gênero nos importa, pois nos permite compreender a escrita como um enunciado que se forma como uma atividade responsiva de um sujeito



SILVA, A. K. M.

carregado de palavras interiores, como um enunciado que se realiza a partir da relação entre estrutura e interação social. Por considerar essa concepção *bakhtiniana*, não buscamos aqui propor um modelo sobre como ensinar “gênero” com foco nos aspectos composicionais, mas escrever sobre a prática pedagógica, sobre a produção textual como uma prática de linguagem que não cabe em modelos para serem reproduzidos.

Na discussão sobre o ensino de língua portuguesa e sobre a produção textual na escola, Geraldi (1993) chama atenção para a importância de uma reflexão sobre alguns princípios norteadores que são mobilizados no ato de produzir enunciados, de escrever. Segundo o autor, é preciso que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1993, p. 137).

Esses pontos dizem respeito à organização da proposta de escrita dada pelo professor. O primeiro item, aborda a importância do aluno ter o que dizer no momento da escrita, e isso só é possível pela oferta de condições de leitura necessárias a este para que tenha informações e consiga produzir seu texto, e não paralise diante de uma folha em branco por não ter nada o que dizer sobre o assunto dado na proposta de atividade.

O segundo item trata sobre o porquê dizer ou o motivo como elemento fundamental para o desenvolvimento da atividade escrita. Nesse sentido, a proposta de produção textual também deve ter um significado que justifique a sua elaboração, um motivo que não se restrinja a uma nota. O terceiro aponta para a importância do interlocutor no ato da escrita, já que é a partir da imagem do destinatário real ou pressuposto e da relação com esse interlocutor, que serão feitas escolhas sobre o que pode ser dito, como deve ser dito. O quarto item destaca a importância do aluno assumir a posição de escritor, de sujeito que se expressa segundo o contexto, levando em consideração a situação de interação imediata.

O quinto item refere-se às negociações no plano da escrita, às estratégias que envolvem todos os itens postos anteriormente. O aluno precisa construir seu texto considerando tanto os fatores linguísticos quanto os extralinguísticos. Esse processo

SILVA, A. K. M.

reflexivo envolve questionamentos como “O que dizer?”, “A quem endereçar?”, “Qual palavra utilizar?”, “Como organizar as informações?”, ou seja, entender que a escrita não é uma atividade mecânica, mas dialógica.

Seguindo nesse caminho, de considerar o texto como enunciado responsivo, Geraldi (2010) chama atenção para o trabalho com o texto na sala de aula, ao tecer uma crítica às produções escritas baseadas apenas no ensino da forma estrutural do texto. Para ele, a causa disso se encontra nos sistemas escolares, em projetos de ensino que valorizam o processo fixo e linear da aprendizagem, e desconsideram a dinamicidade e pluralidade do ato de aprender.

Ao tratarem a produção do texto como algo mecânico, em que o aluno “ensaia” uma forma se comunicar a partir da reprodução de uma estrutura composicional fixa, desconsideram a situação de produção, ou seja, de se ter o que dizer, como dizer e para quem dizer em determinada situação comunicativa. Geraldi (2010) afirma que essa postura mecânica acaba por reduzir a perspectiva *bakhtiniana*, de uso real da língua, a um modelo de referência: o aluno, que deveria ser o sujeito e autor do seu dizer, passa a ser apenas um sujeito ficcional, e a escrita se torna “[...] um preenchimento de um arcabouço ou um esquema [...]” e não um “[...] produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível” (GERALDI, 2012, p.129).

Produzir um texto não é seguir uma fórmula ou um esquema. A proposta de produção textual escrita na escola não pode ser apresentada para o aluno como uma receita de bolo que necessita de uma ordem e uma quantidade de medida exata, no que diz respeito apenas a forma estrutural do texto a ser ensinado e produzido. É fundamental ver o trabalho com a escrita como um enunciado carregado de sentidos, uma materialidade formada por estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, elaborado a partir de determinadas condições de produção.

Compreendemos que o ensino de língua nas escolas tem se preocupado mais com a objetividade de reproduzir modelos prontos de texto, e não em formar estudantes para serem sujeitos situados, que participam e dialogam com outros sujeitos tanto na escola, quanto em outros eventos sociais, situações que os mobilizam a pensar e a se posicionar diante dos fatos. A saída dada por Geraldi (2010, p. 100) para o problema de se



SILVA, A. K. M.

considerar apenas objetividade na produção textual, está na implementação da concepção de aula como acontecimento, ou seja, uma aula que se afasta do peso do tradicionalismo metódico, voltado para formas e técnicas, e se aproxima da aula como uma experiência produtiva, como acontecimento, o que representa “eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”.

Nessa ancoragem de aula como acontecimento, o professor é o sujeito que não se contenta com as respostas dadas, mas vai em busca de suas próprias respostas ao considerar e questionar a sua realidade e a de seus alunos como sujeitos que têm muito a dizer a partir de suas vivências. Como acentua Geraldi (2015, p. 95)

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.

Sendo assim, Geraldi nos faz pensar no trabalho com a escrita em sala de aula a partir de uma proposta não excludente, em que se vê a importância de explorar e dar espaço privilegiado às vivências dos alunos, possibilitar-lhes refletir, dar sentido ao que lhes aconteceu, encontrarem-se como sujeitos que viveram a experiência. Dialogando com essa noção de Geraldi, Larossa⁵ (2015, p. 18) afirma que a experiência é “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ou seja, são os sentidos que nós atribuímos aos acontecimentos que se realizam na interação com o outro.

Desta forma, convidar o aluno a produzir um texto, a partir de sua experiência de leitura e de vivência, vai muito além de dar uma opinião ou transmitir informação sobre alguma coisa, é oferecer a oportunidade de produzir discurso a partir da sua própria visão de autoria, enquanto sujeito constituído pelo social e que diz aquilo que entende sobre o

⁵ Larossa (2015) discute sobre o ensino pelo viés da experiência/sentido, contrapondo um ensino baseado na teoria/prática ou técnica. Para ele, a experiência é cada vez mais rara, e poucos são os que a vivenciam de fato, pois a sociedade contemporânea da informação busca formar sujeitos informados e informantes. O autor ainda destaca que, diferentemente da experiência, a informação é aquilo que chega e sai velozmente, não marca, não passa, não toca, nem abre espaço para que o sujeito reflita sobre o que lhe aconteceu.

SILVA, A. K. M.

mundo, pois é pela palavra que dialogamos e “nos colocamos diante de nós mesmo, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2015, p.17).

A noção de ressignificação da produção escrita, no contexto sala de aula, envolve a reescrita como parte essencial do processo. A reescrita como uma atividade de retorno para que o aluno procure as melhores estratégias para realizar o seu dizer, como acentua Geraldi (2010).

A reescrita como parte do processo da escrita

O texto escrito, como fruto de um trabalho reflexivo, passa por reformulações em diversos níveis, um deles diz respeito ao que Geraldi (2012) denomina *análise linguística*. Nas palavras do autor,

O uso da expressão “análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 2012 p.74).

A *análise linguística* coloca a reescrita como uma atividade que envolve a revisão de língua e o trabalho voltado para a compreensão do texto como um fenômeno, para retomada da produção textual do aluno, a fim de verificar os problemas de sentido, ajustando-os aos objetivos do texto, às negociações de sentido com o interlocutor, à posição do aluno como alguém que tem o que dizer. Sendo assim, a correção não se limita e nem exclui higienização do texto, deve-se pensar que a reescrita precisa atender a diversos aspectos, ou seja, um pouco do modelo, um pouco da forma, um pouco da lógica textual.

Essa abordagem é adotada nos Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa (PCN-LP) na seção nomeada *Prática de Análise Linguística*, a qual ilustra um

SILVA, A. K. M.

trabalho com a escrita a partir da refacção, que visa à readequação do texto tanto nos aspectos gramaticais, como nos textuais para a aquisição de um domínio desta modalidade. Os PCN oficializam o uso desta metodologia de reescrita no ensino de língua portuguesa, no desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino da escrita.

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 88).

A citação acima mostra a definição dada à *análise linguística* pelos PCN-LP, baseada na proposta de Geraldi, como um método essencial para o domínio da modalidade escrita, contudo a definição acaba delimitando o trabalho de correção do professor apenas aos aspectos estruturais e gramaticais do texto. Diferentemente do que Geraldi (2012) diz ao ratificar que na correção o professor precisa enxergar o texto como enunciado responsivo, situado e marcado por intenções e sentidos.

Apesar da reescrita ser reconhecida pelas pesquisas científicas e pelos PCN-LP como uma metodologia que agrega benefícios ao desenvolvimento da escrita do aluno, essa prática ainda não alcançou lugar de destaque no ensino de língua. Antunes (2003) diz que o pouco êxito na qualidade do texto escrito dos alunos se deve à falta do trabalho com a reescrita, etapa que os alunos têm a oportunidade de rever e planejar seus textos. Para essa autora, o cumprimento de uma etapa da escrita não é suficiente para se obter a elaboração exitosa de um texto. Ou seja, a reescrita é parte fundamental no processo de aprendizagem da escrita.

Ainda segundo Antunes (2003), a escrita é uma atividade que exige tempo, trabalho e tentativas, por isso necessita partir ação pedagógica devidamente ajustada, em que o professor, como norteador do processo, deve entender que a prática de escrever passa por diversas etapas que envolvem: planejamento, escrita, revisão e reescrita. A primeira é momento de arquitetar o que e como se deve escrever conforme a proposta dada pelo professor; a segunda é a fase em que se coloca em prática o que foi planejado; a terceira corresponde ao momento de reler o texto e definir o que é necessário e o que



SILVA, A. K. M.

deve ser retirado; e a quarta é a ação de refazer o texto considerando as considerações do leitor. Todas estas fases estão interconectadas e necessitam uma da outra para que o processo aconteça.

Enveredando pelo mesmo percurso de Geraldi e Antunes, sobre escrita como um trabalho do qual reescrita faz parte, Ruiz (1998, p. 11) conta que o texto “é sempre a versão possível de outros textos igualmente possíveis”, ou seja, é uma construção provisória, que sempre pode ser refeito e melhorado. A partir disso, a autora destaca a sua noção de reescrita ao assinalar que essa é uma ação feita pelo aluno por meio da revisão de seu texto com base nas intervenções escritas de seu professor, a fim de se ter uma melhor legibilidade de seu dizer.

No que se refere à avaliação, destacamos que o processo de escrita e reescrita requer do educador uma atenção dobrada, pois a avaliação de um texto reescrito deve ser pensada como uma atividade que necessita de tempo e sensibilidade para avaliar. Essa avaliação envolve não apenas o texto do aluno, mas o desenvolvimento de quem escreve. É por isso que Geraldi (2012, p. 68-69) acentua que a verdadeira avaliação é aquela que cria uma resposta, a qual pode ser obtida pelo professor com a comparação da primeira produção com a última, dando a oportunidade de “notar claramente se houve ou não algum progresso”, desta forma “a avaliação não seria do produto, mas do processo”.

Geraldi (2021) diz que avaliar é dar o direito à palavra, ou seja, mais interessante do que enxergar a superficialidade dos problemas ortográficos, é ver o desenvolvimento discursivo do aluno-sujeito, que narra com a sua própria voz na escrita. Para o autor, ensinar a escrever não é anular o dizer do aluno para que se aprenda a variedade padrão/culta politicamente adotada, ao contrário, ensinar a escrever é abrir as portas da linguagem para que o aluno possa percorrer o caminho que leva ao aprimoramento do texto a partir de suas vivências. Seguindo as perspectivas de Geraldi, Antunes e Ruiz, enxergamos a reescrita como o caminho e a direção para se chegar a um ensino de escrita significativo no contexto da sala de aula.

O bilhete orientador: uma proposta de correção dialógica



SILVA, A. K. M.

A discussão sobre o trabalho de produção textual na sala de aula nos fez pensar em uma proposta metodológica envolvendo a interação entre professor e alunos e bilhetes elaborados com a finalidade de ajudar no processo reflexivo para a reescrita. Essa proposta vai ao encontro do trabalho de Ruiz (1998), que propõe o trabalho com bilhetes por meio da correção textual-interativa, como estratégia de avaliação da escrita dos alunos e encaminhamentos para a reescrita. A autora conta a sua experiência produtiva sobre o uso de bilhetes na correção de textos, diz que “São raros, no *corpus* de reescrita pós-bilhetes, os casos que não impliquem por parte do aluno um comportamento verbal em resposta – sobretudo em se tratando da primeira versão do texto” (RUIZ, 1998, p. 91).

Ao ler o texto do aluno e escrever-lhe um bilhete, o professor passa a tomar, simultaneamente, uma nova postura mediante a produção textual, posicionando-se como ouvinte, como um interlocutor disposto a dialogar e manter um interesse em relação ao que foi escrito. O bilhete é uma resposta do professor à escrita do aluno e a reescrita é uma resposta ao bilhete. Esse jogo de réplicas possibilita o estreitamento do vínculo entre professor e aluno, uma vez que estes tipos de procedimentos “incentivam o trabalho de reescrita pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada” (RUIZ, 1998, p. 68). A construção do bilhete envolve o elogio do professor aprovando o feito, a instrução e a sugestão sobre o que deve ser melhorado ou a indicação para o que não foi realizado na escrita.

Para explicar essa forma de interação dialógica no bilhete, a autora toma a noção de Bakhtin, ao dizer:

Isto pode ser melhor entendido se tomarmos de empréstimo a Bakhtin (1982) as noções de outro e de acabamento, dentro do princípio dialógico que funda a linguagem. Para este autor, o dialogismo é a condição da constituição do sujeito e do sentido do texto. Deslocado do papel central e fixo na relação eu-tu, o sujeito passa a se constituir no espaço interacional entre ambos, onde o outro lhe dá existência (RUIZ, 1998, p. 15).

Desta forma, a proposta de Ruiz (1998) sobre a reescrita norteadas por bilhete busca estabelecer um diálogo de orientação, e em razão desse papel que o bilhete tem em direcionar o aluno, assumimos a sua nomenclatura de bilhete-orientador. Ainda, é



SILVA, A. K. M.

valido elucidar que essa noção da autora converge para o que Geraldi (2012, p. 128) discute ao dizer que no ensino da escrita deve haver uma “parceria entre sujeitos”, entre professor e aluno. Essa interlocução em forma de parceria é fundamental e ensinada pelo autor, quando diz que nós professores “precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.”.

Essa atitude do professor direciona uma resposta ao texto do aluno, impedindo que o seu dizer recaia no silêncio de uma correção monológica, ou seja, sem interação. É nessa direção que o trabalho com bilhetes-orientadores foi pensado.

O bilhete-orientador em ação

As atividades que descrevemos foram realizadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta de trabalhar com a produção de texto considerando as experiências dos alunos, o que eles têm para dizer, encontrou espaço para seu desenvolvimento quando vi o modo como os alunos falavam de suas experiências no projeto *Rodízio de Leitura*. Essa realidade foi o ponto de partida para o planejamento das atividades de escrita e reescrita.

O trabalho de pesquisa e intervenção foi organizado em quatro fases: a) preparação e entrega da atividade com o roteiro para a produção do texto; b) produção dos alunos e entrega do texto à professora-pesquisadora em formação; c) avaliação dos textos, elaboração e envio de bilhetes-orientadores a cada aluno; d) leitura do bilhete pelos alunos e reescrita do texto.

O roteiro para a produção textual foi elaborado em forma de perguntas, como uma espécie de simulação de conversa, uma motivação para iniciar a escrita, refletir acerca da experiência vivenciada no Rodízio de Leitura.

ISSN: 2359-1064

Quadro 1 - Roteiro de produção do relato de experiência.

ROTEIRO DE PRODUÇÃO

Tema: Minha experiência no rodízio de leitura

SILVA, A. K. M.

Comando: Escreva um texto (relato) sobre a sua experiência no projeto de leitura.

- Para a construção de seu relato siga as instruções abaixo:
 - 1- Meu nome é ... tenho (idade)... e estudo na escola...
 - 2- Como acontece o rodízio de leitura na disciplina de Língua Portuguesa?
 - 3- Há quanto tempo você participa do rodízio de leitura? Antes de participar do rodízio já lia livros?
 - 4- Você gosta de participar do rodízio de leitura? Por quê?

Fonte: Roteiro elaborado pela autora (2019)

A entrega do roteiro foi antecedida de uma conversa com os alunos sobre o projeto de leitura, sobre a escrita da experiência. Os relatos foram elaborados e entregues para a leitura desta professora-pesquisadora em formação, que entende essa escrita como um enunciado responsivo e motivador de réplicas.

Os alunos entregaram seus textos como combinado. Cada produção escrita foi lida com o cuidado de quem busca dar a melhor resposta para o desenvolvimento e reflexão dos estudantes a respeito do próprio texto. Esse processo foi marcado também por inquietações da avaliadora, que está na posição de licencianda, de uma aprendiz do ofício de professora-pesquisadora.

A escrita como resposta à proposta de produção de texto

No sentido de mostrar o percurso da atividade realizada envolvendo: a escrita dos alunos, a leitura e a escrita do bilhete pela professora-pesquisadora em formação, a reescrita dos alunos, exploramos a produção de um estudante, que denominamos **aluno-escritor**. Vale destacar que, para a análise da primeira versão escrita, optou-se por fazer a transcrição pelo fato de que o processo de digitalização afetou significativamente a leitura, e como as produções foram devolvidas para a continuação das atividades, não houve oportunidade de refazê-las de forma mais nítida.

Tabela 1 – Transcrição da primeira versão escrita do aluno-escritor

L	Rodízio de leitura
---	--------------------

SILVA, A. K. M.

1	Meu nome é (...) e tenho 15 anos e estudo na
2	Escola Municipal Nilza Coelho Lima. o rodizio de leitura
3	Pra mim era uma coisa muito chata e cansativa, eu
4	Era muito travado e ainda sor um pouco, admito, mim
5	Ajudo a ler mais, o rodizio aconteci de 15 em 15 dias
6	Agente conta o que aconteci no livro, fazemos, um roteiro
7	No caderno. Eu tô no rodizio há 2 anos e antes eu
8	não lia muito livros mas lia. Hoje eu gosto de ler
9	Mas não gosto muito de falar lá na frente mas faz
10	Parte.

Fonte: Texto produzido por participante (2019).

O aluno-escritor inicia o texto com uma apresentação, ele identifica-se e responde às instruções do roteiro: **1^a** descreve a organização do rodízio de leitura; **2^a** conta sucintamente sobre o tempo que participa do rodízio (“há dois anos”); **3^a** revela que antes do rodízio já lia livros, porém em menor quantidade. As perguntas **4^a** e **5^a** do roteiro, que questionam se o aluno gosta de participar do rodízio e por que gosta, são respondidas de forma diferenciada, trazendo uma oposição, pois declara que gosta de ler, mas não gosta de apresentar o resumo de seu livro “na frente”, para os colegas na sala de aula.

O relato mostra também que o aluno-escritor traz uma experiência adicional, responde ao que não foi perguntado no roteiro, ao contar a sua impressão inicial sobre o rodízio e como se sentia nas apresentações, ao escrever “*O rodizio de leitura pra mi era uma coisa muito chata e cansativo, eu era muito travado e ainda sor um pouco admito, mim ajudou a ler mais*”. Nesse trecho, apesar de descrever o rodízio como uma atividade chata e cansativa, destaca a contribuição deste para o desenvolvimento de práticas de leitura de livros.

Nessa primeira escrita do relato de experiência, o aluno-escritor consegue responder as instruções e trazer novidades em relação ao roteiro, no entanto o texto é sucinto e precisa ser melhor organizado, considerando a concepção de *análise linguística*. O desafio aqui é escrever um bilhete pedindo ao aluno que conte mais sobre sua relação com o livro e a leitura, que faça uma divisão melhor das informações e da ampliação de

SILVA, A. K. M.

sua experiência em parágrafos, e ainda que fique atento para revisão da norma padrão, no processo de reescrita.

A leitura considerando o que o aluno disse, como disse, porque disse e para quem endereça o texto, coloca em cena a responsabilidade de buscar a melhor forma de dizer a fim de construir um jogo de interação que ajude os alunos a escreverem, a destravarem-se como produtores de textos e leitores reflexivos do próprio dizer.

O bilhete-orientador da professora como resposta ao texto do aluno

O bilhete-orientador foi produzido com o propósito de interagir e estabelecer um diálogo a partir da escrita. Segue o bilhete elaborado e entregue juntamente com o texto produzido pelo aluno-escritor.

Quadro 2- Bilhete orientador endereçado ao aluno-escritor para a reescrita

BILHETE-ORIENTADOR

Olá! Gostei do que escreveu em seu texto, fico feliz por ter mudado o seu pensamento sobre o rodízio, não o vendo mais como algo “chato” e “cansativo”. Apesar de não gostar muito de ir à frente, por se achar “travado”, continue, pois tudo é uma questão de prática, quanto mais você for mais vai melhorar, certo?

- Fiz algumas observações que deixarão seu texto ainda melhor, ok?

1 – Apesar do tamanho do seu texto, você escreveu muitas coisas sobre a sua experiência, mas que tal dividir a sua experiência em parágrafos?

- No 1º parágrafo, fale sobre você, em que escola estuda e explique um pouco sobre o que é o rodízio de leitura como ele acontece.
- No 2º parágrafo, fale sobre a sua experiência, tal como fez no final da linha 2 a 5. Neste parágrafo você poderia falar se o rodízio te ajudou a praticar mais a leitura. Você acha que o projeto ajudou a melhorar a sua interpretação ao ler um texto? Aprendeu palavras novas há quantos anos está no rodízio? Você pode escrever muitas coisas sobre a sua experiência, certo?
- No 3º parágrafo, você poderia finalizar falando se gosta ou não e por quê? Como fez nas

SILVA, A. K. M.

linhas 7 a 10.

2- Deixei algumas palavras circuladas no seu texto para que reveja, certo?

Até a reescrita, abraço!

Observação: deixei um bilhete (*post-it*) na folha da nova produção para que depois da reescrita compare suas duas produções, escrevendo algo sobre o que achou delas, como uma autorreflexão.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A construção desse bilhete-orientador, levou em consideração os estudos de Ruiz (1998) sobre escrever ao aluno como leitora interessada, aberta à escuta e à conversa. Uma estratégia utilizada foi iniciar o bilhete com expressões de afeto e que declaram a leitura cuidadosa do texto, ou seja, dizer que “gostei” do relato e “fico feliz” com a mudança de perspectiva do aluno-escritor sobre a leitura. Pelo bilhete, houve ainda o incentivo para que estudante continuasse a enfrentar as dificuldades que o travam na apresentação de sua leitura ao público.

Posteriormente, chamei a sua atenção para algumas observações que poderiam deixar o seu texto ainda melhor. O texto necessitava de uma ampliação e de uma melhor organização do plano de contar a experiência para o interlocutor, já que segundo Geraldi (2012) o dizer sempre é direcionado a alguém. Diante disso, propus que o texto fosse construído em três parágrafos, já a sua primeira versão foi produzida com apenas um, necessitante de redistribuição de seu texto. Sendo assim, sugeri sobre o que deveria escrever em cada um pois, como diz Ruiz (1998), o professor deve indicar o que corrigir e como corrigir.

Para o primeiro parágrafo da reescrita, orientei-lhe para que fizesse uma contextualização apresentando a si mesmo enquanto sujeito e também ao rodízio, a fim de situar o leitor. Para o segundo parágrafo, instruí para que falasse sobre a sua experiência mostrando, como exemplo, o que já havia feito em seu primeiro texto, no que diz respeito a sua mudança de pensamento sobre o rodízio, utilizando como estratégia uma série de perguntas com a pretensão de fazê-lo refletir sobre a sua própria experiência. Para o terceiro parágrafo, fiz uma indicação para que pudesse explorar mais suas impressões sobre o rodízio conforme o que já havia escrito em sua primeira versão.

SILVA, A. K. M.

Chamei a atenção para algumas palavras que deveriam ser revisadas na reescrita, as quais foram circuladas no texto do aluno. Finalizei o bilhete-orientador com a frase “Até a reescrita, abraço”, como forma de incentivá-lo para a produção da segunda versão. Além disso, fiz uma observação sugestiva sobre um espaço em branco (*post-it*) para produção um bilhete futuro do aluno para esta professora em formação. Neste futuro bilhete, o aluno deveria escrever sobre pontos privilegiados em sua reflexão no processo de escrita e reescrita.

A reescrita como resposta ao bilhete e reflexão sobre o próprio dizer

Para a análise da reescrita, fez-se a opção de trazer a imagem ilustrativa da produção, a fim de evidenciar a forma como o aluno-escritor reorganizou seu texto e a mensagem que trouxe no *post-it*, conforme a indicação do bilhete. Além da imagem, foi feita ao lado uma transcrição da mesma produção com intenção de se ter uma visão mais clara.

Tabela 2 – Transcrição da segunda versão
aluno-escritor

Imagem 1 - Segunda versão escrita do
aluno-escritor

ISSN: 2359-1064

SILVA, A. K. M.

L	Rodízio de leitura
1	Meu nome é [...] tenho 15 anos e estudo na
2	Escola municipal Nilza coelho Lima, o Rodízio foi feito
3	Para aumentar o nosso conhecimento de leitura.
4	Rodízio acontece de 15 em 15 dias, ficamos na frente
5	e contamos o que se passa no livro, quem são
6	os personagens, onde ocorre a história etc.
7	O Rodízio me ajudou bastante na interpretação
8	Texto a partidar mais leitura. E aprendi novas palavras
9	Novas, enfim já estou mais de um ano no
10	Rodízio, e estou no meu nono ano escolar, e sim
11	Eu gosto bastante porque eu começo a imaginar
12	A história na minha cabeça e é muito legal
13	A emoção aquela viagem sem sair do lugar.

Fonte: Texto produzido por participante
(2019).

ESCOLA MUNICIPAL NILZA COELHO LIMA
DISCIPLINA: Minha experiência no Rodízio SÉRIE/ ANO: 9º ano B
PROFESSORA: Mariana TURNO: Matutino
ALUNO (A):

TEMA: Rodízio

1. Meu nome é [...] tenho 15 anos e estudo na
2. Escola municipal Nilza coelho Lima, o Rodízio foi feito
3. Para aumentar o nosso conhecimento de leitura.
4. Rodízio acontece de 15 em 15 dias, ficamos na frente
5. e contamos o que se passa no livro, quem são
6. os personagens, onde ocorre a história etc.
7. O Rodízio me ajudou bastante na interpretação
8. Texto a partidar mais leitura. E aprendi palavras
9. novas, enfim já estou mais de um ano no
10. Rodízio, e estou no meu nono ano escolar, e sim
11. Eu gosto bastante porque eu começo a imaginar
12. A história na minha cabeça e é muito legal
13. A emoção aquela viagem sem sair do lugar.
- 14.
- 15.
16. Eu gostei que estava
17. surtando de novo nada
- 18.
- 19.

Fonte: Texto produzido por participante
(2019).

A imagem acima mostra inicialmente uma resposta para as instruções do bilhete. Na reescrita, o texto cresceu, houve o desenvolvimento do texto e do modo de contar sua experiência. Apesar do aluno-escritor não cumprir com a orientação de três parágrafos, percebe-se que ele leva em conta a orientação do bilhete, ao construir o primeiro parágrafo explicando sobre o propósito do rodízio – “foi feito para aumentar o nosso conhecimento de leitura” – e narrando como acontece o processo de apresentação dos livros no rodízio.

No segundo parágrafo da versão reescrita, há uma fusão das sugestões que foram feitas no bilhete. O aluno-escritor retira o trecho sobre sua mudança de perspectiva em relação ao rodízio, ponto que foi citado e elogiado no bilhete; responde às sugestões acerca dos benefícios do rodízio para a sua vida escolar; e preserva pontos da primeira versão quando diz gostar de ler “eu gosto bastante, porque eu começo a imaginar a história na minha cabeça e é muito legal a emoção aquela viagem sem sair do lugar”; e faz a retirada de um ponto explorado na primeira escrita: não gosta de socializar a leitura para a turma.



SILVA, A. K. M.

Na imagem, pode-se ver que o aluno-escritor usou o *post-it* para enviar um bilhete à professora-pesquisadora em formação. Ao escrever “*eu percebi que estava escrevendo de modo errado*”, ele não descreve os pontos positivos de suas duas versões escritas, nem aspectos que foram melhorados em sua segunda versão. No entanto, a utilização do verbo “estar” no passado nos faz compreender que o sentido de erro é atribuído apenas à primeira versão, e não à segunda. Vale destacar, ainda, que o aluno buscou corrigir as palavras circuladas na primeira escrita.

O texto reescrito do aluno com base nas orientações do bilhete sinaliza para o que Ruiz (1998) afirma ao dizer que a segunda versão textual é, necessariamente, fruto de um trabalho dialógico entre a voz do professor e do aluno. Ou seja, do professor que participa do texto, dando-o acabamento, instruindo e orientando para a reescrita e do aluno que se posiciona com uma atitude responsiva ativa, que pode ser, de acordo com Bakhtin (1997), uma aceitação, uma negação, um acréscimo, e etc, pois na interação não há lugar para a passividade.

Esse posicionamento responsivo do aluno-escritor pode ser visto pelas respostas esperadas e as novidades, a reformulação do próprio dizer marcada por exclusão e acréscimos, pela aceitação e não-aceitação das instruções do bilhete-orientador de seu interlocutor.

A escrita e a reescrita em comparação

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde tem lugar de acontecimentos. (LARROSA, 2015, p. 25)

SILVA, A. K. M.

A voz de Larrosa na citação acima descreve o sujeito da experiência como aquele que recebe e abraça os acontecimentos dando sentido para o que foi vivenciado, como aquele que sensivelmente se deixa ser tocado e transformado. Com base nessa noção, é apresentada na sequência a comparação da escrita e reescrita do aluno-escritor, enxergando a forma como ele traz a sua própria experiência no projeto de Rodízio de Leitura, enquanto sujeito que foi tocado de algum modo pela leitura.

Além desse olhar para o aluno-escritor como sujeito da experiência, foi analisada a forma como ele recupera o seu dizer, pelas trocas de palavras, pela exclusão ou pela ênfase que dá a certos aspectos de sua experiência na reescrita. Para tanto, utilizou-se uma tabela comparativa com fragmentos.

Tabela 3– Escrita e reescrita do **aluno-escritor**

Fragmento	Escrita aluno-escritor	Reescrita aluno-escritor
1	O rodizio de leitura pra mi era uma coisa muito chata e cansativo, eu era muito travado e ainda sor um pouco admito.	O rodízio foi feito para aumentar o nosso conhecimento de leitura.
2	o rodizio aconteci de 15 em 15 dias agente conta o que aconteci no livro, fazemos um roteiro no caderno.	O rodízio acontece de 15 em 15 dias, ficamos na frente e contamos o que se passa no livro, quem são as personagens, onde ocorre a história etc.
3	o rodizio de leitura mim ajudou a ler mais.	O rodízio me ajudou bastante a praticar mais leitura. E aprendi palavras novas.
4	eu to no rodizio há 2 anos.	Já estou mais de um ano no rodízio, e estou no nono ano escolar.
5	Hoje eu gosto de ler mas não gosto muito de falar lá na frente mas faz parte.	Eu gosto bastante porque eu começo a imaginar a historia na minha cabeça e é muito legal a emoção aquela viagem sem sair do lugar.

Fonte: Texto produzido por participante (2019).

SILVA, A. K. M.

No **fragmento 1 da escrita**, o aluno-escritor descreve com espontaneidade sua experiência pela impressão que teve, inicialmente, sobre rodízio de leitura, evidenciando a forma como se sentia nas apresentações dos livros. No **fragmento 1 da reescrita**, ele reformula, fazendo um movimento de exclusão de tal experiência, passando a se referir ao rodízio não pelo que sentia em sua experiência particular, mas pelo propósito que a atividade de leitura tem para a coletividade da turma. Presume-se que essa exclusão tenha sido feita com o propósito de deixar a sua experiência mais formal e menos subjetiva.

O **fragmento 2 da reescrita** mostra que a narrativa sobre a forma como o rodízio se organiza é reformulada de modo a preservar o sentido. Na primeira escrita diz “*agente conta o que aconteci no livro*” na reescrita diz “*ficamos na frente e contamos o que se passa no livro*”, ou seja, realiza a troca de “*agente conta*” por “*ficamos*” e “*contamos*”, da mesma forma “*acontece*” por “*se passa*”, operações feitas para deixar a sua escrita mais polida, para evitar repetição já que tinha utilizado a palavra “*acontece*” logo no início do trecho “*o rodízio acontece de 15 em 15 dias*”.

O **fragmento 3 da escrita** trata sobre o benefício que o rodízio proporcionou à sua vida pelo contato maior com a leitura; no **fragmento 3 da reescrita**, o aluno-escritor reformula, conta que o rodízio “*ajudou bastante praticar*” a leitura, e ainda acrescenta que apreendeu novas palavras.

No **fragmento 4 da reescrita**, acontece a preservação da informação sobre o tempo de participação no rodízio, mas ocorre também a troca por palavras que indicam uma formalidade: de “*eu to no rodízio há 2 anos*” por “*Já estou mais de um ano no rodízio*”. Essa alteração marca também a noção do tempo de participação do aluno no *Rodízio*: na escrita, “*há 2 anos*”; na reescrita diz “*mais de um ano*” e o acréscimo de experiência, ao dizer “*e estou no nono ano escolar*”.

No **fragmento 5 da escrita**, ele conta a sua experiência no rodízio fazendo uma distinção entre aquilo que gosta e que não gosta nas atividades do *Rodízio*, escreve suas impressões, que nos mostram a disponibilidade para a leitura e o desconforto com as apresentações públicas para a turma. Contudo, na reescrita, o verbo gostar não aparece mais indicando desconforto (“*gosto...não gosto*”), pois na reescrita dá ênfase apenas às sensações e emoções que o tocam ao ler e imaginar as histórias dos livros. O sentido de



SILVA, A. K. M.

experiência que aluno-escritor atribui à leitura está relacionado tanto aos benefícios que trouxe para a sua vida estudantil, como para as aventuras que se permite viver durante as leituras.

Considerações finais: Um bilhete-orientador a ser feito

Neste trabalho tive o objetivo de trazer um relato de experiência sobre o uso dos bilhetes-orientadores de reescrita como uma metodologia de ensino e interação entre professor e aluno. Pensando nesse relato, destaco que, como professora-pesquisadora, não parei para olhar para o bilhete como uma espécie de texto prescritivo com elementos que o aluno deveria seguir obrigatoriamente, mas como uma atividade dialógica que acontece de escrita para escrita.

Busquei perceber como o aluno refletia sobre o vivido, atribuindo sentimentos valorativos à leitura e aos rituais de apresentação do projeto *Rodízio de Leitura*. Analisei os movimentos que este fazia para responder, a forma como ressignificava ou dava mais ênfase no seu dizer, como surpreendia ao contar sobre o que não foi interrogado. Esses movimentos de ir além da aceitação do que o outro (professor) disse, mostram uma autonomia, o que confirma a hipótese de que o bilhete é uma estratégia produtora de interação e que ele pode proporcionar o desenvolvimento da autonomia de escrita do aluno.

Ainda, é válido destacar que houve perguntas referentes à produção do aluno-escritor que não foram feitas, pois era necessário a elaboração de um outro bilhete-orientador e que, devido ao tempo de pesquisa que considerava a carga horário do estágio, não pôde ser escrito. Desta forma, nesse novo bilhete faria perguntas como: *Você lembra de alguma dessas histórias que você leu? Nossa, que legal! Faz muito tempo que você participa do rodízio, então, realmente você tem história para contar ao seu leitor... vai, conta pelo menos uma que te chamou mais atenção e não se esqueça de dizer o porquê que chamou sua atenção.*

Com os resultados desta investigação, podemos contemplar a relevância de se trabalhar com a leitura e a produção do texto em sala de aula pois, como Geraldi (1993) enfatiza, esse é o ponto de partida e chegada, e deve ser o foco do ensino de língua. A



SILVA, A. K. M.

pesquisa que realizamos possibilitou ver a validade dos bilhetes-orientadores para o ensino de leitura e escrita na sala de aula, ao mesmo tempo mostrou que não se pode pensar em experiências de ensino como um modelo reproduzido em série. A sala de aula viva deve ser o ponto de partida para as atividades de leitura e produção textual.

Acredito que as discussões aqui erguidas, com base em minha experiência de professora-pesquisadora em formação, podem suscitar diversos debates sobre o ensino da escrita a partir de práticas reais e significativas, um ensino que enxergue, verdadeiramente, o aluno como um sujeito responsivo ativo no espaço do texto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. A avaliação da produção textual no ensino médio. IN: BUNZEM, C; MENDONÇA, M (Org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

ANTUNES, I. A. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª Ed. São Paulo, Martins Fontes. [1895-1975] 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor**. Série de ideias nº 5, São Paulo: FDE, 1988.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. **Texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, I. G. V. Lingüística textual: retrospecto e perspectivas. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 41, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4012>. Acesso em: 8 jun. 2021.

LAROSSA, J. T. **Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, A. K. M.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola. 1998.** 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269074>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Como citar este artigo (ABNT)

SILVA, A. K. M. **De escrita para escrita: a produção textual de alunos do ensino fundamental no Residência Pedagógica.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 1, p. XXX-XXX, 2021. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

SILVA, A. K. M. (2021). **De escrita para escrita: a produção textual de alunos do ensino fundamental no Residência Pedagógica.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Recebido em: 28/05/2021

Aprovado em: 25/07/2021

Publicado em: 01/07/2021

ISSN: 2359-1064