

## **A PROPOSTA DE CALKINS PARA O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS**

Hérica Paiva PEREIRA<sup>1</sup>

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG  
hericap2@gmail.com

Paula Perin dos SANTOS<sup>2</sup>

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG  
paula.perin@hotmail.com

**RESUMO:** Esse artigo apresenta a percepção de professores e alunos do Curso de Letras sobre a abordagem metodológica de ensino dos processos que envolvem a produção escrita, bem como a validade de sua aplicação no cotidiano das escolas cearenses. Parte-se de uma breve discussão sobre as questões envolvidas no processo de produção de textos e o tratamento dado ao ensino da escrita em aulas de Língua Portuguesa. À luz dos pressupostos teóricos apresentados por Bakhtin (2006), Meurer (1997), Marcuschi (2008) e Calkins (1989), busca-se refletir sobre os processos metodológicos envolvidos na construção do texto. Apresenta-se a abordagem de Calkins (1989) para o ensino da escrita que, diferentemente do que se presencia em muitas escolas, envolve a escolha do tópico de escrita, preparação do esboço inicial, reescrita, revisão e edição, processos mediatizados pela contribuição do leitor através de conferências de escrita. Além desses processos, incluem-se a fundamental contribuição do professor ao desenvolver em seus alunos a consciência de autor de seus textos como elemento motivador e valorizador do seu dizer, como também o uso de ferramentas tecnológicas, como: editor de textos, corretor ortográfico e dicionário de sinônimos. Percebeu-se que, ao adotar esses parâmetros de ensino, a escrita do aluno revela a expressão da subjetividade e da autoria, propósito almejado para a formação de um escritor proficiente. Os cursistas puderam se descobrir enquanto escritores, sentiram-se motivados não só a aplicar a proposta em suas salas de aula, como também a continuar escrevendo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cognição. Letramento. Ensino. Escrita.

### **APPROACH OF CALKINS FOR WRITING EDUCATION AT SCHOOL: PERCEPTION FROM TEACHERS AND STUDENTS COLLEGE**

**BSTRACT:** This article presents graduation teacher's and student's perception about methodological approach to teaching processes involved writing production and its application in Ceará schools. It starts with a brief discussion of the issues involved in text production process and the treatment given to the teaching of writing in Portuguese classes. Starting by theoretical framework presented by Bakhtin (2006), Meurer (1997), Marcuschi (2008) and Calkins (1989), it seeks to reflect on the methodological processes involved in text construction. It shows the Calkins approach (1989) for the teaching of writing, unlike what is

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFCG, Campus de Cajazeiras-PB, Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus de Cajazeiras – PB, Brasil.

presence in many schools, involves choosing the writing topic, the initial draft preparation, rewriting, review and editing, mediated processes for the contribution reader through writing conferences. In addition to these processes, it includes the fundamental teacher's contribution to develop in their students author consciousness of his texts as motivating and valued element of their say, as well as the use of technological tools, such as text editor, spell checker and synonyms dictionary. It perceived that by adopting these educational parameters, the student writing reveals the expression of subjectivity and authorship, purpose sought to form a proficient writer. The course participants were able to discover as writers, they felt motivated not only to implement the proposal in their classrooms, as well as to continue writing.

**KEYWORDS:** Cognition. Literacy. Teaching. Writing.

## **1 Introdução**

Este artigo é resultado de um minicurso desenvolvido com alunos de graduação e professores dos cursos de Letras do interior do Ceará durante o III Seminário Interdisciplinar de Ciências da Linguagem (SIC) na cidade de Sobral - CE. A proposta metodológica para o ensino da escrita na escola aplicada neste minicurso é parte de uma dissertação de mestrado que envolve reflexões a respeito do ensino da escrita na escola, juntamente com uma proposta de intervenção.

Sabemos da relevância desse tema na educação brasileira, por isso sentimos a necessidade de expor a proposta à apreciação dos docentes e futuros docentes, transformando parte do minicurso em oficina e a adoção de atividades que privilegiem a escrita no ambiente escolar, já que a preocupação com o ensino da gramática normativa toma a maior parte do tempo em sala de aula. No contexto do Ensino Fundamental, o professor de Língua Portuguesa leva consigo a “dura” missão de alfabetizar, formar leitores e escritores críticos, e ainda ensinar a gramática da língua. Dentre todas essas atribuições, o desenvolvimento de alunos escritores é deixado de lado. A escrita em sala de aula se resume às cópias dos conteúdos da lousa, dos manuais didáticos ou de apontamentos xerocados do professor. Quando muito, é trabalhada de maneira irrefletida, não planejada, que não leva em consideração os processos de escrita, como a “famosa” redação do primeiro dia de aula,

intitulada “minhas férias”. Com isso, a língua é tratada como um “sistema abstrato”, desconectada dos contextos de uso, simplificada e reduzida a uma atividade faz de conta.

A aula de português em nossas escolas se detém num ensino pautado em atividades que se resumem ao reconhecimento de categorias gramaticais e à determinação da função sintática das palavras nas frases. Mesmo em pleno século XXI, onde as tecnologias avançam e novos gêneros digitais vão entrando em cena, essa aula, em sua maioria, restringe-se apenas à resolução de atividades do livro didático, embora existam inúmeros estudos que revelam o fracasso deste modelo de ensino, que não realiza um trabalho para a formação de leitores e escritores de diferentes gêneros textuais que circulam na esfera social.

Por essas razões, são constantes as queixas dos alunos de que não são capazes de ler, compreender, nem produzir ou até mesmo emitir opiniões sobre o que é lido e discutido em sala de aula. Ou seja, revelam o sentimento de que não têm competência para falar e escrever, tampouco para realizar, eficientemente, as atividades comunicativas do dia a dia.

Nestes termos, é urgente um trabalho voltado para o uso da língua dentro de práticas situadas, vinculadas a um espaço físico e cultural. Assim, adotamos como concepção teórica a visão sociointeracionista da linguagem, ou seja, a língua a serviço de seus usuários, atuando de maneira funcional e contextualizada, agindo a favor de seus propósitos interativos reais, orientada para determinados objetivos, a saber: o desenvolvimento da fala e da escuta; a reflexão sobre seu próprio aprendizado e a inserção nas práticas de letramento existentes na sociedade.

Desse modo, pretendemos contribuir para que o ensino de Língua Portuguesa favoreça a participação consciente, crítica e significativa na construção de uma escola onde todos possam ser ouvidos e valorizados. Esperamos que o ensino da língua deixe de ser encarado como uma experiência de treino e assumam uma natureza funcional, permitindo ao

aprendiz posicionar-se como sujeito ativo, dotado de autoria e poder de participação, para interferir na construção de sua própria trajetória.

A princípio, discutiremos sobre as concepções de texto que fundamentam esse trabalho. Em seguida, explanaremos sobre a perspectiva de Meurer (1997) no que tange aos processos cognitivos presentes no ato da produção de textos. Depois, apresentaremos uma proposta de Calkins (1989) para o trabalho com a escrita de textos na escola e finalizaremos este artigo, mostrando as percepções dos cursistas sobre a oficina.

## **2 O que acontece com o escritor diante da escrita?**

Para iniciarmos nossa conversa, realizamos a leitura do texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Christiane Gribel. Esse texto traz uma reflexão sobre o ensino de escrita na escola sob a perspectiva do aluno. Fizemos a leitura desse texto no início do minicurso para situarmos a problemática do ensino de escrita na escola e as dificuldades presentes no ato de escrever. Além de ser um texto muito bem humorado, ele permite que repensemos algumas posturas do professor em sala de aula, permitindo-nos atentar para as práticas herdadas de nossos professores e muitas vezes repetidas sem alguma reflexão.

O texto trata de uma produção de aluno relatando sobre a experiência de escrever, no primeiro dia de aula, uma redação sobre as próprias férias e as peripécias que essa tarefa desencadeia na vida do aluno, ao mesmo tempo que reflete sobre as ações do professor e suas próprias impressões sobre o ato de escrever.

A concepção de texto que adotamos neste trabalho é a de Marcuschi (2008, p. 72), para quem “o texto é tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Entendemos, portanto, que o texto não surge do nada, mas é construído por etapas, a partir da internalização de outros textos já

existentes, dotado de sentido, com função comunicativa, fruto da relação do sujeito com seu contexto social e histórico.

Dada a sua natureza sociocomunicativa, a escrita é também uma atividade interativa, conforme atesta Antunes (2003, p. 44) e, por tal razão, envolve uma “relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Assim, as ações de um são reguladas pelas condições do outro, de modo que não deve existir uma escrita para ninguém, mas:

uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer, portanto, é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (ANTUNES, 2003, p. 45).

Assim, escrever uma redação sobre determinado tema para compor determinado número de linhas, a fim de se atribuir uma nota e, depois, descartar, é uma atividade antidialógica, já que o próprio texto revela uma escrita para ninguém, criado com propósito apenas de avaliação de desvios gramaticais e de convenção escrita. Sem a referência do leitor, do público-alvo, do destinatário, como pode a escola formar escritores competentes?

Bakhtin já enfatizava a importância de se considerar o outro, o interlocutor, quando da produção do texto:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Traçadas essas considerações iniciais, passamos a tratar da contribuição de Meurer (1997) acerca dos processos que envolvem o ato da produção do texto. Ele compreende a linguagem em três dimensões: a linguística, a psicológica e a social. Sendo assim, o ato de escrever, por se tratar de uma manifestação da linguagem, envolve fenômenos linguísticos e sociocognitivos. Ele se orienta nos seguintes pressupostos: os indivíduos estão inseridos numa rede de relações que acontecem em agrupamentos socioculturais específicos; esses

agrupamentos são regidos por diferentes instituições sociais dotadas de práticas e valores específicos que influenciam sobremaneira quem está inserido nesse grupo, sendo manifestas através da linguagem; os textos são construídos a partir da internalização de outros textos já existentes na esfera social; sempre que alguém escreve, espera-se que se espelhe nas maneiras de falar ou escrever consideradas adequadas pelas diferentes instituições sociais; o princípio da adequação linguística deve ser considerado pelo escritor durante o processo de construção do texto.

A partir desses pressupostos, ele desenvolve um esboço de modelo de produção de



textos, com o objetivo de criar uma visualização do processo de escrita como um todo. Interessa-nos aqui o segundo modelo, que contempla também os processos de recomposição e polimento do texto.

Cabe aqui enfatizar que a produção do texto escrito parte de uma motivação que, segundo Meurer (1997), provém da interação entre a história discursiva do escritor e de discursos institucionais. O percurso apresentado pelo autor trata da produção textual no plano mental, ou seja, do que acontece na mente do escritor quando este se dispõe a escrever.

Figura 01: Diagrama do modelo de produção de textos  
Fonte: Meurer (1997).

O modelo apresentado acima está baseado em módulos, que envolvem: (A) a representação mental dos fatos/realidade por parte do escritor e; (B) o texto. Isso quer dizer que antes de escrever, o escritor pensa, reflete sobre o que pretende escrever, ou seja, ele visualiza mentalmente os fatos/realidade, já que não considera possível passar diretamente dos fatos à escrita. A representação mental dos fatos/realidade por parte do escritor leva em consideração os parâmetros de textualização, a história discursiva individual, os discursos institucionais e as práticas sociais de uso da língua, que vão orientar a forma como serão apresentados esses fatos/realidade. Essa representação é influenciada pelo contexto do escritor e controlada pelo “monitor”, aparato mental complexo que planeja e executa o processo de escrever como um todo. O monitor se mantém ativo durante todo o percurso de produção, sendo responsável pela geração de ideias, planejamento, organização, execução e polimento das diversas partes do texto.

É papel do monitor “controlar e conduzir” o fluxo de operações mentais que levam à criação e reelaboração do texto escrito. À medida que o escritor visualiza os fatos/realidade, ele vai estabelecendo os “focos de atenção”, isto é, seleciona um ponto de enfoque. (B) O texto começa a surgir a partir da concretização dessa representação mental em representações linguísticas (MEURER, 1997).

Infelizmente algumas práticas escolares tendem a encerrar o processo de produção nesta etapa, quando na realidade esse trabalho está apenas começando. É necessário que o professor oriente seus alunos sobre estratégias de revisar o próprio texto, assumindo o papel não só de escritor, mas de leitor, trazendo para a leitura seu aparato mental consciente dos parâmetros de textualização, das práticas sociais, dos discursos que circulam nas diferentes instituições sociais que levem em conta o contexto de produção do texto em específico.

O módulo (C), denominado pelo autor como a “representação mental do texto produzido até então”, funciona como um aparato de “checagem”, ou seja, a leitura feita pelo

escritor, ou por terceiros, a fim de verificar se o que está escrito reflete a representação mental dos fatos/realidade do escritor. Acreditamos ser esse módulo o momento da revisão do texto, que está intimamente ligado ao módulo (D), a macroestrutura, que é o distanciamento do escritor do próprio texto, que permite um olhar crítico e objetivo no sentido de sanar possíveis falhas existentes em relação à compreensão do texto. O ideal seria que nesta etapa da criação, o texto pudesse ser deixado de lado por alguns dias. Com isso, o olhar do autor diante de sua composição tende a ser mais objetivo do que quando ele está em contato direto com ela.

Meurer (1997) destaca algumas dificuldades próprias da tarefa do escrever e aponta estratégias para que os professores possam auxiliar seus alunos a superar essas limitações. Destacamos: a) falta de integração entre a representação mental (mais global) e os focos de atenção (mais específica). Estratégia: planejamento do texto em forma de esquema ou sumário, como forma de orientar o percurso das ideias na composição do texto. b) o texto não reflete claramente a representação pretendida pelo escritor, levando a interpretações indesejadas. Estratégia: assegurar a validade do texto, submetendo-o ao julgamento de outros leitores (sugerimos a realização de conferências de escrita).

O autor destaca outros inibidores que podem dificultar ou até impossibilitar a criação, como a falta de conhecimento de mundo, a falta de habilidade em reconhecer e relacionar os pontos de focalização do texto, a falta de planejamento das ideias antes da produção, bem como a falta de habilidade em adequar o texto ao seu propósito e à prática social adequada. Desta forma, é essencial que o professor de língua portuguesa se prepare e estude estratégias e sugestões para oferecer aos alunos, ajudando-os a suprir tais dificuldades.

É importante enfatizar que a produção de texto na escola deve ter relação autêntica com a realidade, ou seja, que tenham uma finalidade específica dentro e fora da escola, para que possam reconhecer o efeito de seus textos como parte de suas práticas sociais. Como sugestão para essa prática, indicamos o trabalho através de projetos de letramento, cuja



abordagem parte da prática social para o gênero textual, não o contrário (KLEIMAN, 2007).

Feitas essas considerações, prosseguimos apresentando a proposta de Calkins para o trabalho com a escrita, ancorada nos processos que envolvem este ato.

### **3 A abordagem de Calkins para o ensino da escrita**

A proposta de Calkins para o ensino da escrita na escola leva em conta os processos envolvidos durante a construção do texto. Considerando que o texto não surge do nada, conforme já dissemos, iniciamos essa etapa do minicurso a partir da leitura de um texto de memórias literárias de nossa autoria, a fim de desenvolver nos cursistas a consciência de que o ato de escrever não deve ser considerado um dom, mas algo que pode ser aprendido e aprimorado. Justificamos nossa escolha por esse gênero textual por se tratar de um texto que seria produzido a partir de uma experiência pessoal, contada não da forma como aconteceu, mas da maneira como é lembrada (ALTENFELDER; CLARA, 2010). Escolhemos este gênero também a fim de evitar um inibidor da criação textual – a falta de conhecimento de mundo. Como os cursistas tratariam de suas próprias experiências, não haveria problemas voltados à escassez de ideias.

Feita a leitura do texto, encerramos aquele momento solicitando aos participantes que refletissem sobre suas experiências de vida e escolhessem algum episódio vivenciado para a produção do próprio texto (escolha do tópico de escrita). No dia seguinte, apresentamos as etapas de produção de texto adotadas por Calkins. Sobre esse processo, a autora defende que:

Quando compreendemos o processo de escrita, podemos ajudar cada um de nossos estudantes a inventar, utilizar e adaptar as estratégias efetivas de criação literária. Os teóricos descrevem o processo de escrita de modos diversos [...]. Prefiro os termos de Donald Murray: ensaio, esboço, revisão e edição (CALKINS, 1989, p. 30).

O ensaio constitui uma etapa em que o escritor “desenha” a representação mental dos fatos/realidade que pretende abordar. A fim de evitar riscos de má interpretação, doravante denominaremos esta etapa “esquema”. A partir dele, o escritor produzirá o seu primeiro esboço.

A revisão está presente em todas as etapas do processo, o que leva à reescrita do texto, feita quantas vezes forem necessárias. O trabalho com as ideias é priorizado nesta etapa. Na edição, o foco de atenção será o plano formal, voltado para o trabalho com a ortografia, paragrafação, pontuação, escolha do título, dentre outros aspectos voltados à aparência do texto.

Além dessas etapas, Calkins traz a perspectiva do leitor para o processo de escrita através das conferências de escrita realizadas entre aluno/aluno(s), aluno/professor, a fim de que o texto possa ser submetido ao julgamento de outros leitores. Essa estratégia é essencial para assegurar a validade e o polimento das ideias do texto.

Salientamos a importante tarefa do professor em desenvolver nos seus alunos a consciência de autor. Compreendemos que, apropriando-se dos mesmos processos que os escritores consagrados, podemos levar nossos alunos a se reconhecerem como escritores e se sentirem valorizados.

É essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores. Creio que estas coisas estão interconectadas. Uma sensação de autoria nasce de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital, e da observação de que as próprias palavras, impressas, atingem os corações e as mentes dos leitores (CALKINS, 1989, p. 22).

Finalizadas as etapas de criação do texto, Calkins destaca como essencial a realização da socialização dos textos. Denomina esse momento como “A Hora do Autor”. Nesta etapa, ela propõe que cada autor ocupe uma posição de destaque, geralmente se prepara uma cadeira especial para este fim, que deverá ser ocupada pelo autor para a leitura de sua composição, no centro da sala, enquanto os demais alunos se posicionam ao seu redor,

sentados ao chão. É o momento propício para que o autor seja prestigiado pela sua criação. A autora sugere também que os alunos colecionem seus textos, a fim de que possam ser lidos, em momento extraclasse, para toda a comunidade escolar.

Trazemos como contribuição para o trabalho de Calkins o uso de ferramentas tecnológicas, como o editor de textos, o corretor ortográfico e o dicionário de sinônimos. Esses recursos facilitam aos alunos o acesso à variedade de prestígio (corretor ortográfico), permitem tornar menos árdua a tarefa da reescrita (editor de textos) e possibilitam o contato com palavras do mesmo campo semântico, facilitando ao aluno a escolha da palavra que melhor se adequa àquilo que pretende expressar (dicionário de sinônimos).

Apresentaremos a seguir um quadro descrevendo todas as etapas do processo de escrita desta proposta. Convém destacar que neste minicurso, em virtude do tempo, realizamos apenas: o esquema, esboço, conferência de escrita em grupos de até quatro cursistas, revisão e reescrita.

<b>ETAPAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>Escolha do tópico de escrita</b>	Leitura de um texto que servirá de motivação para a escrita.
<b>Esquema</b>	Planejamento dos focos de atenção, baseados na representação mental dos fatos/realidade que se pretende abordar.
<b>Esboço</b>	Primeira versão do texto, cujo foco deve ser as ideias, não a aparência do texto.
<b>Conferências de escrita</b>	Submissão do texto ao julgamento de outros leitores, com o objetivo de discutir e oferecer sugestões para o aprimoramento desenvolvimento das ideias do texto. Podem ser realizadas diversas vezes, até que o texto tenha clareza de sentido.
<b>Revisão</b>	Rever a tessitura textual, no sentido de harmonizar a relação entre a representação mental dos fatos/realidade e o plano linguístico.
<b>Reescrita</b>	Refacção do texto. Essa etapa é realizada quantas vezes forem necessárias.
<b>Edição</b>	Momento destinado a lidar com os aspectos formais do texto, tais como pontuação, paragrafação, ortografia, repetições, elos coesivos, escolha do título, digitação do texto, de modo que o texto possa se tornar publicável.
<b>Publicação</b>	Ato de tornar público o texto. Inicialmente, pode ser feito mediante a socialização do texto em sala de aula, depois para outras turmas. Também pode ser feito através dos meios de comunicação impresso e digital. Esta etapa é tão importante quanto às demais, e não deve de modo algum ser negligenciada.

Quadro 01 – Etapas do processo de escrita segundo Calkins.

Fonte: SANTOS (2015).

É preciso que o professor, ao apresentar a proposta didática para o trabalho com a escrita do texto, apresente sugestões para a publicação do texto. Sugerimos que se publiquem em livros as produções dos alunos e sejam lançadas à comunidade escolar numa noite de autógrafos. Hoje existem gráficas e editoras que trabalham com pequenas tiragens e baixo custo. O professor pode também propor aos alunos a confecção de um “scrapbook”, onde cada um possa colecionar e decorar todas suas produções durante o ano letivo. Essas histórias podem ser lidas em outras turmas, contribuindo para que os alunos sejam reconhecidos como escritores, influenciando assim outros alunos a adentrarem o universo da escrita.

#### **4 Percepção dos cursistas sobre o processo de produção textual**

O objetivo deste minicurso realizado junto a alunos do Curso de Letras e professores foi trazer uma reflexão sobre a prática do ensino da escrita no contexto escolar e os processos mentais que envolvem o ato de composição. Ousamos ir além, quando apresentamos uma proposta de produção textual que leva em conta tais processos e desafiamos nossos cursistas a colocá-la em prática, validando se a proposta seria viável ou não de ser desenvolvida junto aos seus alunos.

Como o minicurso teve a duração de seis (6) horas, optamos por desenvolver as seguintes etapas iniciais: o esquema, esboço, conferência de escrita em grupos de até quatro cursistas, revisão e reescrita. Finalizamos o processo de criação com “A Hora do Autor”, a fim de que os cursistas pudessem ocupar a cadeira do autor e compartilhar suas composições.

Ao final do minicurso, distribuí entre eles um pequeno questionário, com perguntas fechadas, a fim de que pudesse captar suas impressões sobre a prática de produção de textos pautada nos processos de escrita. A seguir, apresentamos um quadro com as respostas de alguns cursistas sobre suas percepções acerca da metodologia abordada.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p><b>Você já havia escrito um texto de memórias literárias antes da prática desenvolvida sob a orientação da professora? De que modo?</b></p>	<p>1) “Sim. Somente em forma de redações sobre as férias”.</p> <p>2) “Sim. Já escrevi vários textos de memórias literárias antes da orientação, através de observações que fiz e de vivências”.</p> <p>3) “Sim. Mas não usava um processo específico de produção e, geralmente, parava na primeira conferência”.</p> <p>4) “Não, o primeiro contato que tive com a escrita sob esse viés foi nesse minicurso”.</p>
<p><b>Qual foi a sua impressão quando a prática começou a ser aplicada?</b></p>	<p>1) “Da forma com que a professora começou a aplicar no minicurso foi bem mais prazeroso, por não ter a questão da cobrança”.</p> <p>2) “Curiosidade, pois eu não sabia que memórias literárias era a categoria desses textos”.</p> <p>3) “Que seria apenas mais uma teoria sobre produção de textos na escola”.</p> <p>4) “A princípio gostei bastante da proposta, muito arrumadinha, esquematizada e fundamentada, porém pensei na mesma hora nas complicações que essa prática daria”.</p>
<p><b>O que você achou do resultado final da prática e qual a sua opinião a respeito do texto que você produziu?</b></p>	<p>1) “A professora deixou muitas dicas de como podemos trabalhar o texto em sala de aula e principalmente valorizá-lo, fazendo com que o aluno tenha interesse em escrever”.</p> <p>2) “Gostei muito, pois aprendi técnicas de produção e edição de texto. E fiquei muito contente quanto à observação que a professora orientadora fez”.</p> <p>3) “Surpreendente!” O meu texto superou minhas expectativas”.</p> <p>4) “O resultado foi muito bom, não imaginei que pudesse construir minha história de maneira que, lendo (sou muito autocrítica), gostei e me emocionei”.</p>
<p><b>O que mais chamou sua atenção nas várias etapas que compuseram a prática da oficina de criação literária desenvolvida pela professora?</b></p>	<p>1) “Percebi que nós ainda enquanto formandos temos ainda os mesmos receios de estudantes do ensino médio em ler seus textos em voz alta na sala de aula”.</p> <p>2) “As técnicas para provocar emoção, curiosidade, suspense nos leitores”.</p> <p>3) “O esforço da professora de nos colocar como escritores e também a etapa de revisão coletiva”.</p> <p>4) “A conferência e a reescrita, momentos de suma importância que repercutiram na produção final”.</p>

<p><b>Qual o impacto, na sua opinião, que esse tipo de prática pode ter nas aulas de língua portuguesa?</b></p>	<p>1) “O aluno aprenderá a escrever e dará mais importância à escrita”.</p> <p>2) “O gosto pela escrita. Acredito que com essas técnicas os alunos se sentirão atraídos e passarão, talvez, a gostar e querer escrever mais”.</p> <p>3) “Ela, se adotada pelos professores da escola que ministram a disciplina nas diversas séries, torna-se fundamental para o ensino de produção de textos. Infelizmente, a variedade nas metodologias poderá surtir um efeito desmotivante”.</p> <p>4) “Partindo do pressuposto que a leitura e a escrita é fundamental, esse tipo de prática seria uma alavanca dentro das produções textuais e novos talentos podem ser descobertos”.</p>
---	---

Quadro 02 – Impressões dos cursistas sobre a proposta metodológica de ensino da escrita.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Boa parte dos participantes já conhecia o gênero textual memórias literárias, através da leitura e da escrita do gênero, ou aplicação de oficinas desse gênero junto a seus alunos, mas não sob a perspectiva do trabalho a partir dos processos presentes no ato de escrever. Para outros, o primeiro contato consciente com o gênero se deu durante a realização do minicurso. Isso não afetou a qualidade expressa nas produções dos cursistas.

O sentimento que norteou a recepção da proposta foi diverso. Curiosidade em descobrir que aquele gênero que já conhecia denominava-se memórias literárias. Prazeroso, por não ter a questão da cobrança, já que nas escolas essa tática é utilizada para obrigar o aluno a produzir, e que muitas vezes gera um efeito de repulsa quando o assunto é escrever. Descrença, revelada na afirmação de que aquela seria apenas mais uma teoria desvinculada da prática. Desconfiança, gerada pelo fato de que o caráter organizado e fundamentado da proposta poderia causar complicações quando da sua aplicação no contexto escolar.

Em relação ao resultado final da prática e à opinião acerca do texto produzido por eles destacaram as contribuições da professora no sentido de valorizar suas composições e pontuar estratégias para o trabalho de produção e edição do texto. Além disso, descobriram-se

enquanto escritores, revelando um sentimento de surpresa diante da própria capacidade de produzir textos dignos de serem publicados.

Quando indagados sobre o que mais chamou a atenção nas diferentes etapas realizadas durante a composição do texto, enfatizaram que possuem os mesmos receios de estudantes do ensino básico, no que se refere à timidez e à insegurança em compartilhar suas composições na sala de aula, através da leitura em voz alta. Além disso, destacaram a importância do uso de técnicas para provocar a emoção, curiosidade e suspense nos leitores; pontuaram o impacto que a conferência e a reescrita imprimem na produção final; e reconheceram o esforço da ministrante em fazer com que se percebessem enquanto escritores.

Na última questão, perguntamos sobre o impacto dessa proposta nas aulas de língua portuguesa. Foram unânimes em destacar a relevância da proposta no sentido de desenvolver o gosto pela escrita e promover mudanças significativas na forma como é vista a produção textual na escola.

Chamou-nos a atenção a resposta do participante 3, quando alertou para o fato de que “Infelizmente, a variedade nas metodologias poderá surtir um efeito desmotivante”. Durante o minicurso, mais precisamente quando tratávamos acerca do processo da reescrita, este participante relatou que recentemente havia realizado uma oficina de produção de crônicas em sua turma, e que os alunos ficaram entediados de tanto reescrever o texto, tornando assim a atividade enfadonha. Orientamos que isso se deve ao fato de que não foi cultivado em nossos alunos o hábito de revisar e reescrever o próprio texto. Contudo, cabe ao professor orientar sobre a importância de tais processos, levando-os a perceber o quanto seus textos progrediram quando comparados ao anterior. Para tanto, é necessário que todos os esboços sejam guardados para que os alunos possam refletir sobre seu próprio aprendizado.

Orientamos também que o texto do aluno pode ser deixado de lado por alguns dias para, posteriormente, ser retomado. Isso evita que o aluno fique entediado de desenvolver a

mesma atividade. Sugerimos também que haja bom senso sobre a quantidade de reescrita do texto. O professor deve avaliar, levando em conta a capacidade do aluno, não tomando como parâmetro de correção sua própria capacidade. Vale lembrar que o aprendizado da escrita se dará através da prática cotidiana de produção de textos, o que possibilitará aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades, tornando-se bons escritores ao longo de sua vida escolar.

## **5 Considerações Finais**

Em linhas gerais, a proposta foi bem recebida pelos cursistas, experimentada e aprovada como de viável aplicação no contexto do Ensino Fundamental e Médio. Ao adotar esses parâmetros de ensino, a escrita do aluno revela a expressão da subjetividade e da autoria, propósito almejado para a formação de um escritor proficiente. Percebemos que os cursistas puderam se descobrir enquanto escritores, sentiram-se motivados não só para aplicar a proposta em suas salas de aula, como também a continuarem escrevendo. Tanto é que fundamos o Grupo de Escritores do SIC (GESSIC), e os textos produzidos pelos cursistas serão lançados em livro no IV SIC, a ser realizado na cidade de Crato em 2016. A aplicação dessa proposta requer que o trabalho com a leitura seja realizado ao lado da escrita desde as séries iniciais. Só assim a escola cumprirá o seu papel de agente de letramento, inserindo os cidadãos nas práticas letradas da sociedade.

## **Referências**

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

ALTENFELDER, A. H.; CLARA, Regina Andrade. **Se bem me lembro**. São Paulo: Cenpec, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.



CALKINS, L. M. **A Arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: \_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997, pp. 14-28.

SANTOS, P. P.. **Memórias literárias**: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal da Paraíba, Cajazeiras-PB, 2015.