

O *FEEDBACK* COLABORATIVO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO *E-MAIL*: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II¹

Maria Angela Lima Assunção²

Ana Maria de Oliveira Paz³

RESUMO: Este artigo descreve uma sequência didática desenvolvida em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública do RN, a partir da didatização do gênero textual *e-mail*, com ênfase no *feedback* colaborativo. O *corpus* constituiu-se de textos produzidos pelos alunos, desde a primeira versão (manuscrita) à versão 'final' (digital). O estudo ancora-se nos postulados de Bakhtin (2011 [1992]), Marcuschi (2008; 2010), Soares (2009), Oliveira (2010), Paz (2010), Koch (2012), Fernández (2012), Passarelli (2012), dentre outros. A análise aponta para resultados exitosos, considerando-se a participação dos alunos nas atividades e o retorno positivo do *feedback* dos colegas. Evidenciou-se a necessidade de formação continuada que ofereça bases teóricas para subsidiar a prática dos professores que atuam nos diferentes níveis de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Escrita processual. Sequência didática.

ABSTRACT: This paper describes a teaching sequence developed in a class of elementary school to a public school RN, from the didactization the genre e-mail, with an emphasis on collaborative feedback. The corpus consisted of texts produced by students, since the first version (handwritten) to version 'final' (digital). The study is founded on assumptions of Bakhtin (2011 [1992]), Marcuschi (2008; 2010), Soares (2009), Oliveira (2010), Paz (2010), Koch (2012), Fernández (2012), Passarelli (2012), among others. The analysis points to successful results, considering the students' participation in the activities and the positive return on feedback from colleagues. The data show the need for continuing education that offers theoretical basis to support the practice of teachers working in different educational levels.

KEYWORDS: Text genres. Procedural writing. Instructional sequence.

1 INTRODUÇÃO

A escrita, por ser uma prática social que envolve sujeitos que interagem em diferentes contextos da sociedade, não pode ser concebida como um mero

¹ Trabalho desenvolvido na disciplina Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano.

² Mestranda em Letras, pelo programa PROFLETRAS em Rede Nacional, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Currais Novos-RN.

³ Professora doutora, titular, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Currais Novos-RN.

exercício escolar, a partir de um tema proposto pelo professor. Escrever envolve funções diferentes, de acordo com a intenção comunicativa de cada escritor, e para atender a esses objetivos existem os diversos gêneros textuais que são produzidos diariamente, com os mais variados propósitos, e veiculados em diferentes suportes, de acordo com a especificidade de cada um.

Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas apontam para a eficácia do trabalho com os gêneros textuais e nessa perspectiva a escrita, como um processo de construção, surge como uma proposta para melhorar o desempenho dos estudantes nas atividades de produção textual. No entanto, as atividades de linguagem centradas nos gêneros, apesar de constituírem uma experiência difundida no meio acadêmico, há algum tempo, ainda não se consolidaram em todas as escolas da rede pública.

Diversos estudiosos afirmam que o texto deve ser o objeto de ensino de Língua Portuguesa (LP), como Geraldi (2006 [1986]), Schneuwly; Dolz (2004), Antunes (2014) e tantos outros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inspirados na literatura acadêmica dos anos 80 que aborda essa temática, também defendem essa ideia embora as orientações e referenciais contidos nesses documentos tenham gerado dúvidas sobre o modo como pensar o ensino dos gêneros e como encaminhá-lo de maneira satisfatória, conforme observam (ROJO; CORDEIRO, 2004).

A partir dessas constatações surgiu esta proposta pedagógica direcionada para estudantes do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública do RN, com o objetivo de auxiliá-los na produção do gênero textual *e-mail*, cuja função social, no momento, era a troca de experiências entre os alunos durante o processo de construção do texto. Paralelamente à aplicação da Sequência Didática (SD), desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, usando como *corpus* os textos elaborados pelos alunos desde a primeira versão (manuscrita) à versão ‘final’ (digital). Foram selecionados, para a análise, 10 textos – identificados como texto 1 (T1), texto 2 (T2), [...] e texto 10 (T10).

A transposição didática desse gênero, elaborada na perspectiva da escrita processual, buscou apoio teórico-metodológico em estudiosos como Bakhtin (2011 [1992]), Marcuschi (2008; 2010), Soares (2009), Oliveira (2010), Paz (2010), Koch (2012), Abaurre (2012), Fernández (2012), Passarelli (2012), dentre outros, cujas orientações nortearam a organização e o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, a avaliação dessa prática apontou para resultados exitosos, considerando-se que a versão digital do *e-mail* apresentou algumas mudanças decorrentes da contribuição do *feedback* dos colegas, apesar do estranhamento inicial de alguns alunos, ao assumirem a posição de leitores críticos da sua produção textual, tendo em vista que a escrita processual, especialmente o *feedback* colaborativo, constitui-se uma experiência nova na turma.

2 A ESCRITA PROCESSUAL - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em virtude da abrangência do uso da escrita, que gradativamente deixou de ser privilégio de escritores consagrados para constituir uma prática abrangente nas sociedades letradas, muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo desse processo no intuito de melhor compreendê-lo contribuindo, dessa forma, para o aperfeiçoamento dessa prática social. Dentre as várias concepções que permeiam o meio acadêmico, sob diferentes perspectivas, Koch (2012) explica que o modo pelo qual se concebe a escrita está associado ao modo pelo qual se entende a linguagem, o texto e o seu autor.

A autora destaca três abordagens distintas: a) a escrita com foco na língua: associada à concepção de linguagem como sistema acabado, que origina o texto como produto; b) a escrita com foco no escritor: concebe a língua como representação do pensamento e percebe o sujeito como senhor de suas ações, originando a noção de texto como expressão do pensamento de quem escreve sem considerar a interação com o leitor; c) a escrita com foco na interação: produzida a partir do diálogo entre escritor e leitor, vistos como sujeitos ativos que constroem o texto (KOCH, 2012).

Com a mudança de concepção da escrita como produto acabado para a escrita como processo surgiram novas instruções que objetivam auxiliar os aprendizes na (difícil?) tarefa de produzir textos. Assim, o ato de escrever reveste-se de significado quando o escritor percebe que está escrevendo para alguém e o seu texto tem um propósito comunicativo. Isso gera a necessidade de escolher o gênero adequado à situação comunicativa, considerando o que se quer comunicar, quem são os leitores, o suporte textual utilizado, a fim de facilitar o processo de escrita na sua totalidade: a seleção de ideias, a tradução, a organização, enfim, o uso de estratégias que facilitem o diálogo entre os interlocutores.

As atividades escolares, sobretudo no que se refere à escrita, precisam ser bem planejadas, orientadas adequadamente para não perderem de vista a natureza interacional da linguagem. Antunes (2014, p. 33) adverte que “somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê, inclusivamente frases soltas, descontextualizadas, [...] a gente esvazia a linguagem de suas autênticas funções”. Essa realidade, ainda predominante em muitas escolas, tem gerado desinteresse pelas atividades de produção textual e consequentemente, o baixo desempenho linguístico de muitos estudantes.

Para Soares (2009, p. 23 – 24), pode-se compreender “a abordagem processual da escrita como uma sequência de estágios organizados em três momentos distintos: a pré-escrita, a escrita e a pós-escrita ou revisão”. Cada um deles envolve atividades específicas que têm a finalidade de auxiliar o autor na construção do texto, levando em consideração o seu propósito comunicativo e a receptividade do interlocutor.

Ainda sobre essa abordagem Passarelli (2012) assinala que os pesquisadores definem o processo de escrita de diversas maneiras e, em consonância com as ideias de Geraldi (2006 [1986]), ela faz referência ao trabalho com os gêneros como uma alternativa para viabilizar o ensino da produção textual pelo viés da escrita processual. Essa concepção de escrita encontra-se também nos PCN, quando orientam que o aluno “analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas vezes quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito”. (BRASIL, 1998, p. 52). Essa prática torna-se relevante, também, por proporcionar a formação de leitores críticos de suas produções textuais.

A partir de modelos que comungam com essa abordagem de produção textual a pesquisadora apresenta um roteiro estruturado em quatro etapas: planejamento, tradução das palavras em ideias, revisão e reescrita, e editoração. Essas etapas são controladas pelo que a autora chama de guardião do texto – que funciona como um elemento de vigilância durante todo o processo da escrita. (PASSARELLI, 2012). Desse modo, o escritor percebe inadequações na escrita, retira, acrescenta ou substitui informações, a fim de garantir a clareza na exposição das ideias.

Durante o *planejamento* procede-se à seleção de informações que serão utilizadas no texto. Na *tradução de ideias em palavras*, o escritor produz a primeira versão, onde faz o registro das ideias, tentando organizá-las. A *revisão e reescrita* é feita a partir de várias releituras, que dão lugar a várias versões; diferente de ‘passar a limpo’ essa etapa requer uma postura crítica diante da produção textual. Por fim segue-se à *editoração*, etapa em que o escritor dá o acabamento ‘final’ ao texto, que poderá ser compartilhado com outros leitores ou encaminhado a um professor-corretor.

3 A ESCRITA PROCESSUAL DO GÊNERO E-MAIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

3.1 Caracterização da turma

A SD organizada para orientar os alunos na produção do gênero *e-mail*, na perspectiva da escrita processual, priorizando-se o *feedback* colaborativo como alternativa para aprimorar a escrita, realizou-se em uma escola localizada na cidade de Santana do Matos – RN. Constataram-se na turma única do 8º Ano – EF, dentre outros problemas relacionados à produção textual, dificuldades na utilização do gênero *e-mail*, considerando-se os seus diferentes fins sociais, o que gerou a necessidade de se elaborar essa proposta como forma de minimizar o problema.

A turma foi cadastrada no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc), com uma matrícula inicial de 39 alunos (no início do ano letivo 2014) e, no momento da intervenção (novembro de 2014), contava com um total de 35 alunos, com idades entre 13 e 16 anos, (exceção de apenas dois alunos, um com 12 e outro com 17 anos). Desse total, 27 estudantes residem na zona urbana e 08, na zona rural; 33 possuem endereços eletrônicos cadastrados nestes provedores: <https://www.hotmail.com/>, <https://mail.google.com/mail/> e <http://email.bol.uol.com.br/>.

3.2 O gênero *e-mail* como proposta de produção textual

Os gêneros textuais são considerados recursos que auxiliam os alunos a desenvolverem habilidades e competências de leitura e escrita, pois favorecem o desenvolvimento da linguagem que, para Bakhtin (2011 [1992]), é formada a partir dos diferentes gêneros. Pesquisas recentes apontam para a negligência da escola

com relação ao trabalho com gêneros textuais na perspectiva do letramento, o que tem gerado, nos estudantes de diferentes níveis de ensino, sérias dificuldades no uso da fala ou da escrita, em situações mais elaboradas. Em estudo realizado com professores de LP de uma escola pública de MG Magalhães; Cordeiro; Crespo (2014, p. 212) observaram que “o ensino de língua portuguesa estava excessivamente centrado em metalinguagem”, dificultando a produção e compreensão dos textos. Constatou-se, ainda, que nas escolas de Recife – PE, segundo Oliveira-Mendes (2014, p. 55), em relação à “produção de textos [...] não se refletia sobre as características e funções dos gêneros textuais [...]”. Essas limitações decorrem, segundo Antunes (2014), do fato de a escola não incluir no seu currículo atividades que priorizem a língua em uso.

Nessa perspectiva o *e-mail* apresenta-se como uma das possibilidades para a escola trabalhar a língua em uso, visto que se trata de um gênero bastante difundido na sociedade. Surgiu nos EUA entre 1972/3 como um serviço (*eletronic mail*) que resultou num gênero e atualmente é um dos mais praticados na escrita. (MARCUSCHI, 2008). É considerado um gênero emergente em relação à carta, o que se confirma nas características comuns aos dois gêneros: o vocativo, o texto, a despedida, a assinatura e o endereço para o envio da mensagem; a linguagem pode ser formal ou informal de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores e/ou a finalidade da comunicação.

De acordo com Fernández (2012) o correio eletrônico, ou *e-mail*, em inglês, é uma versão digital do correio postal que permite aos usuários da *internet* o envio e o recebimento de mensagens, por meio de sistemas de comunicação eletrônicos. A estrutura do *e-mail* baseia-se na forma nome@provedor.com.br, onde *nome* corresponde ao usuário; @ mostra que as informações são de um endereço eletrônico; *provedor* indica a empresa que viabiliza o acesso à *internet* (*hotmail*, *gmail*, *bol*, *yahoo*...); *com* representa comercial e, *br*, Brasil.

O *e-mail* atende a vários propósitos comunicativos, como convidar, notificar, solicitar, reclamar, comprar, relatar, denunciar, dentre outros que surgem da necessidade de interação entre as pessoas. Facilita a comunicação tornando-a rápida e eficiente, porém apresenta algumas limitações: o envio da mensagem pode falhar se houver erro na digitação do endereço eletrônico; a escrita e a leitura da mensagem dependem de acesso à *internet*; requer uso de computadores ou similares. Abaurre (2012) assinala que a difusão das novas tecnologias tem

contribuído para a gradativa substituição das cartas escritas pelos *e-mails*, embora muitas pessoas sem acesso à *internet* continuem escrevendo e enviando cartas pelo correio.

Dessa forma, a escola deve trabalhar com gêneros que tenham utilidade para os estudantes, a fim de dar significado ao ato de escrever. É importante lembrar que a produção de textos concretos, com propósitos e interlocutores definidos contribui também para motivar os alunos a escreverem na escola. Paz (2010, p. 154) esclarece que “para executar quaisquer tarefas de escrita, o sujeito necessita estar disposto a realizá-las voluntariamente ou a atender demandas requeridas pelas diversas instâncias sociais, como escola, trabalho, religião, dentre outras”.

3.3.1 O *feedback* colaborativo

Dentre as etapas que compõem a escrita processual a revisão ou avaliação é essencial para que o texto, mediante intervenção dos leitores, e várias alterações feitas pelo autor, alcance o padrão desejado para o momento, mediante o propósito comunicativo e o interlocutor. Em sala de aula essa tarefa pode ser realizada pelo próprio autor (auto-avaliação), pelo professor ou pelos colegas que, procedem à leitura do texto em construção com uma atitude crítica e responsiva a fim de auxiliar o escritor a melhorar as versões posteriores.

Existem diferentes conceitos de *feedback*, sendo que a definição mais adequada para o contexto pedagógico, segundo Soares (2009, p. 50), encontra-se no Dicionário *Merriam-Webster* por se referir à “revisão parcial dos efeitos de um processo [...]; transmissão de informação avaliativa ou corretiva sobre um evento, ou um processo, para a fonte original ou aquela que controla esse processo”. Por ser um instrumento que orienta o estudante no aperfeiçoamento do seu texto reveste-se de fundamental importância no processo de produção textual.

A ênfase nesta proposta é para o *feedback* colaborativo ou revisão colaborativa Soares (2009) também chamado de avaliação horizontal (Oliveira 2010). Esse tipo de *feedback* caracteriza-se como uma ação interventiva entre os colegas durante a etapa de revisão textual com a finalidade de dar aos estudantes a oportunidade de assumirem um papel mais ativo diante das atividades de escrita, tornando-se leitores críticos dos seus próprios textos, diminuindo o grau de dependência dos professores nas tarefas de revisão textual.

3.4 Descrição das atividades

Para a realização desta proposta adotou-se como estratégia metodológica uma SD conforme o modelo apresentado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), organizada em três módulos. O estudo teve como objetivo geral fazer a transposição didática do gênero textual *e-mail*, a fim de oferecer aos alunos subsídios que os orientassem na escrita desse gênero, considerando suas funções sociais. Para a consecução desse objetivo mais amplo foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Conversar sobre o gênero *e-mail*, fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios, dificuldades, expectativas e outros aspectos.
- Conhecer o gênero *e-mail*, destacando suas características, e função social.
- Produzir um *e-mail*, em situação concreta de uso, considerando as etapas da escrita como processo.
- Utilizar o *feedback* colaborativo como forma de reforçar a interação entre os estudantes e aperfeiçoar a versão final do texto.

O quadro a seguir apresenta uma síntese da SD desenvolvida no decorrer de dez aulas de cinquenta minutos, composta de três módulos, subdivididos em momentos distintos que aconteceram em espaços diferentes (sala de aula, sala de multimeios e laboratório de informática) de acordo com a seleção dos recursos didáticos necessários para facilitar a realização das atividades propostas.

Quadro 1 - Descrição da Sequência Didática

Módulo 1	O gênero textual <i>e-mail</i> e suas funções sociais
1º momento Sala de aula	Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de conversa e aplicação de um questionário sobre o uso do <i>e-mail</i> .
2º momento Sala de multimeios	▪ Conversa com os alunos sobre a relação entre os gêneros textuais carta e <i>e-mail</i>; requisitos necessários para se enviar uma carta, o que é necessário para se enviar um <i>e-mail</i>. ▪ Exposição, em <i>slides</i>, de uma síntese das principais informações: identificação, caracterização e funções sociais do gênero <i>e-mail</i>.
3º momento	▪ Apresentação do gênero <i>e-mail</i> em situação concreta de uso, seguindo-se às orientações sobre a produção desse gênero textual. ▪ Tempo livre para os alunos acessarem seus <i>e-mails</i>, orientados pela professora.

O Feedback Colaborativo na Produção do Gênero E-Mail: Uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental II

Laboratório de informática	de	▪ Orientação para a produção do <i>e-mail</i> na perspectiva da escrita processual (PASSARELLI, 2014) e explicação do material sugerido por Soares (2009) adaptado de Hyland (2003) sobre o <i>feedback</i> colaborativo.
Módulo 2		Produzindo <i>e-mail</i> na perspectiva da escrita processual
1º momento Planejamento (Sala de aula)		Conforme as orientações dadas no módulo anterior os alunos (individualmente) iniciaram a etapa de planejamento do <i>e-mail</i> cuja finalidade era pedir o adiamento do ensaio de uma peça teatral, justificando o motivo da inconveniência da data marcada.
2º momento Tradução das ideias (Sala de aula)		Após entenderem o propósito do texto, os alunos passaram a registrar, (individualmente) em seus cadernos, as ideias que lhes ocorreram, no momento do planejamento.
3º momento Revisão (Biblioteca)		Após a orientação da professora os alunos se organizaram em duplas e iniciaram as leituras, seguidas de comentários e sugestões, à medida que percebessem aspectos a serem melhorados nos textos (conforme roteiro adaptado pela professora para auxiliá-los nessa tarefa; se necessário também poderiam utilizar dicionários).
4º momento Editoração (Lab. de Informática)		Em duplas, os alunos (um por vez) acessaram seus <i>e-mails</i> , preencheram as informações como endereço eletrônico e assunto em suas respectivas caixas e digitaram o texto na janela de mensagem principal. Conforme o <i>feedback</i> dado pelo colega, o autor do <i>e-mail</i> fez as alterações sugeridas e foi orientado a proceder com a leitura crítica do texto, antes de clicar no botão enviar.
Módulo 3		Avaliando o <i>feedback</i> colaborativo
Avaliação (Sala de Aula)		Na aula seguinte, após o envio da versão digital do <i>e-mail</i> , procedeu-se à avaliação em forma de conversa com os alunos sobre a escrita processual considerando estes questionamentos motivadores: O que acharam sobre a escrita seguindo essas etapas? Em qual dessas etapas tiveram mais dificuldades? O <i>feedback</i> do colega ajudou a melhorar o texto? O que acharam da experiência de revisar o próprio texto?

Autor: Elaboração própria.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro módulo da SD a troca de experiências sobre o gênero textual em estudo foi um momento produtivo em virtude da participação dos alunos durante as discussões, o que permitiu a percepção de suas potencialidades e limitações quanto ao uso do *e-mail*. O questionário aplicado revelou que todos os alunos afirmam a necessidade de possuir um *e-mail*, apresentando as seguintes justificativas: acessar as redes sociais, interagir com amigos e familiares, realizar compras *online*, e fazer cadastro no SIGEduc. A maioria dos alunos usa o *e-mail*

apenas para fazer *login* no *facebook* e, por isso, não sabe utilizá-lo em outras situações.

O uso do gênero, nessa situação comunicativa, exigia dos alunos habilidades no uso do ambiente virtual, além do domínio de algumas competências linguístico-discursivas, o que gerou muitas dúvidas relacionadas à produção do *e-mail*: alguns estudantes não conseguiram acessar seus endereços eletrônicos, por não lembrarem as senhas; outros o fizeram, porém sentiram dificuldades de explorar os diferentes campos e recursos disponíveis, verificar as mensagens na caixa de entrada, identificar *spam*, etc.; não conseguiram realizar tarefas como preencher as informações necessárias para enviar o *e-mail*, escrever o texto no campo específico ou anexar um arquivo. Essas dúvidas foram esclarecidas pelos colegas que tinham mais habilidades no uso do *e-mail* e pela professora.

Na realização das oficinas do segundo módulo percebeu-se o estranhamento dos alunos em relação às etapas que deveriam seguir na produção do texto (planejamento, tradução de ideias, revisão e editoração), por não estarem familiarizados com essa concepção de escrita. A princípio não queriam seguir essas etapas, sob a justificativa de ser algo desnecessário, perda de tempo etc., sendo necessária uma intervenção da pesquisadora para mostrar a importância dessa sequência. Assim, os alunos aceitaram o desafio e iniciaram a produção textual.

Percebeu-se que, nas etapas de planejamento e tradução de ideias, as dificuldades dos alunos referiam-se ao modo de colocar as ideias no papel e organizá-las. Surgiram vários questionamentos sobre a organização das ideias, forma de tratamento, uso de abreviaturas. Já na etapa de revisão eles afirmaram não ter competência para revisar o texto do colega, temiam cometer erros e, ainda enfatizaram que a correção das atividades era tarefa do professor. Estabeleceu-se um diálogo com os alunos a fim de encorajá-los a realizarem a revisão e quando perceberem que essa responsabilidade também cabia a eles prosseguiram com as leituras dos textos e troca de ideias.

Constatou-se, também, que fazer a leitura crítica do texto e dar um *feedback* ao colega foi mais um desafio para a turma. Os alunos conseguiram identificar, segundo Soares (2009): erros ortográficos, atos falhos e erros de acentuação. Os comentários quase não contemplaram aspectos mais relevantes como clareza das ideias, por exemplo. No *feedback* escrito, os estudantes

priorizaram o que a autora identifica como correção direta, mais preocupada com os aspectos formais (SOARES, 2009).

Apesar dessas limitações, pode-se afirmar que o *feedback* do colega contribuiu, ainda que de maneira tímida, para o aperfeiçoamento da versão 'final' do *e-mail*. Vários alunos apresentaram alterações na versão final, como o Aluno 5 que não colocou o vocativo na primeira versão, mas na versão digital ele fez essa alteração, conforme sugerido pelo colega, como se vê neste excerto do *e-mail*.

“Bom Dia, Professora!
Venho comunicar que não poderei comparecer ao ensaio da peça”. teatral.”

Outro aspecto positivo refere-se à mudança de atitude da maioria dos alunos, constatada pela demonstração de interesse pela atividade, embora só no final do processo de produção do *e-mail*. Depois de compreenderem que a primeira versão de um texto não está pronta para ser avaliada com a finalidade de atribuição de notas ou conceitos os estudantes perceberam os benefícios da escrita processual.

Quanto à concepção de escrita, observou-se que muitos alunos consideram a escrita escolar uma tarefa difícil, em decorrência do medo que têm de cometerem erros, como afirma o Aluno 1 em resposta à pergunta: “Escrever na escola é fácil ou difícil?” enviada por *e-mail* à professora após uma conversa informal na sala sobre o que achavam do ato de escrever.

“Difícil pelo fato de ter medo de erra alguma coisa.”

A justificativa mais recorrente para as respostas dos alunos que consideram a escrita uma atividade difícil está relacionada ao receio de cometerem ‘erros’ que, na concepção deles, referem-se aos aspectos ortográficos à pontuação e acentuação gráfica, principalmente. Por outro lado, poucos estudantes afirmaram que escrever é um trabalho fácil e, para estes, essa facilidade decorre da prática constante da leitura, como se constata na fala do Aluno 5:

“Para Mim É Fácil, Pois Leio Muitos Livros, e isso Facilita!”

Quanto à avaliação que a turma fez da prática da escrita processual os alunos assumiram posicionamentos diferentes: uns afirmaram que no início viram como perda de tempo seguir todas as etapas, reescrever o texto, mas no final perceberam que isso era necessário; alguns consideraram interessante, mas frsaram que essa prática pode comprometer os outros conteúdos pois requer mais tempo; outros assentiram ser muito interessante para o desenvolvimento da escrita.

Com relação ao *feedback* colaborativo quase todos os alunos enfatizaram que inicialmente acharam muito estranho, pois entenderam com uma transferência de responsabilidade da professora para eles; grande parte da turma achou válido esse trabalho, afirmando que as sugestões do colega ajudaram, porém ressaltaram que a revisão do texto sem a participação do professor não era confiável; alguns admitiram que aprenderam bastante na troca de ideias, pois os colegas perceberam alguns erros e isso ajudou a melhorar a versão final do *e-mail*; houve também um pequeno grupo que permaneceu com a posição inicial de que revisar o texto cabe ao professor.

Essa concepção dos alunos reflete uma ideologia em que as relações de poder estão bem delimitadas entre alunos e professores, subentendendo uma hierarquia na qual cabe ao professor tomar decisões e ao aluno, acatá-las. Nesse sentido, é necessário superar essa relação hierárquica, priorizando a interação entre os sujeitos no processo de construção de conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a predominância do caráter formal e mecânico que caracteriza a (re)produção escrita na escola, tem dificultado a tarefa de escrever, levando o aluno a conceber esse ato como uma atividade sem significado, em virtude da ausência de um propósito comunicativo concreto. No âmbito escolar a produção textual não deve se limitar a uma prática desvinculada das demais atividades de linguagem vivenciadas pelos estudantes em suas interações sociais diárias.

Os depoimentos dos alunos sobre a concepção que têm da escrita mostram que o medo de cometerem erros é um dos motivos que os leva a não gostarem de escrever na escola. A preocupação deles concentra-se em torno dos aspectos linguísticos, principalmente os ‘erros’ ortográficos e ‘erros’ de pontuação.

Essas evidências comprovam a necessidade de os professores adotarem a prática da escrita processual desde os primeiros anos de ensino, encorajando os alunos a serem leitores críticos de suas produções textuais, ainda que os resultados desse trabalho não sejam percebidos de imediato; como toda mudança demanda tempo, mudar um paradigma há muito adotado nas escolas é uma tarefa de longo prazo, visto que requer uma base teórica que sustente essa prática e muita perseverança.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Luiza M.; ABUAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Michailovitch. **Estética da criação verbal**. 6 ed. (Trad.). Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1992].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. (coord.) [et al.]. **Gêneros textuais e produção escrita**: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira. São Paulo: IBEP, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006 [1986].

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CORDEIRO, Ariane Alhadas; CRESPO, Bruna dos Anjos da Costa. Gêneros textuais: entraves e perspectivas no trabalho escolar com língua materna. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 209-227, jan./abr. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. (Orgs.). Angela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Progressão das atividades de língua portuguesa no 1º ciclo: o caso da secretaria municipal de ensino de Recife. **Interdisciplinar**: Os desafios do PROFLETRAS para melhorar o ensino de Língua Portuguesa. Itabaiana, SE, ano IX, v. 20, p. 47-60 jan./jun. 2014.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. A escrita processual na prática dos registros e ordens e ocorrências na enfermagem hospitalar. In: SANTOS, Derivaldo; GALVÃO, Marise Adriana Mamede; DIAS, Valdenides de Araújo. **Linguística**. João Pessoa: Ideia, 2010.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

Recebido em 30 de abril de 2015 | Aprovado em 22 de junho de 2015