

## REESCRITA COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM PORTUGUÊS POR ALUNOS CHINESES

### REWRITING AS OPPORTUNITIES TO LEARN PORTUGUESE TEXT PRODUCTION BY CHINESE STUDENTS

Diana Fangfang ZHANG<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho propôs uma prática pedagógica, com base nas discussões dos conceitos de escrita como prática social, proficiência em escrita e uso de reescrita, procurando inspirar propostas de ensino que visem ao trabalho de escrita como prática social e que busquem propiciar oportunidades de análise e reescrita do texto para promover a aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida em uma disciplina de leitura de um Curso de Graduação em Língua Portuguesa na China. A disciplina teve 16 encontros (32 horas), durante os quais a professora-pesquisadora propôs a leitura, a discussão e a escrita de diferentes gêneros do discurso. Entre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, foram propostas aos alunos três tarefas do exame Celpe-Bras (tarefas que integram leitura e escrita), que são foco deste estudo. A primeira versão do texto de cada tarefa foi corrigida pelo colega. A seguir, os alunos fizeram a reescrita com base no feedback dado pelo colega. A professora-pesquisadora corrigiu a segunda versão do texto e deu aos alunos o *feedback* para que eles pudessem fazer nova reescrita. Depois, a professora-pesquisadora corrigiu a terceira versão do texto. Para obter as perspectivas dos alunos sobre sua aprendizagem relativas à produção textual, foram realizadas entrevistas com todos os alunos participantes. Após analisar e comparar os 135 textos coletados, constataram-se os progressos a partir da reescrita dos textos em termos de construção da interlocução, uso das informações e recursos linguísticos. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para o ensino de escrita em língua portuguesa a alunos chineses.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua escrita. Reescrita. Prática social. Ensino e aprendizagem.

**ABSTRACT:** This work proposes a pedagogical practice, based on the discussions of the concepts of writing as social practice, writing proficiency and rewriting, trying to inspire teaching proposals that aim at writing as social practice and that seek to provide opportunities for analysis and rewriting of text to promote learning. The participants of the research were 15 Chinese students and myself, as teacher-researcher, in a reading subject in a Portuguese Undergraduate Course in China. The subject had 16 meetings (32 hours), during which the teacher-researcher proposed reading, discussing and writing different discourse genres. Among the activities developed during the semester, the students were assigned three tasks of the Celpe-Bras Exam (integrated reading-to-write tasks), which are the focus of this study. The first version of each text was corrected by a classmate. Then the students rewrote their texts based on the feedback given. The teacher-researcher corrected the second version of the texts and

---

1. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Português da Faculdade de Estudos Hispânicos e Portugueses da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (Beijing Foreign Studies University), Beijing, China. E-mail: zhangfangfangdiana@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0868-8754>.

gave the students feedback for their next rewriting. Then the teacher-researcher corrected the third version of the text. To obtain students' perspectives on their learning regarding writing, interviews were conducted with all participating students. After analyzing and comparing the 135 texts collected, we verified the progress from the rewriting of the texts, in terms of constructing dialogue, use of information and linguistic resources. It is hoped that the present study may contribute to the teaching of writing in Portuguese to Chinese students.

**KEYWORDS:** Writing. Rewriting. Social practice. Teaching and learning.

## Introdução

A ideia da pesquisa surgiu durante minha experiência profissional como professora de Língua Portuguesa numa universidade da China. Até a meados da primeira década dos anos 2000, a ênfase do ensino no curso de graduação em Língua Portuguesa desta universidade era principalmente voltada aos aspectos linguísticos (vocabulário e regras gramaticais), prestando pouca atenção ao uso da linguagem. As habilidades de leitura e de escrita eram tratadas separadamente. A leitura era ensinada como uma atividade de decodificação, ou seja, com o foco na tradução do texto e na localização de informações específicas, ao passo que a escrita era tratada prioritariamente como reprodução de formas linguísticas. Coerente com essa perspectiva, na avaliação de produção escrita, a correção recaía principalmente em aspectos de gramática e de ortografia e a prática da reescrita, uma atividade amplamente aceita e incentivada pelas correntes mais modernas da didática de línguas, é ainda pouco praticada no ensino de português na universidade.

Essa concepção de ensino de língua estrangeira era – e em alguns casos continua sendo – muito comum na China, possivelmente devido à herança deixada pelas relações amistosas no século passado entre a China e a União Soviética. Assim, ainda hoje veem-se em muitas áreas as influências da URSS, incluindo no ensino de língua estrangeira. Depois da fundação da República Popular da China em 1949, a URSS enviou equipes de especialistas à China para fornecer orientação e apoio na construção do país. Adotavam-se metodologias pedagógicas aprendidas com a URSS nas instituições de ensino, por exemplo, nas escolas de línguas. Essas metodologias e concepções, que se inserem num determinado contexto e época, mantêm-se, em muitos casos, até hoje nas escolas.

Tive oportunidade de fazer doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e aproveitei para assistir às aulas do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) cujas práticas de ensino eram baseadas na concepção de “uso da linguagem” e de “gênero do discurso”. Tendo como inspiração e referência a metodologia de ensino usada no PPE, busco ampliar e aprofundar

a reflexão sobre os conceitos e as práticas de escrita e reescrita, envolvendo os alunos na discussão conjunta dos parâmetros de avaliação, na correção dos textos e no fornecimento do *feedback* com o intuito de criar oportunidades de aprendizagem através das suas participações nas práticas de análise e de produção textual. Pretendo analisar, ao longo de um semestre, se houve ganho de expressão e de produção nos diferentes gêneros tratados no curso. O trabalho de escrita em português e de análise e correção de textos alinhado à noção de gênero discursivo foi desenvolvido com uma turma de 15 alunos chineses. Ao longo de um semestre, analiso e comparo a primeira versão dos textos produzidos pelos alunos, os textos reescritos após a correção e o *feedback* dado pelo colega, e a terceira versão, depois da correção e do *feedback* dado pela professora.

Início o artigo discutindo os conceitos sobre a língua escrita e a reescrita. A seguir, apresento a metodologia da pesquisa e os resultados da análise para buscar estabelecer uma relação entre a reescrita e a melhoria da produção escrita dos alunos, bem como propor possíveis desenvolvimentos nas práticas de ensino no curso de graduação em Língua Portuguesa na universidade.

### **A escrita como uma prática social e a proficiência em escrita**

Segundo Meurer (1997), a linguagem, além de sua configuração linguística, é constituída de uma dimensão psicológica e de uma dimensão social.

Da perspectiva de sua dimensão social, a linguagem é vista como um instrumento de ação social, de interação do indivíduo com seu meio ambiente. O texto, tanto escrito como oral, sendo um meio de manifestação da linguagem, também é caracterizado por essas duas dimensões, pois, ao usarmos textos, fazemos uso de diferentes tipos de conhecimentos para interagir com outros indivíduos dentro de determinados contextos sociais. (MEURER, 1997, p. 14)

O autor explica que nossas experiências com a escrita são construídas em ambientes institucionalmente organizados e que as instituições são historicamente constituídas por determinadas práticas e valores expressos através da linguagem.

[...] o *discurso* é o conjunto de afirmações que articuladas através da linguagem expressam os valores e significados das diferentes instituições; o *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. [...] Todo discurso é investido de ideologias, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo o discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, isto é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. [...] Assim, por exemplo, serão muito diferentes os textos criados dentro do discurso da igreja, da escola, da indústria, da ciência, dos diferentes partidos políticos, da prostitui-

ção, etc.. Cada instituição tem seus discursos sempre investidos de determinadas ideologias, determinadas maneiras de ver, definir, lidar com a 'realidade'. Isso se reflete nos textos, através dos quais nos comunicamos e executamos ações sociais. (MEURER, 1997, p.16-17, grifos do autor).

Em consoância com as ideias de Bakhtin e de Fairclough, o autor afirma que todo texto tem um grau de intertextualidade, quer dizer, está ligado de algum modo aos textos que foram escritos antes dele. Ou seja, há um determinado leque de opções oferecido pela língua para a escritura de um dado gênero, dado que existem expectativas de que o texto produzido seja reflexo de certos discursos já existentes, uma resposta a eles. A escritura de um texto parte da motivação, gerada a partir da história discursiva individual de cada autor e dos conflitos e necessidades contidos nos discursos institucionais (que refletem o contexto social no qual o escritor está inserido para produzir seu texto). Ambos estão ligados a um conjunto de práticas sociais: a experiência individual de cada pessoa e os princípios que mostram e regulam o que é adequado e aceito por diferentes instituições sociais. “Por isso, há uma expectativa de que todos os textos tenham forma, funções e conteúdos específicos.” (MEURER, 1997, p. 17) É esperado do escritor que ele cumpra uma série de exigências que precisam ser contempladas ao longo da composição do texto. Não obstante, os discursos são dinâmicos e passíveis de mudanças; portanto, quando novos textos são criados, os discursos são neles reconstruídos e podem ser transformados gradativamente.

Meurer (1997) propõe um modelo de funcionamento da produção de textos que consiste de módulos que se interligam, representando processos e recursos envolvidos na escrita. Os módulos incluem: fatos/realidade; história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; parâmetros de textualização; monitor; representação mental de fatos/realidade por parte do escritor. Sintetizando a proposta do autor (MEURER, 1997, p. 18 a p. 27), o primeiro passo para a produção de um texto acontece a partir de uma determinada motivação, como resultado da interação dos seguintes componentes: desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da *história discursiva individual* de cada pessoa; necessidades, conflitos ou diferenças gerados dentro dos diferentes *discursos institucionais*. Ambos estão ligados a um conjunto de *práticas sociais*. A partir da motivação, o escritor inicia o percurso da produção textual, formando uma *representação mental* do(s) aspecto(s) dos *fatos/realidade* a que quer se referir, ou seja, sua leitura da realidade. A representação mental criada pelo escritor é “controlada” por um *monitor*, um aparato mental complexo que planeja e executa o processo de escrever como um todo. O funcionamento do monitor depende dos conhecimentos que o escritor tenha de fatos/realidade, de discursos institucionais e práticas sociais e de *parâmetros de textualização* que incluem, além da motivação, os seguintes: objetivo do texto;

identidade do escritor e da audiência; a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social; relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo; coerência, entre outros aspectos.

A partir da representação mental de uma determinada realidade (estágio A), o escritor seleciona um enfoque, um ponto de concentração, passando para o estágio B, no qual ele tenta concretizar sua mentalização através de representações linguísticas, começando assim o texto escrito. Os módulos que compõem o modelo são ativados simultaneamente, e há uma interação entre os módulos que representam os estágios A e B, quer dizer, o processo é interativo: um estágio alimenta o outro, integradamente. Meurer divide o estágio A em duas partes: *representação mental* e *focos de atenção*. A primeira trata de fornecer uma visão mais global, enquanto a segunda se refere à concentração sobre o que especificamente o escritor pretende escrever. Como diz Meurer (1997, p. 22), “[...] o texto vai surgindo a partir da realização linguística de focos de atenção específicos, sendo que ‘por trás’ de cada ponto focal pode haver, e geralmente há, uma imagem mental mais abrangente, dentro da qual o ponto focal se encaixa”. Ele aponta que um dos problemas de escritores principiantes e leitores inexperientes é que se focalizam apenas nos aspectos microestruturais e ignoram que o texto abrange mais do que a soma de sequência de frases.

O texto surge por partes, a partir dos focos de atenção. À medida que redige, o escritor poderá fazer diversos ‘retornos’, ciclicamente.[...] Esse processo pode conservar, aprofundar ou mudar o foco de atenção, levando tanto à continuação/conclusão como a mudanças no texto produzido. (MEURER, 1997, p.22-23)

Passando pelos dois estágios, o escritor produz trechos do seu texto até completar uma primeira versão. Para dar forma e conteúdo finais ao texto, Meurer indica dois caminhos: o monitor poderá indicar ao escritor que ele precisa enriquecer a etapa A, ou seja, sua representação mental dos fatos/realidade sobre os quais deseja tratar (através de subsídios de debate, levantamento de fatos, conceitos, etc.); ou poderá indicar que é preciso um conjunto de operações recursivas que visam à recomposição e ao polimento do texto (MEURER, 1997, p.24).

Nessa etapa, o escritor assume não apenas o papel de compositor, mas também de leitor de seu próprio texto. Na função de leitor, o escritor lê o texto, analisando função, forma e conteúdo do texto, fazendo um esquema para verificar se o texto corresponde ao que pretendia criar e verificando se está adequado aos *parâmetros de textualização, discursos institucionais e práticas sociais* exigidas para aquele texto. Terminada essa etapa de aprimoramento do texto, o escritor pode voltar às etapas anteriores para reelaborá-lo quantas vezes o seu monitor e/ou revisores externos lhe indicarem. Meurer

(1997, p. 26) afirma que, “[...] em situações de vida real, quando escritores proficientes produzem trabalhos mais complexos, geralmente recompõem e enriquecem esses trabalhos com auxílio de revisão por parte de *outros* leitores ou revisores externos”.

Conforme salienta Gao (2012), Meurer propõe esse modelo com o objetivo de chamar a atenção do professor e do aprendiz sobre o fato de que

[...] textos autênticos são sempre uma forma de *prática social* onde um determinado autor se dirige a *audiências específicas* com o *objetivo* de produzir *efeitos específicos*, fazendo uso de *parâmetros específicos de textualização*, expandindo de alguma forma- reforçando ou desafiando- determinados *discursos institucionais* (MEURER, 1997, p. 27, grifos do autor).

Ou seja, na prática pedagógica, “o texto deve trazer em sua produção a ideia de um objetivo a ser cumprido no mundo, considerando o fato de estar imerso em determinado contexto social onde circulam certos discursos institucionais”. (GAO, 2012, p. 21).

Desde uma perspectiva de proficiência comunicativa, ser proficiente em uma língua significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações nessa língua (WIDDOWSON, 1991). Significa também saber usar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado. Segundo o autor, nas interações sociais em nossa vida cotidiana, “geralmente se exige que usemos o conhecimento do nosso sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 1991, p. 16). Para Clark (2000, p. 49), “a linguagem é usada para fazer coisas”, e o uso da linguagem é uma ação conjunta “levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Em consonância com essa visão, entendo que o que um usuário de uma língua precisa para ser proficiente não é ter conhecimento sobre o conjunto de regras sintáticas e o léxico que a compõe, mas saber como usar esse repertório adequadamente em determinada situação.

A proficiência desde uma perspectiva bakhtiniana, é, segundo Schoffen (2009, p.165), a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. Partindo de uma visão de proficiência de escrita como prática social, entende-se que

[...] um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a determinado contexto de produção, utilizando para tanto os recursos necessários ou historicamente preferíveis dentro do gênero no qual o texto se insere. (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012, p. 175)

Entendo que os “recursos necessários ou historicamente preferíveis” mencionados pelas autoras são características do texto que, ao longo da história conjunta de certas comunidades com determinados textos, modos de dizer e valores associados a

esses modos de dizer, foram se consolidando como “relativamente estáveis” para eles nesses gêneros do discurso. Essa parte relativamente estável dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) é o que os participantes de uma determinada comunidade de prática reconhecem como o gênero em pauta e o que os orienta quanto a possibilidades de resposta. Um texto que subverta essas características relativamente estáveis leva em conta as expectativas construídas ao longo da história em relação a modos de compreender e produzir esse texto para poder causar o efeito desejado. Isso posto, em um contexto de aprendizagem, entendo que os objetivos de ensino e de avaliação do uso de uma língua devam contemplar o que é relativamente estável: é necessário construir um entendimento mútuo entre professores e alunos de que o relativamente estável está compreendido para se poder compreender a subversão do gênero como projeto de dizer. O foco do ensino e da avaliação no relativamente estável não deve, no entanto, impedir uma atitude constante de atenção aos projetos do dizer, levando em conta as condições de produção do discurso – atitude essa fundamental para que o ensino de gêneros do discurso não se restrinja a “uma definição de uma lista de características de um gênero para depois repetir” (RGS, 2009, p. 96) ou um exercício de categorização de textos.

Como veremos mais adiante, como professora da disciplina ministrada para os alunos participantes desta pesquisa, busquei criar oportunidades para que eles praticassem diferentes usos da língua, com vistas a formar participantes proficientes em diferentes práticas sociais, de acordo com expectativas historicamente construídas sobre o que seria necessário e preferível nos gêneros em pauta. No âmbito desta pesquisa, o foco são as práticas sociais mediadas pela leitura e pela produção escrita no intuito de oferecer subsídios para que possam aperfeiçoar seu desempenho em ações sociais mediadas pela linguagem escrita, compreendendo o que é adequado e valorizado no âmbito do gênero a ser produzido.

## **Reescrita**

A correção sem o encaminhamento de novas oportunidades de prática pode ser pouco eficaz para promover a aprendizagem (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). É recomendado que o avaliador anote o que está bom e o que pode ser melhorado, incluindo os aspectos específicos já tratados em aula, os aspectos relevantes para o gênero do discurso em foco e os aspectos em que vários alunos mostram dificuldades para que os aprendizes possam, com base no feedback recebido, buscar realizar modificações e construir novas aprendizagens. Portanto, a reescrita é uma etapa fundamental para aprender a escrever.

De acordo com Ruiz (2010, p. 59), a reescrita é o procedimento em que “o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto,

em função de uma correção” e, acrescento, em função da compreensão do que ainda pode melhorar com base em vivências e reflexões sobre o gênero em pauta, e troca de ideias em relação ao que é esperado em diferentes situações de comunicação, levando em conta as condições de produção. A reescrita desempenha um papel importante na aprendizagem: além de ter uma nova oportunidade de melhorar o texto, o aluno pode perceber as dificuldades na escrita e buscar métodos para superar as dificuldades; enquanto, para o professor, é uma forma de promover a revisão do texto original, comparar o texto original e o reescrito e assim, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos na escrita.

Ruiz (2010) apresenta quatro tipos de reescrita, com base nos quatro tipos de correção apresentados anteriormente.

- (a) reescrita pós-resoluções. Neste tipo de reescrita, o professor resolve os problemas do texto e mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução. “Ao reescrever seu texto, o aluno copia praticamente todas as alterações apresentadas pelo professor, já que parece não encontrar nenhuma dificuldade para apenas incorporá-las ao texto original”. (RUIZ, 2010, p.60)
- (b) reescrita pós-indicações. Neste tipo de reescrita, o aluno busca seguir as indicações dadas. Ele pode revelar certas dificuldades em encontrar uma solução para um problema que tenha sido indicado pelo professor. Isso pode se dar por diversas razões: ou o aluno não quer executar a tarefa de revisão ou não sabe revisar seu texto ou, ainda, não revisa porque não compreendeu a correção do professor. (RUIZ, 2010, p.62)
- (c) reescrita pós-classificações. Aqui o aluno precisa compreender a classificação do erro e buscar a solução. De acordo com Ruiz, a revisão pode ou não se efetivar tanto nos casos de correção indicativa como nos de classificatória, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema focalizado, seja por não entender o significado do símbolo usado pelo professor.
- (d) reescrita pós-bilhetes textuais-interativos. As correções-bilhetes demandam resposta do aluno. De acordo com Ruiz (2010, p. 70), “são raros no corpus os casos de reescrita pós-‘bilhetes’ que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta sobretudo em se tratando de primeira versão de texto.”

De acordo com Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), é importante que o feedback para a reescrita proposta reflita os objetivos específicos de cada tarefa pedagógica, seja coerente com o que está sendo ensinado em cada nível e não faça exigências

quanto ao conteúdo temático ou à acurácia gramatical de modo desvinculado das situações de uso da linguagem. A reescrita deve ser solicitada somente para textos que não estejam satisfatórios; solicitar reescrita sem uma explicitação da razão para a solicitação pode não ser produtivo.

A presente pesquisa pretende estabelecer uma relação entre a correção, o feedback, a reescrita e a melhoria da produção escrita dos alunos. Foram solicitadas aos alunos participantes duas reescritas, uma a partir de correção e feedback dados pelo colega e outra, após feedback da professora, buscando, assim, criar oportunidades de aprendizagem através da análise dos textos produzidos e de orientações para melhorá-lo.

### **Metodologia da pesquisa**

Conforme já explicitado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar a reescrita orientada pela noção de “uso de linguagem” e de “gênero do discurso” no desenvolvimento da produção textual de alunos chineses. De março a julho de 2013 fui responsável pela disciplina “Leitura II” em um Curso de Graduação em Português na China. A turma era composta por 15 alunos e a professora-pesquisadora. Os 15 alunos, com idade entre 18 e 20 anos, foram admitidos na universidade pelo exame vestibular e não tinham experiência de estudar a língua portuguesa antes de ter acesso ao ensino superior. A turma se encontrava no seu 4º semestre quando foi realizada a pesquisa. As disciplinas que a turma já tinha feito nos três semestres anteriores no curso de português totalizavam 672 horas. No início do semestre, propus para a turma o plano de ensino da disciplina, expliquei a pesquisa que pretendia realizar com toda a turma e pedi o consentimento informado dos 15 alunos participantes. A pesquisa passou também pela aprovação da Comitê de Ética da universidade a fim de defender os interesses, da integridade e da dignidade dos participantes pesquisados.

Na primeira aula, a professora e os alunos discutiram os critérios de avaliação, e foram analisados textos exemplares, bem como instruções sobre como escrever um bilhete, para que todos os participantes se familiarizassem com os conceitos e procedimentos envolvidos no trabalho que seria desenvolvido. Foram usadas três tarefas de escrita do exame Celpe-Bras ao longo do semestre. Os textos foram corrigidos primeiramente pelo colega. Os alunos participantes fizeram a reescrita com base na correção e no feedback dado pelo colega. A seguir, a professora corrigiu a segunda versão do texto e escreveu um bilhete orientando a segunda reescrita. Os alunos fizeram a segunda reescrita a partir das orientações da professora e entregaram a terceira versão do texto para a professora.

A geração dos dados envolveu o acompanhamento do trabalho de todos os alunos durante o semestre, a reunião dos 135 textos que produziram e a análise dos textos

e dos procedimentos de correção e feedback. No final do semestre, fiz entrevistas com os 15 alunos para ouvir suas opiniões sobre o trabalho realizado.

É importante salientar que a proposta de trabalho de leitura e escrita foi desenvolvida nas 16 aulas ao longo do semestre. De acordo com os objetivos da disciplina, foram trazidos temas e gêneros diferentes para discussão em cada aula, com vistas a promover a vivência de leitura de diferentes gêneros do discurso. Considerando a cadeia mais ampla de enunciados, essa experiência com os diferentes gêneros também faz parte do recorte analisado nesta pesquisa. Seguem, portanto, os temas e gêneros lidos e discutidos nas 16 aulas.

**Quadro 1:** Temas e gêneros discutidos nas 16 aulas

Aula	Tema	Gênero
Aula 1	Expressões idiomáticas	Carta do leitor
Aula 2	Regiões de Portugal	Artigo de livro didático (Prospecto do Instituto de Promoção Turística)
Aula 3	Felicidade	Reportagem de revista
Aula 4	Emprego e profissão	Artigo de jornal online
Aula 5	Dar um jeitinho	Crônica jornalística, artigo de opinião
Aula 6	Preocupação com o futuro	Reportagem de revista
Aula 7	Modo da vida	Artigo de revista
Aula 8	Envelhecimento	Artigo de jornal online
Aula 9	Beleza e saúde	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)
Aula 10	Ecologia	Artigo de revista
Aula 11	Turismo e férias	Artigo de revista
Aula 12	Notícias	Notícia de jornal
Aula 13	Amazônia e ambiente	Artigo de revista, documentário
Aula 14	Tecnologia e economia	Artigo de revista
Aula 15	Diversidade da língua portuguesa	Artigo de revista
Aula 16	Campanha política	Panfleto

As aulas 1, 5 e 9 trataram especificamente das atividades que compõem o *corpus* da pesquisa. O quadro a seguir apresenta uma síntese das atividades desenvolvidas nessas aulas. Mais abaixo descrevo as tarefas de escrita propostas.

**Quadro 2:** Atividades desenvolvidas nas aulas focais

Aula	Tópico	Atividades
Aula 1	Carta do leitor	Introdução da disciplina; discussão sobre ensino de leitura e produção escrita partindo do gênero do discurso (critérios de avaliação, correção e feedback, reescrita); leitura e discussão sobre expressões idiomáticas; leitura e produção escrita do gênero – carta do leitor.
Aula 5	Crônica	Leitura e discussão do texto "Dar um Jeitinho" (do livro "Aprendendo Português do Brasil", p. 182-183); leitura e produção escrita do gênero – crônica jornalística, artigo de opinião.
Aula 9	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)	Leitura e discussão do texto "Aromas de bem viver" (da revista Nex Group); leitura e produção escrita do gênero – carta formal

Todas as tarefas propostas incluem a leitura e a produção escrita de diferentes gêneros e temas: a Tarefa 1 foi retirada do exame Celpe-Bras 2012-2, e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de uma carta do leitor posicionando-se sobre o tema de sobrevivência do automóvel no século 21; a Tarefa 2 foi extraída do exame Celpe-Bras 2013-2 e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de um artigo de opinião sobre o tema solidão e saúde; a Tarefa 3, do exame Celpe-Bras 2011-1, propõe a leitura de uma reportagem sobre marketing e beleza masculina e a produção de uma carta formal, para a diretoria de uma empresa, sugerindo ampliar a linha de produtos para um público específico.

Foram usados os parâmetros elaborados por Schlatter e Garcez (2012), que levam em conta a interlocução, o propósito, a adequação dos recursos linguísticos e do uso de informação no texto produzido. Como pode ser observado, os parâmetros incluem descrições de desempenho em três níveis e recomendações para a reescrita de acordo com o desempenho do aluno demonstrado no texto. Conforme referido acima e explicado a seguir, os parâmetros de avaliação foram apresentados aos alunos na primeira aula e, para ajudá-los a entender os critérios, fez-se uma discussão sobre eles a partir de análise de textos exemplares e de bilhetes fornecidos por leitores-corretores.

**Quadro 3:** Parâmetros de avaliação

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA - DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
<b>3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo.</li> <li>• O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto.</li> <li>• Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral.</li> </ul>	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
<b>2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo.</li> <li>• As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto.</li> <li>• Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos.</li> </ul>	REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos.
<b>1 NÃO CUMPRE A TAREFA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve outro texto, diferente do que foi combinado.</li> <li>• As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto.</li> <li>• Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa.</li> </ul>	REESCRITA para realizar novamente a tarefa.

Elaborado por Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)<sup>2</sup>

Para analisar o feedback dado pelo aluno e pela professora, observei os bilhetes no final de cada texto, buscando identificar os comentários em relação ao texto e as sugestões dadas em relação à construção da interlocução, ao uso de informações e aos recursos linguísticos. Para analisar as ações dos alunos a partir do *feedback* dado pelo colega e pela professora, comparei a versão original e as duas versões de reescrita, marcando o que haviam alterado e procurando compreender se e como isso poderia estar relacionado às indicações e sugestões feitas nas correções e nos bilhetes do colega e da professora. No conjunto de textos a seguir, por exemplo, pode-se constatar que, da segunda para a terceira versão, o aluno seguiu as indicações da professora de ajustar a interlocução do texto, de esclarecer algumas partes e de adequar questões linguísticas.

2. Schlatter e Garcez elaboraram duas versões desses parâmetros, com base em proposta de Dilli; Schoffen; Schlatter (2012). A versão dirigida ao aluno, utilizada aqui, consta em caderno (não publicado) e foi produzida pelos autores no módulo de formação de professores "Materiais didáticos e instrumentos de avaliação para alfabetização, letramento e numeramentos em educação multilíngue", do Programa Linguagem das Letras e dos Números, formação presencial de professores da Educação Básica da rede pública de Cabo Verde, 2013. A versão dirigida ao professor está publicada em Schlatter e Garcez (2012).

Figura 1: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 1 (corrigido por Anderson)<sup>3</sup>

**Fábio**

19 jun. 2012 / Ao "O Estado de Minas"

Depois de ler o seu artigo em termos de "A morte do automóvel", fui surpreendido pela sua <sup>ideia</sup> especial. Como o automóvel particular é cada vez mais comum, todos poderão ter as suas máquinas na sociedade atual. Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causou outros problemas que estão tornando-se cada vez mais claros.

Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande dificuldade de estacionamento. Muitas pessoas têm de pegar o transporte público, como ônibus e metrô subterrâneos.

Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão maravilhoso quanto deusotrova vai morrer no século 21", é muito profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas como o engarrafamento e a dificuldade de estacionamento podem ser melhorados ou até resolvidos com o esforço de cidadãos e governo. A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e conveniente não vai morrer, na minha opinião.

Obrigado pela que nos mostrou no seu artigo. Foi profunda.

**Fábio**  
Estudante da UCC

Figura 2: Bilhete escrito por Anderson

Caro Fábio, gostei muito do seu trabalho. Foi um texto lógico que incluiu as opiniões do autor e seus pensamentos e comentários sobre o artigo dele. Tem uma boa capacidade de usar as conjunções <sup>e advertências</sup> como "sem dúvida", "às vezes", "atualmente" entre outros bem como os verbos de forma de subjuntivo. Volto ao texto inteiro, embora haja uns erros gramáticos ou de ortografia, entendo suas opiniões bem. Acha vai ser melhor se diz ao seus leitores sua ideia geral no primeiro parágrafo? Pois depois de ler seu texto, não tinha uma ideia bem clara. Espero que possa melhorar o texto de nós.

Abraço. **Anderson**

3. Para preservar suas identidades, os nomes usados na pesquisa são todos nomes fictícios. A professora chama-se Maria na pesquisa.

Figura 3: Texto de Fábio, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)

19 jun. 2012 / Ao "O ESTADO DE MINAS"  
 Presado escritor Affonso Romano De Sant'anna  
 Depois de ler o seu artigo <sup>com o título</sup> de "A morte do automóvel",  
 fico muito surpreendido pela ~~esta~~ ideia especial. Apesar disso, duvido  
 que esse veículo vá morrer no século 21. Sim, como o automóvel  
 particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas  
 na sociedade <sup>de atual</sup> sem dúvida este fenômeno é um sinal de  
 desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também <sup>qual fenômeno?</sup> causa <sup>confusão</sup> outros  
 problemas que estão se tornando cada vez mais claros.  
 Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um  
 erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande  
 dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pagar o  
 transporte público, como ônibus e metrô <sup>subterrâneo</sup>.  
 Tenho de admitir que a sua opinião, "Este veículo tão  
 maravilhoso quanto o primeiro vai morrer no século 21", é muito  
 profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o  
 automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas  
 como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser  
 melhorados <sup>de</sup> resolvidos com o esforço de cidadãos e o governo.  
 A indústria automobilística está em prosperidade. Com todo mais  
 mesmo para dirigir o trânsito volutário, este veículo popular e  
 conveniente não vai morrer, na minha opinião.  
 Obrigado pela que nos mostrou no seu artigo. Foi profunda.

Fábio  
 Estudante da

Figura 4: Bilhete escrito por Maria

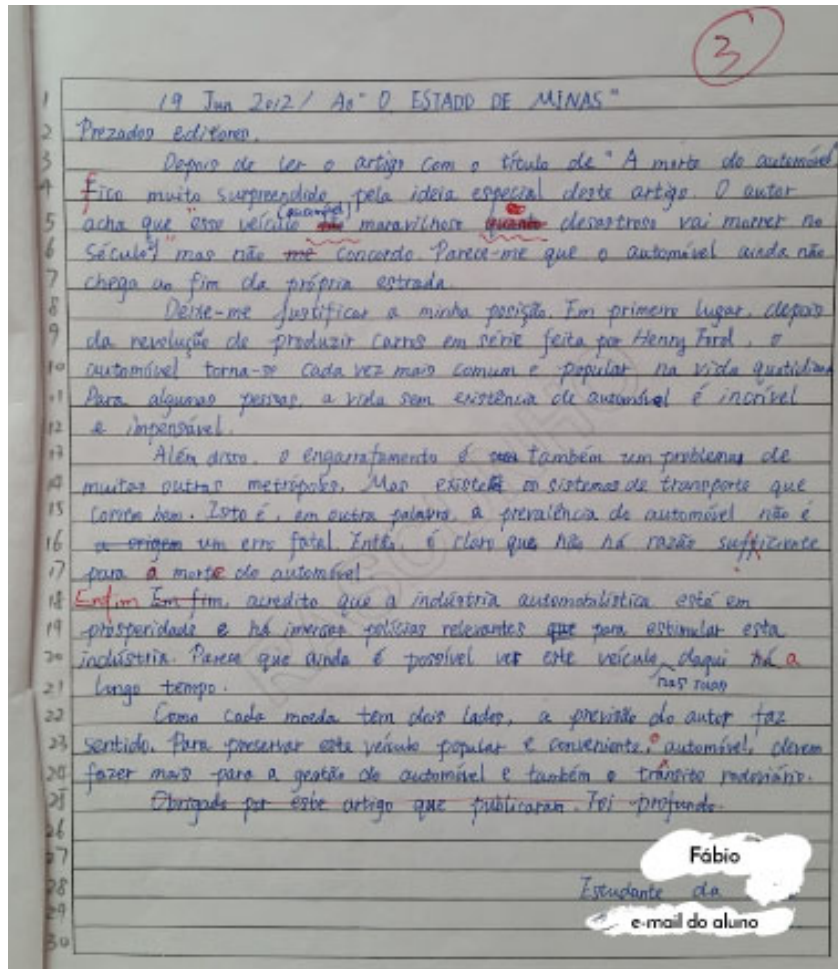
Fábio

Vc não cumpriu a tarefa. Lê com  
 atenção o que é que o enunciado, ou seja,  
 a tarefa te pede para fazer: escrever uma  
 carta para ser publicada na seção "Cartas do  
 Leitor" do jornal. Não é escrever uma carta  
 para o autor da crônica.

Vc deve escrever uma carta para os editores  
 do jornal, mostrando a sua opinião em relação  
 ao ponto de vista do autor. Isto é, vc concorda  
 ou não a morte do automóvel? Porquê?  
 Justifique a sua posição e use as informações  
 do texto base.

Diana  
 7/3

Figura 5: Texto de Fábio, versão 3, tarefa 1 (correção de Maria)



### A reescrita como oportunidade de aprendizagem

Após o estudo dos 135 textos, observa-se que foram usados os quatro tipos de reescrita apresentados por Ruiz: reescrita pós-resoluções, reescrita pós-indicações, reescrita pós-classificações e reescrita pós-bilhetes textuais-interativos. Retomo a conceitualização de proficiência de Schoffen (2009, p.165), que, desde uma perspectiva bakhtiniana, entende que proficiência é a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. A análise comparativa das três versões dos textos produzidos pelos alunos mostra que, efetivamente, os textos melhoraram nesse percurso e que a versão final indica maior proficiência do autor, já que o uso de recursos linguístico-discursivos, o uso de informações e a adequação ao gênero correspondem ao que historicamente se considera necessário e preferível para os gêneros em pauta. Foram observados ganhos de

proficiência que resultaram do trabalho continuado para assumir a posição de autoria em resposta à interlocução proposta nas tarefas e da construção de um entendimento compartilhado das expectativas criadas pelas tarefas a partir dos práticas e parâmetros de avaliação. Desse modo, tornar-se mais proficiente envolveu participar na simulação proposta pela tarefa calibrando os modos de dizer de acordo com a interlocução e o propósito da situação de comunicação e com possíveis valores imbricados no uso da língua para dar conta da escrita do texto nessas situações, incluindo-se aqui a situação de avaliação do exame Celpe-Bras.

Aqui tomo como exemplo o caso do Fábio, considerando o percurso da versão 1 até a versão 3 do texto, poderia se concluir que o aluno aprendeu uma série de questões em relação à escrita de uma carta do leitor nessa situação específica (tarefa do exame Celpe-Bras):<sup>4</sup>

- gênero do discurso: da primeira para a última versão, quanto ao propósito, o Fábio consegue expressar de modo mais claro sua posição. Como se vê na terceira versão, o autor se posicionou no primeiro parágrafo, justificou sua opinião nos três parágrafos seguintes e fez uma conclusão no final do texto. Ao dirigir-se explicitamente aos editores do jornal, Fábio também melhorou a interlocução de seu texto.
- uso de informações: Fábio consegue se apropriar melhor das informações do texto base para usá-las no seu texto, conforme é esperado nesse exame. Por exemplo, na terceira versão, Fábio citou as informações sobre “revolução de produção de automóvel iniciada por Henry Ford”, “engarramento causado por carros na rua” “a evolução da indústria automobilística”, buscando no texto que leu dados para sustentar o seu ponto de vista.
- coesão textual: Fábio relaciona e organiza melhor as ideias no texto, levando em conta a interlocução projetada e o propósito do texto. Podemos ver que Fábio aprimorou a estrutura do texto através das seguintes expressões na última versão: “Deixe-me justificar a minha opinião. Em primeiro lugar,...” “Além disso...” “Enfim,...”.
- questões linguísticas: o texto apresenta maior correção gramatical, lexical e ortográfica.

Os ganhos de proficiência também foram possíveis porque foram criadas oportunidades de novas práticas a partir da leitura dos textos por leitores-corretores – in-

---

4. Tarefa IV do Exame Celpe-Bras 2012-2: Escreva uma carta para a seção “Cartas do Leitor”, posicionando-se em relação à crônica *A morte do automóvel*, publicada no jornal *O ESTADO DE MINAS*, em que deve posicionar-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliar a sobrevivência do automóvel no século 21.

terlocutores interessados e solidários – que puderam comentar, propor e sugerir caminhos para melhorar o texto. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da alteridade no processo e no ensino da escrita. Também é importante salientar o diálogo que se estabeleceu entre os participantes e que permitiu que negociassem e tomassem decisões relativas aos recursos linguístico-discursivos necessários e preferíveis e a questões culturais e ideológicas, incluindo ou não determinadas informações para construir a interlocução proposta. Como vimos, por vezes, os alunos seguiram as indicações do colega e da professora; outras vezes, não; outras vezes ainda, modificaram aspectos que não tinham sido marcados pelo colega ou pela professora. Nesse sentido, as respostas dos alunos à possibilidade de reescrever a partir do diálogo com o outro, em um momento como autor do texto e, em outro, como leitor-corretor, são tomadas de posição, e o diálogo construído entre os participantes pode então ser compreendido, além de uma negociação de sentidos e de modos de dizer, como uma negociação de valores.

Como afirmou Meurer (1997, p.26), o escritor assume não apenas o papel de compositor, mas também de leitor e de monitor de seu próprio texto. O escritor lê o texto, analisando função, forma e conteúdo do texto, fazendo um esquema para verificar se o texto corresponde ao que pretendia criar e verificando se está adequado aos parâmetros de textualização, discursos institucionais e práticas sociais exigidas para aquele texto. Terminada essa etapa de aprimoramento do texto, o escritor ainda poderá reelaborá-lo de acordo com as indicações de outros leitores/corretores, bem como com base nas suas reflexões sobre seu próprio texto depois de ter lido os textos alheios. Conforme vimos na análise do percurso de reescrita dos textos, foi isso que aconteceu: o conjunto de práticas adotadas, a saber, parâmetros de correção conhecidos, discussão desses parâmetros a partir de exemplos de textos, orientações sobre como proceder a análise dos textos dos colegas e de como dar feedback, reescritas a partir de sugestões do colega e da professora, leitura e avaliação de textos dos colegas, propiciou que os alunos se tornassem escritores mais atentos na produção de textos e aptos a monitorar a sua escrita com a ajuda do outro dentro dessa cadeia enunciativa construída em conjunto. Pode-se afirmar também que se tornar um leitor mais qualificado do seu próprio texto requer trabalho e é algo que, se houver práticas como as descritas aqui, se pode aprender.

Britto (2011, p. 28) também mencionou as relações entre a leitura e a escrita: embora a relação de ler e escrever não seja de causa e efeito, a leitura pode auxiliar no desenvolvimento da escrita “porque oferece modelo, porque amplia referências, porque contribui para a atividade reflexiva.” Através das práticas de leitura e escrita, correção e reescrita, ao longo do semestre, pode-se constatar, nos textos dos alunos participantes, uma melhora de escrita na perspectiva de gêneros do discurso da primeira versão para a terceira versão, da primeira tarefa para a terceira tarefa.

A seguir, a percepção dos próprios alunos envolvidos na pesquisa em relação ao que aprenderam sobre a escrita na perspectiva do gênero do discurso e com o diálogo do qual participaram ao longo do semestre com os colegas e a professora.

“Além dos erros gramaticais das composições, eu melhorei as estruturas e as informações dos textos.” (Ronaldo)

“Este exercício aumentou a capacidade de escrever.” (Verônica)

“Eu nunca tive oportunidade de fazer este tipo de exercício que me ajudou muito a melhorar minha escrita, por exemplo, aprendi como usar as palavras adequadas para expressar minha ideia no texto.” (Luísa)

“Através das três tarefas, fiquei a saber que quando escrevemos um texto, precisamos, primeiramente, considerar a estrutura do texto com base no enunciado, e depois pensar como usar informações para organizar o texto, tomando cuidado com a gramática e a coerência quando escrevemos o texto.” (David)

“Sinto meu melhoramento em cada versão do texto. No início, tinha problema em fazer resumo do texto base e em seleção das informações. Depois de ter lido os textos dos colegas, aprendi com eles... Escrevi nove textos ao longo do semestre e isso melhorou minha competência linguística, especialmente a capacidade de produção escrita. Agora para mim não é tão difícil como antes organizar um texto.” (Lúcia)

“Vi meu progresso grande na escrita nesse processo. O mais importante é que consegui ter uma ideia mais completa sobre escrita. Antes achava que a escrita era só uma forma simples de dar opiniões. Com a realização das três tarefas, percebi que precisamos ler com muita atenção o enunciado que é muito importante e é a chave para escrever um bom texto e para atingir o objetivo. A falta de atenção ao enunciado pode causar o insucesso na realização da tarefa. Por exemplo, no início tinha sempre problemas disso, mas depois de ver as sugestões dos colegas e especialmente da professora, conheci a importância da função do enunciado. Sobre o uso das informações, isso não significa apenas usar informações, mas também escolher as informações adequadas para o texto. Por outro lado, a estrutura do meu texto melhorou. Aprendi a escrever o texto de uma forma mais clara e simples além de conhecer diferentes gêneros.” (Isabela)

“Inicialmente era difícil para mim cumprir a tarefa porque o texto base é pouco difícil, mas agora eu consigo cumprir a tarefa porque acho que reescrever é uma boa maneira para elevar meu nível de produção escrita. Através da avaliação do colega e da professora, meu último texto é melhor do que o primeiro. Consigo obter uma melhor capacidade de usar informações e fazer resumo do texto base. A estrutura e a gramática do texto também melhoraram.” (Glória)

“Durante a prática, consegui, gradualmente, aprender a usar adequadamente as informações do texto base. Embora ainda tenha dificuldade de cumprir as tarefas, gosto muito desta prática que me ajudou a melhorar minha capacidade de produção escrita.” (Liliana)

“No início, não me acostumava às tarefas integradas de leitura e escrita. Mas gosto de reescrever porque através de escrever pelas três vezes um texto, posso pensar mais sobre meu texto, por exemplo, como organizar a estrutura e como expressar melhor as informações que gostaria de falar.” (Vanela)

“Acho que meu texto melhorou muito através dessas tarefas. Aprendi a citar as informações do texto base e expressar minhas ideias claramente. Também aprendi a organizar bem minha ideias.” (Francisca)

“No início, achava que era muito difícil preencher toda a página com as palavras, mas depois, sinto que é cada vez mais fácil expressar minhas opiniões.” (Luís)

“A repetição de escrita ajuda-nos a ter mais paciência no estudo.” (Fábio)

Os depoimentos acima expressam vários aspectos que os alunos consideram ter aprendido a partir da prática de reescrita, da leitura do texto do outro e das sugestões que receberam dos colegas e da professora. Salientam aspectos linguístico-discursivos, o uso de informações, a organização do texto, modos de responder de forma adequada ao que é solicitado na tarefa. Ressaltam a importância do diálogo construído com os colegas e a professora, valorizando o olhar do outro e a possibilidade de retomar o texto a partir dessas trocas. Pode-se inferir também uma compreensão de que a aprendizagem dá trabalho e que o trabalho conjunto qualifica o processo.

Na análise dos dados, vimos que os alunos também aprenderam a escrever bilhetes, construindo uma interlocução com o colega e posicionando-se como leitor interessado, conhecido e solidário. Ao responder aos bilhetes, eles posicionaram-se como um colega interessado em ouvir a leitura do outro e as sugestões.

“O bilhete nos dá uma excelente oportunidade para nos comunicar. Na minha opinião, as ideias de outros são preciosas porque raramente comunicamo-nos de tal forma no estudo. Não posso garantir que todas as correções e bilhetes fornecidos pelo colega me ajudaram muito, mas pelo menos, cheguei conhecendo as ideias deles.” (Isabela)

Como discutimos anteriormente, ao escrever os bilhetes após a leitura do texto do colega, os alunos faziam menção à (in)adequação do texto em relação ao propósito e a interlocução projetada. Conforme os dados indicaram, ao passo que, no início do semestre, o olhar estava mais voltado a questões linguísticas, aos poucos a compreensão do texto como destinado a alguém com um propósito específico e, por conta disso, com informações relevantes para essa finalidade, tornou-se mais clara. Nesse sentido, eles aprenderam também a ler o texto do outro de acordo com os parâmetros propostos e a posicionar-se perante o texto como um leitor em uma situação de comunicação específica. Para essa aprendizagem, os bilhetes da professora também podem ter contribuído como modelos.

Quanto aos progressos que podem ser observados na reescrita, todos fizeram reescritas partindo das correções e do feedback recebido, aprimorando seu texto da primeira até a terceira versão. Ao comparar os 9 textos escritos e as reescritas de três alunos ao longo do semestre, pôde-se observar que houve ganhos de expressão e de produção nos diferentes gêneros focalizados. Na perspectiva dos alunos, a competência de leitura melhorou ao longo do semestre, a produção escrita progrediu em termos de construção da interlocução, uso das informações e recursos linguísticos, e aprofundou-se o conhecimento sobre diferentes gêneros discursivos, o exame Celpe-Bras e critérios da avaliação alinhados a uma perspectiva de escrita como participação social, orientada pela interlocução e pelo propósito da situação de comunicação proposta.

### **Considerações finais**

O presente trabalho discutiu a reescrita como atividade fundamental no ensino da escrita em língua adicional, bem como o importante papel do diálogo e da alteridade nesse processo: colocar-se no lugar do outro, ouvir (ler) o outro e posicionar-se em relação ao dizer do outro são movimentos constitutivos da escrita e da aprendizagem da escrita. Promover oportunidades de encontro com parceiros (professora e colegas) torna-se, assim, uma prática recomendável para o ensino da escrita.

Na discussão dos resultados da pesquisa, destaquei ainda o valor da participação dos alunos, que se assumiram como escritores-autores e interlocutores, e da turma toda desenvolvendo junto via leitura e escrita. O trabalho conjunto de todos nesse percurso mostra uma produção autoral muito forte: os alunos se apropriaram do que queriam dizer, do lugar de dizer e de como dizer como autor do seu próprio dizer. O trabalho possibilitou a interlocução, a apropriação da língua portuguesa, a autoria no uso da língua em situações concretas. Além disso, a leitura pelos colegas possibilitou que o escritor-autor se colocasse numa posição de interlocutor, em diálogo com o colega que lia o seu texto. A oportunidade da reescrita, de olhar o texto do outro e, assim, de aprender a ver o seu próprio texto com outros olhos possibilitou que os alunos se tornassem leitores mais qualificados do seu próprio texto.

Entendo que, a partir da análise da reescrita de textos por alunos chineses com base em orientações de reescrita voltadas para questões relevantes aos gêneros do discurso, esta pesquisa possa favorecer a apropriação do conceito de escrita como prática social por professores e alunos chineses que se afiliam ou desejam se afiliar a essa perspectiva no ensino e na aprendizagem de produção de texto em português, bem como proporcionar uma metodologia para a preparação de candidatos ao exame Celpe-Bras.

## Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRITTO, L.P.L. Verdades perigosas. *Na Ponta do Lápis*, VII (18), p. 28-31, dezembro de 2011.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de tradução*, 9: 49-71, 2000.
- DILLI, C; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. *In: Schoffen, J. R.; Kunrath, S. P; Andrighetti, F. H; Santos, L.G (org.). Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil Editora, p.169-197, 2012.
- GAO, J. R. *Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês*. Dissertação de Mestrado em Letras, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. *In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (orgs.) Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. UFSM, 1997.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias*. Porto Alegre, SE/DP. p.41-54. 2009.
- RUIZ, E.D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHLATTER, M. E GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Porto Alegre: Erechim: Edelbra, 176 p., 2010.
- SCHOFFEN, J.R. *Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de doutorado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2009.
- WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, vol.10, n.2, p.129-137, 1989.