

## PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES COM A LÍNGUA POR MEIO DA REESCRITA<sup>1</sup>

ALVES, Andresa Guedes Kaminski  
PG UNIOESTE - Bolsista CAPES  
[andressagk@gmail.com](mailto:andressagk@gmail.com)  
WATTHIER, Luciane  
Bolsista CAPES  
[lu.lettras@hotmail.com](mailto:lu.lettras@hotmail.com)

**Resumo:** Este texto apresenta reflexões oriundas do projeto “*Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*”, ligado ao projeto Observatório da Educação, em parceria com a CAPES / UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel). Embasados em Dolz; Gagnon e Decândio (2010), Bakhtin/Volochinov (1926, 1988), Bakhtin (1997), Menegolo e Menegolo (2005), entre outros, refletiremos sobre a importância de práticas de produção e reescrita textual para o desenvolvimento discursivo do aluno. Analisaremos produções de alunos de um município contemplado pelo projeto citado, propondo, a seguir, atividades e encaminhamentos de reescrita coletiva. Os dados revelam que a atividade de reescrita, se utilizada recorrentemente como estratégia de ensino, pode desenvolver habilidades e competências que garantem, em grande parte, a formação de alunos capazes de exercer suas práticas interativas de forma responsiva e ativa, conforme sinalizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). (Apoio: CAPES / INEP – edital 038/2010/CAPES/INEP).

**Palavras-chave:** Formação continuada; ensino de língua portuguesa; produção textual; reescrita.

### 1. Introdução

É inquestionável a relevância da escrita na sociedade atual. Saber escrever é muito mais que saber transpor para o papel o código da Língua Portuguesa. É ter a oportunidade de ingressar num mundo infinito de interações e participar de práticas discursivas que tanto constitui o mundo como o próprio sujeito. E mais que isso, é sentir-se parte integrante da sociedade e sujeito de suas próprias ações, expondo pensamentos, comunicando-se com os outros, desenvolvendo, a cada interação, seu potencial de socialização. Todavia, apesar de ser uma “condição para integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 13), a escrita parece não ser contemplada na medida e da forma

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>.Terezinha da Conceição Costa – Húbes do curso de Letras (Unioeste - *Campus* Cascavel) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível Mestrado e Doutorado, área de concentração: Linguagem e Sociedade - da Unioeste - *campus* Cascavel/PR. Líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cultura e Ensino”, integrante das Linhas de Pesquisa “Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino”; e de Gêneros Discursivos e Ensino”, e coordenadora do Programa: “*Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*”. E-mail: [terecostahubes@yahoo.com.br](mailto:terecostahubes@yahoo.com.br).

necessária no contexto escolar, apesar de sua aprendizagem ser uma das finalidades do ensino da Língua Portuguesa, conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) (BRASIL, 1998).

De acordo com documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e reescrita textual deve ser amparado pela concepção sociointeracionista de linguagem. Nessa direção, não se justifica propostas de produção de textos descontextualizadas e sem movimentos de interação entre o aluno e seu interlocutor, mediado pelo professor e pelas condições sociais de produção. Autores que se ocupam das questões relacionadas ao ensino da língua apontam que, trabalhar a escrita e a reescrita, pautados numa concepção sociointeracionista da linguagem não é tarefa muito fácil, pois, muitas vezes, nós, professores, não conseguimos contemplar todas as dimensões que essas tarefas abarcam em nossas práticas de sala de aula, causando, dessa forma, a homogeneização da escrita em sala de aula, conforme postula Menegassi (2009).

Diante de tais considerações, no presente artigo, fruto das pesquisas realizadas no projeto *“Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”*, ligado ao Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP), propomos reflexões acerca da importância de atividades interativas e recorrentes de produção e reescrita de textos nas séries/anos iniciais da Educação Fundamental. Subsidiadas por discussões sobre a escrita e a reescrita de textos, focadas nos princípios teóricos da Linguística da Enunciação e da Linguística Aplicada que, na perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem, sustentam a concepção sociointeracionista de linguagem, temos como objetivo geral analisar produções de alunos do ensino fundamental, contemplados pelo referido projeto, propondo alguns exemplos de atividades de reescrita focadas na coesão textual para, assim, refletirmos sobre o nosso papel como professores, na condução do aluno durante atividades de escrita e reescrita de textos. Para tanto, nos embasamos em Dolz; Gagnon e Decâncio (2010), Bakhtin/Volochinov (1926, 1988), Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010), Menegolo e Menegolo (2005), entre outros.

Atrelado ao objetivo geral, outros dois se delineiam: refletir sobre quais dimensões são ou deveriam ser consideradas no momento da elaboração da proposta de produção/reescrita textual; esclarecer os conceitos de escrita e reescrita subjacentes ao processo de produção textual.

Tendo como meta atingir os objetivos propostos, realizamos alguns percursos: No primeiro tópico, refletimos teoricamente sobre “saber escrever” e suas dimensões, para, a partir daí, abordarmos a importância do papel do professor no trabalho com práticas de produção e reescrita textual, tomando-se o texto do aluno como um evento comunicativo, não negligenciando nenhuma de suas dimensões, ou seja, as psicológicas, as discursivas, as sociais e as linguísticas, uma vez que as mesmas se complementam no ato da produção. No segundo tópico, procedemos à análise de um texto produzido por um aluno do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal situada em um dos municípios contemplado pelo projeto citado. Procuramos identificar suas dificuldades e propomos, em seguida, algumas atividades que podem auxiliar o professor na condução da correção do texto e nas atividades que de reescrita, focalizando, mais especificamente, questões relativas à coesão do texto. Com esse movimento, buscamos refletir sobre a importância do professor na mediação do aluno durante as atividades que se iniciam com a proposta de produção textual, seguem

com a reescrita e culminam na produção final. Para análise dos textos, usamos como parâmetro a tabela diagnóstica produzida pelos integrantes do GELP<sup>2</sup>.

Por fim, nas considerações finais retomamos os objetivos pretendidos, discutindo os resultados encontrados.

Mas, por que, afinal, tratarmos desse conteúdo temático no presente trabalho? Por entendermos que o professor ocupa lugar de destaque na concretização da proposta de ensino sociointeracionista (apontada pelos PCN), a qual assinala o texto (representação de um gênero discursivo) como objeto de ensino. Portanto, é nosso papel, como professores, mediar e conduzir o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno, necessária para a interação proficiente nesse mundo letrado. Todavia, por diversos motivos, nem sempre nos sentimos preparados para atuar de maneira eficiente na condução da produção e reescrita textual. Nos cursos de formação continuada, ofertados aos professores dos anos/séries iniciais na área de Língua Portuguesa, nos sete municípios contemplados pelo projeto ligado ao Observatório da Educação, as dificuldades com a condução da escrita e da reescrita de textos ocuparam lugar de destaque. Em vista disso, achamos relevante refletir sobre essas questões, procurando traçar alguns caminhos para melhor trabalharmos com o ensino de língua.

Passemos, então, a análise dos textos, mas, antes, propomos uma reflexão sobre a atividade de escrita e reescrita.

## **2. As implicações do “saber escrever”**

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 13) e cabe à escola ensiná-la. Entretanto, na condição de professores/formadores/pesquisadores, compreendemos que as situações impostas pela conjuntura educacional brasileira ao trabalho do professor, sobretudo daqueles dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, nem sempre são favoráveis a um trabalho que rendam bons frutos, pois a maioria dos professores enfrenta, além de problemas com indisciplina, salas numerosas, sobrecarga de trabalho, falta de recursos materiais e humanos, dificuldades para interpretar a proposta curricular, tempo escasso para o estudo e formação continuada, além de baixa remuneração salarial.

Esses fatores somatizados culminam nos resultados indesejáveis apresentados pela educação brasileira, conforme comprovam os dados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Aluno - PISA, pelos Índices de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2009), o que sinaliza que a escola brasileira nem sempre desempenha seu papel de formadora de cidadãos atuantes. Em outras palavras, nem sempre os alunos saem da escola capazes de exercerem seus direitos de cidadania, já que pouco participam de atividades sociais de maneira ativa e crítica.

Nessa direção, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, nossa pesquisa nos permitiu identificar que os professores participantes do projeto de formação continuada apresentaram dificuldades de ordens diversas (questões relativas ao gênero, à textualidade e a aspectos gramaticais) no que diz respeito a todo o processo de produção textual.

Sendo assim, necessário se faz expormos e refletirmos acerca da escrita e da reescrita textual, bem como sobre a importância desse processo na formação do sujeito aluno e, acima de tudo, sobre as intervenções do professor nesse trabalho.

---

<sup>2</sup> Trata-se do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa, promovido pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, criado em função da pesquisa de doutorado realizada por COSTA-HÜBES (2008), sob sua coordenação, juntamente com a Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner.

Antes de iniciarmos tais reflexões, é importante definirmos, inicialmente, de qual lugar estamos falando, ou melhor, qual é a concepção de linguagem e de escrita que norteia a nossa prática pedagógica. Compartilhamos, pois, dos pressupostos bakhtinianos, adotando a língua como fato social, cuja existência se funda nas necessidades de interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988). Dessa forma, compreendemos que tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve é visto como sujeito ativo que, mediado pela linguagem, constroa a si e ao mundo, por meio do texto.

Sob essa ótica não se justifica as atividades de produção e reescrita de texto descontextualizadas, ou seja, sem levar em conta as condições de produção porque, conforme Bakhtin/Volochínov (1926), ao escolhermos as palavras para compor nossos discursos (textos), não as escolhemos no dicionário, mas “no contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram do julgamento de valor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1926, p. 12). As palavras, segundo esses autores, servem de veículo à ideologia e, portanto, não são signos inertes e transparentes depositados em um conjunto de códigos estáticos. Em decorrência da compreensão dessa passagem, entendemos que operar com textos envolve não apenas a “dimensão languageira”, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), mas também todos os fatores que antecede e sucede o trabalho de produção e reescrita.

Assim sendo, segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais (doravante, DCE):

Texto, então, envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. Todo texto, portanto, é a materialização de um gênero discursivo (PARANÁ, 2008, p. 17).

Dessa forma, o texto não se resume à sua materialização, uma vez que ele é resultado de uma necessidade de interação que se constitui como resposta e prolongamento de discursos anteriores (BAKHTIN, 1997), concretizando-se, de fato, nas enunciações. Em outros termos, ao produzirmos textos, recorremos a outros discursos proferidos anteriormente (intertextualidade/interdiscursividade) e, dependendo da qualidade de nossas produções, elas poderão ser (re) utilizadas para dar vida a outros discursos. No entanto, só dominamos tal exercício quando o praticamos. Reportando-nos ao ensino, isso significa que a língua e, mais especificamente, a aquisição da escrita “só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa mergulhar em situações reais de interação. Em outras palavras, o aluno só aprenderá a lidar com a escrita se vivenciar práticas cotidianas de uso da língua escrita” (COSTA-HÜBES, 2011, p. 2).

Concordando com tais autores, torna-se fundamental que qualquer atividade de escrita se dê a partir de uma necessidade de produção, ou seja, que o texto produzido pelo aluno cumpra uma função social, uma vez que a escrita é vista como “forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social”, possibilitando “diferentes trocas entre os indivíduos” (DOLZ, GAGNON e DECANDIO, 2010, p. 14). Portanto, quanto mais diversidade de texto o aluno dominar (na oralidade e na escrita), mais possibilidades de participar de atividades interativas ele terá, visto que, no dia a dia, ele opera diversos gêneros, como o bilhete, o e-mail, a carta, o recado, etc. E a escola ocupa um lugar de destaque nessa questão, pois cabe a ela proporcionar situações de interação dos alunos com esses gêneros e o desenvolvimento de suas habilidades para operá-los de forma eficiente.

Todavia, questionamo-nos se, de fato, estamos garantindo, aos alunos do ensino fundamental, as competências e as habilidades necessárias para a utilização de tais gêneros na interação, já que, normalmente, propomos produções desvinculadas da realidade dos alunos. Em outras palavras: as atividades de produção escrita estão suprimindo suas necessidades de

interação e de domínio linguístico-discursivo? Segundo Dolz, Gagnon e Decandio (2010), é necessário indagar: “quais são os conhecimentos que eles [alunos] têm sobre os textos a serem produzidos e quais são as capacidades que dominam? Em relação às atividades de escrita, quais são as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais?” (DOLZ, GAGNON, DECANDIO, 2010, p. 15). Ao se efetuar um diagnóstico dos textos produzidos pelos alunos na perspectiva de responder a tais questionamentos, será possível delinear um plano de ensino de forma a atender às particularidades dos alunos e traçar um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 97), capazes de propiciar, aos alunos, reflexões sobre o uso da língua.

Nesse sentido, é necessário indagarmos: quais são as dimensões implicadas na atividade do “saber escrever”? Em conformidade com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), é fundamental considerar as dimensões languageiras, psicológicas e sociais.

Compreender o trabalho de produção textual por essa ótica implica em considerar que o sujeito, ao escrever seu texto, mobiliza, além de outras habilidades, seu domínio cognitivo. Isto é, a escrita envolve as representações e os conhecimentos que o aluno tem sobre o conteúdo, sobre o tema desenvolvido, bem como os conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre as situações de comunicação, entre outras. A escrita também envolve a parte cognitiva quando exige que faça escolhas de informações, organize-as de forma hierarquizada e estabeleça relações entre elas, além de inferir elementos não explícitos.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), na dimensão psicológica envolvida no processo de escrita, também é preciso atentar para o papel do sistema afetivo do aluno/autor. Dependendo da relação que ele estabelece com essa atividade, do grau de motivação para escrita, os aspectos motivacionais podem configurar-se como um problema na hora de se expressar na escrita, comprometendo ou inviabilizando os resultados.

Outra questão que se enquadra na dimensão psicológica e que precisa ser observada/diagnosticada no processo de produção e reescrita textual, é a questão sensório-motor. O sistema sensório-motor é mobilizado pelo gesto gráfico e envolve:

[...] a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página. [...] Os variados suportes, as ferramentas de escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a valorização do traço escrito, a educação do olho, o trabalho sobre a representação dos itinerários gráficos são aspectos a serem considerados nas primeiras aprendizagens gráficas. (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 21).

Além disso, enquanto fenômeno social, a escrita envolve questões interacionais e culturais. As interacionais tratam do conhecimento sobre as convenções sociais que determinam as interações. Dito de outra forma: de acordo com o propósito comunicacional delineado pela necessidade interativa, considerando o lugar social que ocupamos (aluno, professor, médico, jornalista) no momento da produção, estabelecemos as condições de produção do texto. São elas:

a) o enunciador (Qual é o papel social a adotar para escrever?); b) o objetivo comunicativo a atingir (O que se pretende com o texto a ser produzido? Para que serve o texto que produzo? Quais são as expectativas?); c) o destinatário (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como adaptar-se a ele?); d) O lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?) (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 22).

Concordamos com os autores citados e reafirmamos que, apesar da plasticidade das convenções e das normas de escrita, é fundamental o conhecimento e as habilidades de adaptação às situações de comunicação. O professor precisa estar atento para tal questão.

A outra dimensão enquadrada no fenômeno social da escrita é a questão cultural. A produção textual aponta para a necessidade de compreendermos que a cultura determina e é determinada pela língua. Logo, nossas representações culturais se imbricam com nossa forma de dizer e vice-versa. Pela cultura nos transformamos, mas também transformamos a cultura pela escrita. É uma via de mão dupla. E isso precisa ser considerado na condução do aluno, durante a mediação do processo de produção e reescrita textual.

Enquanto fenômeno linguageiro, a escrita envolve aspectos textuais (coesão, coerência, pontuação, paragrafação, etc); pragmático (adaptação às normas da escrita e contexto de produção), sintático (concordância nominal, concordância verbal, regência etc.); lexical (flexão das palavras, variação linguística); ortográficos (ortografia, acentuação, divisão silábica), gráfico (letras maiúsculas e minúsculas, caixa alta ou traçado da manuscrita, etc.).

### **3. A reescrita como atividade interativa**

Ao nos envolvermos com os professores pesquisados, durante os cursos de formação continuada promovidos pelo projeto, verificamos que eles apresentavam dificuldades sobre a prática de reescrita de texto, tanto em seu domínio teórico quanto em como abordá-la em suas aulas. Ao operar com o trabalho de escrita e reescrita, grande parte dos professores não tinha o hábito de considerar os aspectos contextuais e textuais, fazendo o aluno refletir sobre o contexto de produção e organizar o texto de maneira adequada ao contexto de uso. Por essas e outras razões, sentimos a necessidade de refletir, também, sobre o que significa a atividade de reescrita e qual o papel ocupado pelo sujeito escritor durante esse trabalho.

A partir de nossas observações no projeto, percebemos que o ato de escrita é, muitas vezes, finalizado com a correção de uma única versão do texto produzido pelo aluno, isto é, raras vezes há encaminhamentos de reescrita desse texto. Isso se deve, em parte, às condições de trabalho do professor, conforme frisado anteriormente.

Porém, para trabalhar com atividades de reescrita de texto, enquanto professores, precisamos conhecer, com clareza, a concepção de tal trabalho. Compreendendo que tal conceito pode ser confundido com uma atividade de somente passar o texto a limpo, Menegolo e Menegolo explicam:

Ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

Para os autores, o ato de reescrever não pode ser compreendido como aquela atividade em que o aluno passa a limpo a versão corrigida pelo professor, atentando somente para os erros de ortografia já apontados, numa tentativa de adequá-lo à norma padrão. Tal trabalho revela uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, como se o necessário para que um texto bem escrito fosse apenas a utilização correta da norma padrão, o que é criticado por alguns autores. Segundo Marcuschi (2008), tal visão é ingênua. Embora muito adotada, é pouco útil e não razoável, pois desconsidera a língua como social e o texto como um evento comunicativo:

Por outro lado, o trabalho de reescrita, a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, considera muito mais do que apenas a escrita padrão da língua portuguesa. É claro

que essa é importante e, por isso, não pode ser esquecida, dependendo do gênero que está sendo produzido, mas não é adequado tomá-la como primeiro e único plano. A concepção de linguagem por nós adotada, conforme frisamos anteriormente, considera também todos os aspectos sociais da língua, o que engloba a situação social de produção apresentada ao aluno, os aspectos de textualidade e, por fim, os aspectos ortográficos.

Assim, a atividade de reescrita pode ser caracterizada como “um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75). Em outras palavras, um texto deve passar por mais de uma reescrita antes de chegar a sua versão final, pois, em cada uma delas, se acrescenta ou extrai enunciados, como forma de adaptar o texto, cada vez mais, à situação de produção e adequar a linguagem de acordo com o gênero discursivo, ao mesmo tempo em que se trabalha com os aspectos de textualidade.

Dessa forma, o aluno/autor percebe

[...] que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

Enfatizamos que o trabalho da reescrita, quando realizado conjuntamente entre professor e aluno, permite a ampliação do conhecimento do aluno de forma mais consistente, haja vista que ele é levado à reflexão acerca do uso da língua e tem a possibilidade de compreender que o texto não é um produto acabado. Considerando isso, Menegolo e Menegolo (2005) explicam a importância de todo esse processo. Segundo eles, a reescrita

[...] provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

Nesse sentido, a reescrita é compreendida como um processo em que o autor (aluno) tem a oportunidade de voltar ao seu texto e revê-lo, corrigindo, acrescentando, excluindo, sempre pensando em dizer mais ou de outro jeito e verificar o que já foi dito. Assim, ele se apropria dos gêneros, sabendo aplicá-los em contextos situacionais de escrita e diferenciá-los (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005). Além, disso, ele poderá compreender que a escrita é trabalho e construção do conhecimento (SERCUNDES *apud* MENEGOLO e MENEGOLO, 2005).

É a partir desse ponto de vista que passaremos, a seguir, para a análise de textos e exposição de alguns exemplos de atividades que poderiam ser utilizados para o encaminhamento da reescrita de textos produzidos pelos alunos, frisando que as mesmas podem e devem ser adaptadas de acordo com o objetivo do professor.

#### **4. Momento da análise**

Tomamos, como objeto de análise, um texto materializado em forma de bilhete e produzido por uma aluna de uma turma de 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Em virtude do espaço que dispomos nesse trabalho, focaremos, na proposta de reescrita, um aspecto textual: a coesão. Atentas a esses mecanismos de textualidade, teceremos nossas

considerações em relação ao texto produzido, buscando apresentar sugestões de atividades que os contemplem o processo de reescrita textual.

Antes de iniciarmos, relevante se faz destacarmos que o gênero bilhete circula, geralmente, na esfera familiar e escolar. Isso não quer dizer que as possibilidades de uso sejam engessadas, pois suas características podem variar. Assim, o bilhete pode ter, por finalidade: informar, relatar algo, convidar etc. e circular em diversas esferas. No caso do texto analisado, a esfera de circulação foi a escolar e tinha como propósito informar.

#### 4.1 Resgatando o contexto de produção

Os textos selecionados para análise são provenientes de um simulado da Prova Brasil de Língua Portuguesa que foi aplicado para alunos das turmas de 3º ano e 4ª séries, com o objetivo de aferir o nível de conhecimento dos alunos em relação à capacidade leitora. Na oportunidade, apresentamos também, aos alunos, a proposta de produção de um texto escrito para averiguarmos o domínio da escrita. Esse instrumento avaliativo foi tomado, pelos pesquisadores envolvidos no Projeto, para diagnóstico, a partir do qual conferimos as maiores dificuldades na leitura e na escrita. Com base nos dados coletados, os momentos de formação continuada foram planejados no sentido de favorecer reflexões sobre os aspectos dominados e não dominados tanto na leitura quanto na escrita.

Optamos por analisar um dos textos produzidos por uma aluna do 3º ano tendo em vista que, nesse nível, os alunos ainda estão em fase de aquisição da escrita, ou seja, apresentam dificuldades na transposição do código. Por isso, é muito importante a mediação de nós, professores, nesse processo, para que o aluno consiga desenvolver suas habilidades interativo-discursivas. Tal mediação pode acontecer de várias formas, dependendo dos objetivos do professor. Uma delas é por meio das atividades de reescrita dos textos já produzidos, principalmente a reescrita coletiva, por meio da qual podemos ressaltar os principais problemas, na lousa e, com a colaboração dos alunos, propor adaptações para o texto apresentado, proporcionando momentos de reflexão sobre as regularidades da língua.

Como nesse texto nosso foco é a escrita e a reescrita, apresentamos, em seguida, a proposta de produção da qual originou o texto que será analisado.

#### 5 PRODUÇÃO DE TEXTO

Releia o texto abaixo:

CAROS HÓSPEDES,  
SAÍ COM MINHA SOBRINHA PARA VISITAR UM PARENTE.  
VOLTO NA HORA DO ALMOÇO.  
FIQUEM À VONTADE.  
TIA AMBRÓSIA

Agora é com você: escreva UM BILHETE ao (à) professor(a) que aplicou essa prova, falando sobre o que você achou da prova e qual nota você gostaria de tirar.

Relevante se faz aclararmos que esse simulado foi aplicado pelos integrantes do projeto vinculado ao Observatório da Educação e não pelos professores das turmas em foco. Para tentarmos garantir um interlocutor real, a quem os bilhetes seriam destinados, elegemos a professora que aplicou a prova como a interlocutora.

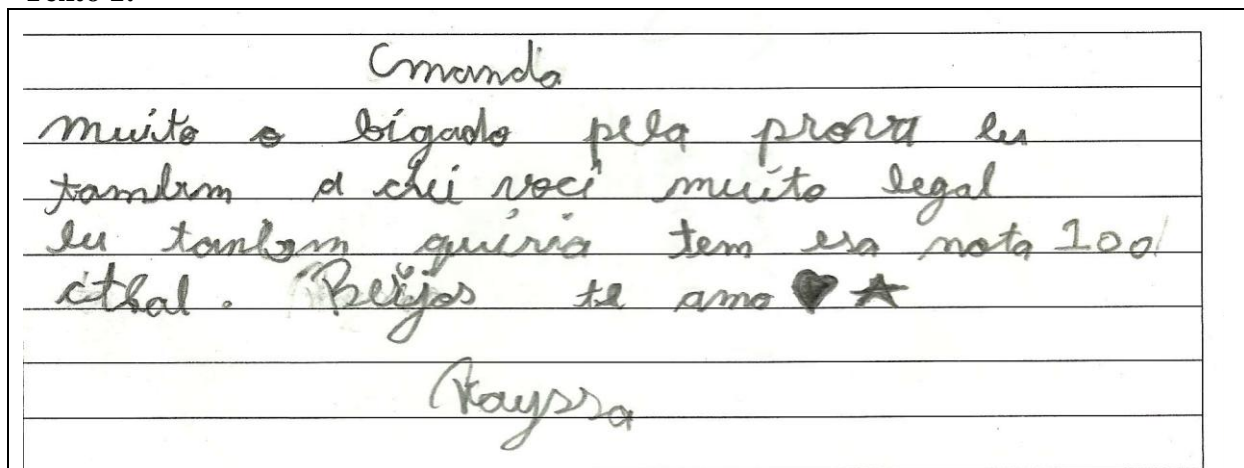


Vale ressaltar, ainda, que essa não seria uma situação “ideal” para se propor uma produção textual. No entanto, precisávamos ter um diagnóstico preliminar de onde partiríamos para elaborar os cursos de formação continuada e essa foi a solução mais viável para atender os nossos propósitos naquele momento. Entretanto, compreendemos que o processo de produção textual deve ser prescindido de uma situação que parta da escolha de um gênero selecionado a partir do qual propomos uma situação real de interlocução. No caso do bilhete, poderíamos sugerir que o aluno escrevesse um bilhete ao colega da sala ao lado, convidando-o para assistir a uma apresentação de um trabalho de sua turma, ou ao diretor da escola, pedindo material para uma aula de leitura diferente etc.

Frisamos que, no momento da produção inicial, o aluno necessita de silêncio para se dedicar a sua escrita, ainda sem a interferência do professor, haja vista que, segundo Menegolo e Menegolo (2005), nesse momento o aluno está num estágio emocional e inspirativo, quando precisa transpor para o papel tudo o que quer escrever naquele texto. Portanto, a interferência do professor pode atrapalhar esse processo. Findada a produção inicial, faz-se necessário criar um distanciamento entre o autor e o texto produzido (ainda em fase de rascunho), pois, somente após esse afastamento do texto, é que, segundo Menegolo e Menegolo (2005), o aluno passa para o estágio de racionalização sobre o que foi escrito, quando, por meio de reescritas do texto, ele faz as adaptações necessárias.

Para exemplificarmos vejamos um texto:

#### Texto 1:



Percebemos que, embora tenha dito qual nota gostaria de tirar, a aluna atendeu somente de forma parcial ao tema solicitado, uma vez que não escreveu o que achou da prova, sendo esse um aspecto que necessitaria ser trabalhado. Além disso, apresentou problemas em relação ao suporte físico de circulação (porque não obedeceu à paragrafação e às margens, não utilizando completamente o espaço da linha) e a questões de textualidade, tais como: coesão referencial (repetição da expressão *eu também*), emprego dos verbos (*eu quiria tem essa nota*), concordância verbal (*quiria tem*), sinais de pontuação (ausência), uso da letra maiúscula (início das frases), paragrafação (vocativo centralizado, início do texto), segmentação das palavras (*a chei, o bigado*), entre outros.

Todavia, não apresentou problemas quanto à situação social de interação, uma vez que considerou seu interlocutor (Amanda, professora que aplicou a prova) e identificou-se no texto (quem escreveu), à esfera de circulação, ao formato do gênero, à coerência, à variante linguística, escrevendo com letra legível, sem hipercorreção, com a devida concordância nominal, entre outros.

Dentre os problemas que necessitariam ser trabalhados, apresentamos modelos de atividades de reescrita coletiva, focando a coesão. Vejamos um exemplo pautado nas orientações propostas por Costa-Hübes (2012):

### REESCRITA COLETIVA DE TEXTO

1. Professor(a) corrige todos os textos dos alunos, diagnosticando os problemas apresentados.
2. Professor(a) destaca **OS PROBLEMAS** mais frequentes nos textos. Pode ser de dois a três problemas, dependendo da proximidade entre eles. Exemplo: **Coesão**.
3. Professor(a) seleciona dentro todos, um **TEXTO QUE REPRESENTA O PROBLEMA DA MAIORIA**. Segue-se o texto:

Amanda
muito o obrigado pela prova eu também a chei voce muito legal eu também queria tem essa nota 100/ tchau. Beijijos te amo ♥★
Raíssa

4. Professor(a) transcreve o **TEXTO SELECIONADO** em um cartaz, na lousa ou digita-o, para exposição em *PowerPoint*, corrigindo todos os demais problemas, deixando sem correção apenas aquele(s) que será(ão) trabalhado(s) (coesão referencial). Exemplo:

<p>Amanda,</p> <p>Muito obrigada pela prova. Eu também achei você muito legal. Eu também queria tirar a nota 100.</p> <p style="text-align: center;">Tchau e beijijos. Te amo.</p> <p style="text-align: center;">Raíssa</p>
--

5. Professor(a) lê o texto com os alunos, destacando o problema apresentando (no caso da coesão, realçamos).

<p>Amanda</p> <p>Muito obrigada pela prova. <b><u>Eu também</u></b> achei você muito legal. <b><u>Eu também</u></b> queria tirar a nota 100.</p> <p style="text-align: center;">Tchau e beijijos. Te amo.</p> <p style="text-align: center;">Raíssa</p>
---

6. Em seguida, vai reescrevendo o texto no quadro, chamando a atenção dos alunos para o problema que está sendo trabalhado e reescrevendo o texto ao lado, com a correção desses problemas. Exemplos:

- a) Para quem o bilhete foi escrito? (a resposta provável seria: “professora Amanda”). Então, explicar que, para demonstrar maior respeito e pelo fato de ela não ser amiga íntima,

devemos colocar, antes do seu nome, a palavra “professora”.

- b) A expressão “eu também” aparece na primeira linha do texto. Porém, não possui um referente textual, ou seja, não retoma nenhum outro elemento linguístico. Todavia, levando em conta o contexto de produção, supomos que essa expressão seja um dêitico, isto é, um elemento “da língua que tem por função localizar entidades no contexto espaço-temporal, social e discursivo” (KOCH, 2006, p. 60). Em outras palavras: supomos que a aluna, ao utilizar essa expressão, se referiu ao discurso de algum colega seu que tenha afirmado ter gostado da prova. Então, seria necessário explicarmos aos alunos que, quando se trata de um texto escrito, é mais adequada a utilização de um elemento que possa ser recuperado no próprio texto, a fim de que o interlocutor compreenda o que está sendo abordado. Sendo assim, como poderíamos reescrever essa frase deixando-a mais clara e sem alterar-lhe o sentido? (estimular respostas, como, por exemplo: “Foi legal. Achei você também muito legal”; “Gostei muito e achei você legal, etc.).
- c) Essa mesma expressão (eu também) se repete novamente logo na frase seguinte. Trata-se um problema de coesão referencial de ordem lexical, caracterizado pela repetição excessiva de um mesmo elemento linguístico (Halliday & Hasan, 1976). Que outra palavra ou expressão poderíamos colocar no lugar sem alterar o sentido? Explicar aos alunos que ela poderia ser excluída do texto, o que não lhe alteraria o sentido. Nesse caso, recorreremos à coesão referencial por elipse, que acontece quando uma palavra ou expressão não está explícita no texto, mas pode ser recuperada, evitando a repetição excessiva. Pode estar marcada por vírgula e o seu referente pode estar implícito (KOCH, 1989).
- d) A aluna diz que quer tirar 100 na prova, mas por quê? (Falar que é necessário aqui acrescentar uma justificativa, para que a professora se convença desse desejo. Nesse caso, poderia pedir diretamente à Raíssa por que gostaria de tirar essa nota ou, então, pode pedir que seus colegas lhe ajudem. Explicar, ainda, que antes de justificar, necessitamos de algum elemento coesivo explicativo para fazer a ligação no texto, que pode ser: “porque” ou “pois”). Tais elementos representam a coesão sequencial, que, segundo KOCH (2005), trata-se daquela por meio da qual o texto avança, garantindo a continuidade dos sentidos. Nesse tipo de coesão se estabelece uma interdependência entre o antecedente e seu sucessor. Ela pode expressar relação de: explicação, condicionalidade, causalidade, mediação, alternância, temporalidade e relações argumentativas.
- e) Na despedida, a aluna escreve “te amo”. Explicar para os alunos que, como eles viram a professora somente uma vez, não é adequado despedir-se dessa forma, pois isso indica um grau maior de proximidade. Sendo assim, essa despedida poderia ser suprimida do bilhete.

7. A partir de tais considerações, o texto poderia ficar assim reescrito (lembrando que a versão final dependerá das interferências dos alunos e da mediação do professor):

Professora Amanda,  
 Muito obrigada pela prova. Gostei muito e achei você legal. Eu queria tirar a nota 100 porque me dediquei e caprichei bastante.  
 Tchau e beijos,  
 Raíssa

8. Em seguida, pedir aos alunos que copiem o texto no caderno, assim como se apresenta no quadro. Ele servirá como exemplo para quando os alunos estiverem realizando a reescrita individual.

9. Após esse trabalho, encaminhar a reescrita individual. Entregar a cada aluno seu texto (com

observações do professor) e pedir que reescrevam atentando para os problemas de coesão trabalhados. Caso eles identifiquem outros problemas, podem solucioná-los também. Mas, nesse momento, o objetivo principal é o problema destacado.

10. Os trabalhos de reescrita resultarão em uma produção final, ou seja, em um texto adequado à situação inicial de produção, ao gênero selecionado e às demais questões de textualidade. A partir disso, o professor auxilia os alunos na circulação social do gênero.

Ao propor essa forma de encaminhamento da reescrita de texto, não queremos priorizar uma forma em detrimento de outra. Ao contrário, entendemos que quanto mais variadas forem as atividades, mais facilidades encontraremos para envolver os alunos. A opção pela reescrita coletiva se justifica por estarmos abordando textos de alunos de 3º ano, ainda em fase de aquisição da escrita, assim como do gênero e de suas formas de concretização. Sendo assim, o trabalho coletivo, mediado pelo professor, pode propiciar maior compreensão de como se utilizar a língua em determinada situação discursiva.

Todavia, destacamos que, a partir da coletividade, devemos atentar para as ações individuais a fim de acompanhar, mais de perto, as dificuldades de cada um, orientando com encaminhamentos mais específicos. E, para isso, a reescrita individual é fundamental, assunto que abordaremos em um outro texto.

## 5. À guisa de conclusão

Diante do exposto, longe de querer por um fim aos problemas enfrentados pelos professores e pelos alunos nas atividades de escrita e reescrita de textos, esperamos, ao menos, poder ter contribuído com reflexões acerca da importância de atividades interativas e periódicas de produção e reescrita de textos, principalmente, nas séries/anos iniciais da Educação Fundamental. Acreditamos que atividades nesses moldes podem desenvolver alunos, desde cedo, mais comprometidos com a autoria textual e mais habilidosos com a escrita, com a oralidade e também em relação às demais atividades de interação social.

Nossas análises nos levaram a crer que a atividade de reescrita, se utilizada constantemente como estratégia de ensino, pode desenvolver habilidades e competências que garantam, em grande parte, a formação de alunos capazes de exercer suas práticas interativas de forma responsiva e ativa, conforme sinalizado pelos PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008). Todavia, esperamos que os professores, ao propor atividades de escrita e reescrita de textos, atentem que o texto é um evento discursivo, produto social e cultural e, por isso, deve ser abordado em todas as suas dimensões: social, discursiva e linguageira sem priorizar uma dessas dimensões em detrimento às outras. Para tanto, é importante fazer os alunos refletirem sobre isso, propondo atividades que proporcionem a interação entre professor – texto – aluno e desenvolva todas as habilidades necessárias ao bom desempenho do aluno.

É fundamental que desde as séries/anos iniciais os alunos já trabalhem atividades de análise linguística a partir do texto produzido e o compreendam como um produto que precisa ser lapidado. E, de preferência, que seja o próprio texto do aluno, para que ele reflita que existem regras que precisam ser cumpridas ao se escrever. E essas regras são apreendidas no “trabalho” de reescrita textual. Afinal, só se aprende a escrever, escrevendo. Além disso, ao propor ao aluno atividades de reescrita, se faz necessário aclarar qual finalidade essa atividade tem para que o aluno se comprometa mais com o trabalho de reescrita.

Outra coisa de fundamental importância, que percebemos em nossas análises, é que o professor precisa ter clareza do que ensina para não ter dificuldade de conduzir o aluno pelas etapas que precisa percorrer para alcançar o produto desejado. Caso contrário, teremos um aluno limitado e, em consequência, textos limitados surgirão.

Por fim, que contribuições e reflexões somem-se às nossas, originando outros trabalhos que abordem a temática da escrita e reescrita textual, pois, enquanto pesquisadoras, percebemos a necessidade de pensarmos alternativas para auxiliar professores e alunos a enfrentarem as dificuldades de trabalhar na perspectiva do sociointeracionismo, principalmente na escrita e reescrita textual.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte*. (1926). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais. In.: *Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 16 a 19 de agosto de 2011. ISBN 978-85-7273-796-8.

\_\_\_\_\_. *O processo de formação continuada dos professores do oeste do Paraná*. um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. Apostilado de português: exercícios de reescrita de texto. 2012. (Material ainda não publicado)

DOLZ, Joaquim; GAGNON Roxane; DECÂNDIO Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os: sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARSCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas & Letras*. Vol. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significa da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. In.: *Ciências & Cognição*. v. 5, p. 73 - 79. Março/2005. ISSN: 1806-5821. Disponível em: [www.cienciasecognição.com.org](http://www.cienciasecognição.com.org).

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin; NOVERRAZ, Michèle. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.