

A análise linguística na sala de aula e suas articulações com as práticas de produção e reescrita textual

Doutoranda Sueli Gedoz¹ (UNIOESTE/CAPES/INEP)

Resumo:

O trabalho com a gramática na sala de aula, aqui denominado como prática de análise linguística (GERALDI, 1984, 1997), continua sendo um desafio para muitos educadores, ainda que alguma fundamentação teórica e orientações metodológicas tenham sido produzidas e divulgadas nos últimos anos acerca dessa temática. Quando se trata de um processo de análise linguística pautado em encaminhamentos que possam contribuir para a produção e a reescrita de textos a partir de uma perspectiva dialógica, verificamos um número mais escasso de trabalhos na área. Diante desse quadro, ratificando as pesquisas que tomam o texto como unidade de ensino e objetivando contribuir com avanços, no campo teórico e prático, no que tange aos estudos da análise linguística associada à produção escrita e, especialmente, à reescrita de textos na sala de aula, propomos a presente investigação, cujo tema está relacionado, então, às possíveis articulações entre as práticas de análise linguística e os encaminhamentos de produção e reescrita de textos desenvolvidos em turmas do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e interpretativista, que discute o ensino da gramática (portanto, as práticas de análise linguística), focalizando esse trabalho na produção escrita dos alunos e nas atividades de reescrita textual. O texto produzido pelo aluno constitui-se o elemento norteador das ações desencadeadas no processo investigativo, visto ser a unidade de ensino elementar para o trabalho com a escrita. As bases teóricas que fundamentam o estudo assentam-se nos trabalhos de Bakhtin (2000), Brasil (1998), Geraldi (1984, 1997), Fiad (2009), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Possenti (2012) e Paraná (2008), dentre outras produções que versam sobre o tema.

Palavras-chave: análise linguística, ensino, produção textual, reescrita textual.

1 Introdução

A elaboração deste trabalho está pautada nas discussões sobre a prática de análise linguística (AL, de ora em diante) articulada à produção e à reescrita textual. Delimitamos esse tema lançando um olhar para o contexto que deve envolver o processo de AL, pautado em encaminhamentos que contribuam para a produção e a reescrita de textos na sala de aula, a partir de uma perspectiva dialógica. O objetivo maior é apresentar uma possibilidade de articulação entre as práticas de análise linguística (AL), produção e reescrita textual na sala de aula, tomando como fundamentação a produção teórica e os encaminhamentos metodológicos apresentados nos referenciais curriculares que norteiam o ensino da Língua Portuguesa no país e, mais especificamente, no estado do Paraná, espaço onde a pesquisa foi desenvolvida. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo e interpretativista, que discute o ensino da gramática (portanto, as práticas de AL), focalizando a inserção dessa prática na produção escrita dos alunos e nas atividades de reescrita textual.

As discussões apresentadas estão pautadas nos estudos desenvolvidos no projeto denominado “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná¹”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Nível de Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus de Cascavel/PR. O projeto em questão é financiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP) e organiza-se em torno de ações que almejam contribuições para o processo de formação continuada na região oeste do Paraná, por meio de um trabalho sistemático, articulado e contínuo, estendido aos docentes da

¹ Projeto apresentado ao Programa Observatório da Educação e aprovado em outubro de 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

educação básica, em municípios dessa região que, em 2009, apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

Dentre as temáticas discutidas nos encontros de aprofundamento teórico e metodológico realizados pelos integrantes do referido projeto, as questões relacionadas à AL, à produção escrita e à reescrita textual na sala de aula provocaram inquietações e promoveram diversas investigações teóricas. O resultado desse aprofundamento refletiu-se nos trabalhos de formação continuada estendidos aos docentes que atuam na educação básica dos municípios participantes do projeto.

Atendendo, então, ao propósito investigativo apresentado, organizamos este estudo em três partes. Inicialmente apresentamos algumas informações sobre a prática de AL, recorrendo a teóricos que discutem o tema e à sua apresentação nos referenciais curriculares que norteiam o ensino da Língua Portuguesa. Após isso, discutimos sobre a articulação da AL às demais práticas discursivas, considerando, especialmente, a produção e a reescrita textual. Nesse momento, retomamos alguns apontamentos revelados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos) – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), (PCN-LP, doravante) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) (DCE-LP, de ora em diante), documento norteador do ensino dessa disciplina no Estado do Paraná, a partir de 2008. Esses documentos são considerados na pesquisa devido a importância que constituem para o ensino. Na parte final analisamos, à luz da teoria apresentada, dados obtidos junto a docentes que participaram do processo de formação continuada. Tais dados, caracterizados como uma atividade de reescrita textual permeada pela prática de AL, evidenciam a necessidade de considerarmos o texto produzido pelo aluno como elemento norteador das ações desencadeadas num processo de ensino que privilegia a interação e a prática de AL voltada à produção de sentido.

2 Conceitos teóricos que definem a AL

O trabalho com a prática de AL na sala de aula encontra respaldo teórico, especialmente, nas obras de Geraldi (1984, 1997). O autor é referência nesse linha de estudo por ter cunhado o termo **análise linguística**, utilizado pela primeira vez no artigo que escreveu para compor a obra **O texto na sala de aula**, cuja primeira edição data de 1984. A proposição de Geraldi (1984) indicava, naquele momento, um olhar diferenciado para o que até então se propunha no trabalho com a língua. Até a década de 1980, trabalhar com a língua significava abordá-la apenas do ponto de vista descritivo e prescritivo, ou seja, ensinar regras condizentes à gramática normativa e conceituar os elementos da língua, partindo do fonema, avançando para a palavra e expandindo até a frase. Geraldi (1984) objetivou, de certa forma, ampliar essa perspectiva de trabalho, avançando para reflexões acerca dos diferentes usos da língua e, para isso, apresentou a necessidade de uma prática de AL. Para o autor:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Dessa forma, a proposta de Geraldi (1984) não excluía um trabalho com situações sistemáticas da língua. O diferencial estava na ênfase do trabalho com a reescrita, com o propósito de provocar, como ele mesmo disse **práticas reflexivas de AL**. Nesse caso, trabalhar com a língua não se restringiria à metalinguagem ou ao ensino da gramática, mas envolveria a leitura, a produção

e a reescrita de textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos.

É esse referencial que subsidia a prática de AL nos documentos curriculares criados após os estudos de Geraldini (1984; 1997), embora algumas proposições nesses documentos não sejam tão claras para os docentes. Os PCN-LP apresentam uma tentativa de inserção das práticas discursivas na teoria bakhtiniana, que tomava forças no Brasil na época da criação desse documento, mas não mantêm consistência teórica para o respaldo requerido. No que concerne às práticas de leitura, oralidade e escrita, a proposta defendida pelos PCN-LP indica essas práticas relacionadas aos diferentes gêneros discursivos como forma de ampliação da competência discursiva² do aluno para o processo de interlocução. E nesse viés, o texto é visto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa, opondo-se a concepções estruturalistas, pautadas em posições que tomam o estudo da língua a partir de encaminhamentos sintéticos, cujo movimento parte de unidades menores para unidades mais abrangentes.

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p.23).

Tomando o texto como unidade de ensino, a AL e as demais práticas discursivas são situadas nos eixos que orientam o ensino, sendo eles o **uso** da língua oral e escrita e a **reflexão** sobre a língua e a linguagem, evidenciando que “[...] as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar [...] devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão” (BRASIL, 1998, p. 34). O delineamento proposto direciona a AL à escuta, à leitura e à produção de textos orais e escritos, sendo tais práticas imersas, portanto, numa dimensão que considera os usos e reflexões sobre a língua. Assim os PCN-LP reforçam que a AL não é uma nova denominação para o ensino da gramática, justificando que:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78).

Dessa forma, a AL, de acordo com o proposto, deve estar relacionada a todas as práticas de trabalho com a língua. Aliada a essa articulação, os Parâmetros propõem um trabalho com os gêneros, polarizando, primeiramente, os que fazem parte da esfera cotidiana do aluno, ampliando esse repertório para os gêneros de outras esferas, os quais podem ser utilizados pelos alunos em futuras situações de interação (profissionais, cotidianas, etc).

Esse último encaminhamento proposto pelos PCN-LP também é percebido nas DCE-LP (PARANÁ, 2008). Caracterizadas como uma produção situada, historicamente, posterior ao contexto que deu origem aos PCN-LP, as DCE-LP apresentam-se como o documento que atualmente direciona o ensino na esfera pública paranaense, no que tange aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Num diálogo com a proposição indicada pelos PCN-LP, as DCE-LP admitem a necessidade de a escola possibilitar aos alunos o contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais, começando-se por legitimar as práticas sociais de linguagem próprias do cotidiano dos alunos.

As práticas discursivas presentes nos diversos gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos podem ser legitimadas na escola. Isso colaboraria com a

² De acordo com os PCN-LP, “Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos. responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dízel: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (BRASIL, 1998, p. 23).

não fragmentação entre a língua e a vida do aluno, uma vez que na escola ele não leria e produziria apenas textos escolares, didatizados, mas teria contato com os textos presentes nos diversos espaços de socialização que frequenta (PARANÁ, 2008, p. 53).

Contudo, em outros aspectos, o diálogo com o documento nacional não é mantido. Em relação à gramática e, conseqüentemente à prática de AL, as DCE-LP indicam como necessário:

[...] que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

No estudo que empreendem a AL, as DCE-LP também informam quais pressupostos teóricos organizam essa prática, bem como caracterizam-na, em seus encaminhamentos metodológicos, como uma prática completar as demais (leitura, oralidade e escrita), visto inserir-se no letramento escolar. Buscando, para isso, respaldo teórico em Mendonça (2006), o documento informa que a AL possibilita “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Em linhas gerais, para as DCE-LP “[...] compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem” (PARANÁ, 2008, p. 79). Assim sendo, a prática de AL é tomada a partir do contato que o aluno deve estabelecer com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), verificando as funções das construções linguísticas no interior do texto e os usos dessas construções na produção de sentidos.

Apresentados esses conceitos, situando nossa preocupação em defini-los a partir dos documentos oficiais que orientam o ensino, passamos então ao estudo teórico que direciona as articulações entre a prática de AL e a produção e a reescrita textual.

3 AL e suas articulações com a produção e a reescrita textual

Tomada no viés que considera a linguagem como uma forma de interação, a prática de AL assume também um caráter dialógico, voltado aos sentidos do texto e aos significados produzidos pelas situações de interação. Partindo desse pressuposto, é inviável tratar a AL num contexto fragmentado e isolado das demais práticas discursivas, tal como ainda vem sendo observado em algumas situações na sala de aula. Assim, a tese que defendemos repousa na ideia de que as práticas discursivas (oralidade, leitura, escrita e reescrita) são atravessadas, de forma inerente, pela AL, **pois não há como desvincular, em qualquer gênero, os aspectos discursivos dos sentidos produzidos pelos elementos linguísticos** que configuram a estrutura textual. Contudo, considerando o objetivo do presente trabalho, detemo-nos nas considerações à produção e à reescrita textual, tomando-as como práticas em que a AL se manifesta de forma evidente e necessária à condição dialógica que considera o texto como ponto de partida e de chegada no ensino da língua.

Situando a produção escrita nesse contexto, verificamos que o texto deve ser tomado como produto da interação entre sujeitos sociais responsivos, envolvendo-se nesse movimento, “[...] as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34). A produção escrita deve ser entendida como um trabalho, desenvolvido a partir de reais necessidades de interlocução. Autor e interlocutor atuam de forma dialógica nessa produção. O conceito de gênero discursivo passa a ser incorporado nas discussões que tratam a escrita como uma prática social, dialogicamente constituída. A produção deve ser vista, portanto, como um trabalho

consciente, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos. Essa é a concepção de produção escrita que, na atualidade, fundamenta teoricamente os documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa e articula encaminhamentos metodológicos para a prática na sala de aula. Trata-se de uma vertente que compactua com a teoria bakhtiniana o trato que concebe ao discurso e fornece subsídios para o enfoque atribuído à produção textual na sala de aula.

Para os PCN-LP, os encaminhamentos direcionados à produção textual devem considerá-la com a finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, acenando, dessa forma, à articulação entre produção escrita e AL. Para isso, o documento toma os gêneros discursivos como objeto de ensino e reforçam a importância de um trabalho pautado na noção de gêneros.

[...] a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 24).

Para atender ao propósito de produção que considera os textos pertencentes a diversos gêneros, o documento sugere uma seleção de gêneros, pautada nos textos que favorecem a “[...] a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24). Seleccionados os gêneros, a preocupação recai também na forma de redigir os textos. O documento considera as condições de produção textual e elege quatro elementos essenciais nesse quesito: a finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor.

Numa linha de aceção que dialoga, em alguns pontos, com os PCN-LP, as DCE-LP também enfatizam as condições de produção como aspecto essencial para a escrita, ressaltando a “[...] importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades [...]” (PARANÁ, 2008, p. 56). Outro ponto em comum com os parâmetros da esfera federal é a utilização de diferentes gêneros nas produções. Além dessas orientações, assumindo as proposições bakhtinianas também na produção escrita, as Diretrizes apontam para as peculiaridades de cada gênero discursivo que devem ser observadas na produção escrita, quais sejam: a composição, a estrutura e o estilo. Nesse quadro teórico informam que a posição defendida considera a prática da escrita como uma atividade que [...] leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. (PARANÁ, 2008, p. 68).

Em alusão a Geraldi (1997), o documento prescreve a produção escrita como uma atividade interativa, que demanda elementos indispensáveis à sua realização. O produtor do texto assume o papel de locutor que escreve considerando o que tem a dizer, a razão para dizer, como dizer e os interlocutores para quem dizer. As DCE-LP sugerem que a produção textual só deve ser encaminhada após um trabalho denso com determinado gênero discursivo. Além disso, é necessário definir o que será produzido (gênero), conhecer a esfera de circulação, delinear o objetivo para a escrita e prever os possíveis interlocutores. Ditas de outra forma, essas etapas correspondem ao que Geraldi (1997) significa como uma atividade de produção de texto, na diferenciação que estabelece entre produção de textos e redação. Explicando conforme o autor: “Nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136). Destarte, a proposta ensejada pelas DCE-LP contempla os elementos essenciais para a produção de texto. De acordo com Geraldi (1997), para produzir um texto em qualquer modalidade, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e(d) (GERALDI, 1997, p. 137)

Considerando o exposto pelo autor, entendemos a produção textual como uma prática dialógica que envolve processos e objetivos definidos. Um desses processos, aqui tomado também como prática discursiva, é a atividade de reescrita textual, a qual “[...] remete ao trabalho [...] realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2009, p. 2). Esse retorno ao texto, na sala de aula, deve ser mediado pelo professor por meio de diferentes estratégias que permitam ao aluno perceber que reescrever é interagir com o texto, baseando-se num processo reflexivo. Isso pode fazer com que se perceba que a escrita de texto e a sua reescrita caracterizam-se como “[...] um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). De acordo com essas autoras, os alunos devem compreender que toda produção pode ser repensada, reescrita e, ao tomarem conhecimento dessa situação, podem preocupar-se mais com seus textos e com a forma como os interlocutores os recebem. Além disso, é importante que entendam também que a reescrita tem papel fundamental na configuração textual, uma vez que o objetivo é tornar o texto mais claro e adequado à leitura, ou seja, à situação de interlocução. Esse trabalho realizado pelos discentes faz com que passem “[...] a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63). Eis aí uma prática que inclui também a AL.

Ao analisarem linguisticamente seus próprios textos, os alunos terão condições de compreenderem que suas produções não estão acabadas, estão em processo de construção e podem sofrer alterações em sua estrutura. Na visão de Bakhtin (2000 [1979]), “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 332).

Diante disso, não há como negar que a reescrita de textos produzidos no ambiente escolar deve ser uma prática constante, sistematizada e interativa. De acordo com os PCN-LP³:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80).

Conforme proposto, a prática de reescrita deve considerar aspectos linguísticos do texto produzido pelo aluno e, a partir desse olhar analítico, dispensar um trabalho sistematizado com a AL, objetivando uma revisão das produções elaboradas.

No documento orientador da prática escolar na esfera paranaense, temos uma definição de reescrita textual que também sugere interação com a AL. Para as DCE-PR, a etapa destinada à revisão e à reescrita é o momento em que o aluno deve rever o texto escrito, observando as ideias, a finalidade, as características do gênero e o contexto de circulação. Na relação que estabelece entre AL e reescrita textual, o mesmo documento aponta uma proposta de reescrita que considere aspectos textuais e discursivos, acenando para um trabalho de articulação entre as práticas discursivas:

Através do texto dos alunos, num trabalho de reescrita do texto ou de partes do texto, o professor pode selecionar atividades que reflitam e analisem os aspectos:

- discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero);
- textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação);

³ No referido documento encontramos a prática de refacção textual que, neste trabalho, assemelhamos à reescrita textual.

- estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos);
- normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem...) (PARANÁ, 2008, p. 79-80).

Se considerarmos as práticas de produção e reescrita textual nesse viés da interação, que propõe um olhar dialógico para o texto, observando-o, criticando-o, analisando-o, estamos articulando a AL a essas práticas. Se alunos e professores analisam as dificuldades reveladas na produção escrita estão, necessariamente, aderindo à AL. Nisso, as práticas articulam-se e atendem ao que Geraldini (1997) propõe como necessário a AL: é no texto do aluno e a partir desse texto (não em frases soltas) que a AL acontece e dessa forma o ensino da língua torna-se significativo. A proposição do autor considera como complementares o trabalho com leitura, com a escrita e com a análise linguística, e aponta essa articulação como uma forma de condução à competência linguística.

4 AL, produção e reescrita textual: encaminhamentos para a prática na sala de aula

Conforme apontado ao longo deste artigo, a articulação que torna o trabalho com a AL mais significativo e coeso, não caracteriza-se como uma tarefa de fácil condução. Tomando esse desafio, desenvolvemos ações de formação continuada junto a professores da educação básica, por meio do projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”, vinculado ao Programa Observatório da Educação, com o intuito de oferecer aos docentes o aprimoramento de práticas de produção e reescrita textual permeadas pela AL. De forma breve, apresentamos um dos trabalhos desenvolvidos junto aos docentes, exemplificando uma prática que alia produção e reescrita textual à AL.

Entregamos aos professores a situação de produção solicitada aos alunos em uma atividade desenvolvida na sala de aula. Em seguida, foi distribuída também a cópia de um dos textos produzidos, o qual evidenciava dificuldades textuais e discursivas. A situação estabelecida na produção requeria a escrita de um texto do gênero relato de história vivida, conforme verificamos:

6 PRODUÇÃO DE TEXTO

6.1 Releia o texto abaixo:

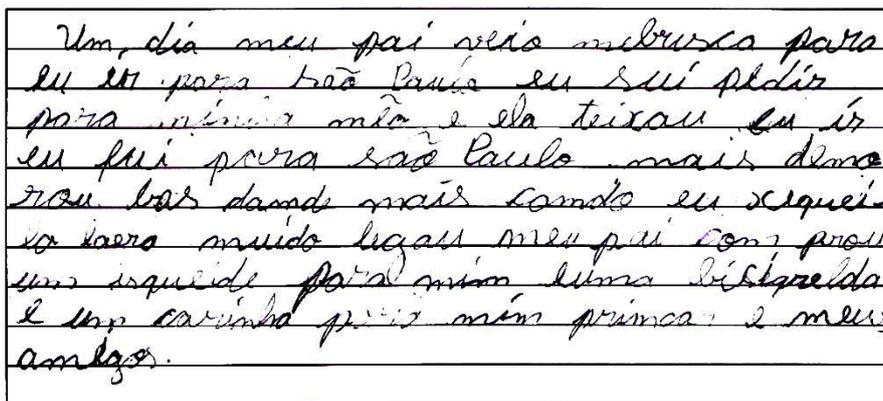
Uma vez, meu tio Odilo, irmão mais velho do meu pai, prometeu me levar ao estádio do Pacaembu para ver o São Paulo se eu me portasse bem. Virei santo naquela semana de espera interminável. No sábado depois do almoço ele veio me buscar; eu já estava pronto desde as onze da manhã.

VARELA, Dráuzio. Nas ruas do Brás. São Paulo: Cia das letras, 2000.

Nesse texto lemos uma história interessante de um passeio. E você, já fez um passeio interessante? Conte-nos para onde foi e como foi.

Fonte: Trabalhos desenvolvidos no projeto de pesquisa

Feita a leitura da situação de produção, os professores depararam-se com o texto a seguir:



Um dia meu pai veio me buscar para
eu ir para São Paulo eu fui feliz
para minha mãe e ela teixou eu ir
eu fui para São Paulo mais demora
rou bastante mais quando eu cheguei
lá era muito legal meu pai com
um presente para mim uma bicicleta
e um cavalo para mim e meus
amigos.

Fonte: Texto produzido por um aluno de um dos municípios participantes do projeto de pesquisa

É importante salientar que essa atividade foi desenvolvida num projeto de formação continuada após o contato e o estudo prolongado dos docentes com as principais dificuldades reveladas pelos alunos em suas produções escritas. Após conhecerem aportes teóricos e metodológicos que subsidiam o trabalho com os problemas evidenciados em produções textuais escritas, os professores tiveram condições para avaliar o texto acima, apontando as dificuldades apresentadas pelo aluno produtor/locutor.

Ainda que tenham percebido, no texto analisado, muitos outros aspectos que também mereceriam uma atenção no processo de reescrita, os docentes foram categóricos na identificação desses dois elementos: pontuação e ortografia. Embora o texto seja revelador desses aspectos, acreditamos que a marcação realizada pelos docentes, especificamente nesses pontos, geralmente evidenciados nas produções escritas, se deve a dois elementos. Primeiramente à noção já internalizada com relação à grafia padrão das palavras, o que leva muitos professores a utilizarem apenas da correção indicativa⁴ (SERAFINI, 2004) como forma de encaminhamento para a reescrita textual. Na visão de Possenti (2005), isso também acontece porque “[...] circula uma concepção equivocada de saber linguístico. Conforme uma certa ideologia, para que alguém seja considerado inteligente/sábio, é necessário que domine a ortografia [...]” (POSSENTI, 2005, p. 18). O outro conteúdo, relacionado à pontuação, pode condizer com as ações dos professores na sala de aula. Eles sabem que a pontuação é trabalhada desde os primeiros momentos da produção escrita e, por isso, entendem que os alunos não deveriam apresentar equívocos na pontuação de seus textos.

Diante dos problemas levantados, considerados como os mais pertinentes para o trabalho de reescrita textual, os professores produziram atividades de AL que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula, com o intuito de promover maior atenção dos alunos às dificuldades verificadas nas produções escritas. Nesse sentido, os docentes compreenderam que a AL deve articular-se às demais práticas pois, nesse caso, possibilitando aos alunos reconhecerem, em suas próprias produções, os conteúdos que precisam ser melhor compreendidos no momento da reescrita textual.

A título de exemplificação, utilizamos uma atividade elaborada por um dos grupos de docentes que participaram da formação continuada. A intenção é trabalhar com a pontuação e os sentidos que ela atribui ao texto, identificando, assim, uma prática de AL na reescrita textual. Tomando o texto apresentado acima, os docentes elaboraram as seguintes atividades na tentativa de provocar preocupação dos alunos com relação à pontuação.

Atividade produzida pelos docentes:

O professor deverá apresentar o texto reescrito, eliminando os problemas de ortografia, coesão e coerência. Deverá manter apenas os problemas de pontuação. Serão trabalhados exercícios com esse texto.

⁴ Serafini (2004, p.113) pontua três formas de correção da redação escolar: correção indicativa, correção resolutive e correção classificatória. Na primeira delas “[...] o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais”.

Veja o texto a seguir:

Um dia meu pai veio me buscar para eu ir para São Paulo eu fui pedir para minha mãe e ela deixou eu ir eu fui mas demorou bastante mas quando eu cheguei lá era muito legal meu pai comprou um skate uma bicicleta e um carrinho para eu brincar com meus amigos.

Nele faltam vírgulas e pontos. Vamos organizá-lo para facilitar a leitura? Então resolva as atividades abaixo.

a) Divida o texto em duas partes. Faça um traço vertical separando a parte que mostra o que o narrador fez antes de ir para São Paulo da parte que conta o que ele fez depois que chegou em São Paulo.

b) Agora separe em frases (três ou quatro frases) as coisas que o narrador fez antes de ir para São Paulo. Copie essas frases.

c) As frases que você escreveu indicam uma parte das ações praticadas pelo narrador. Vamos reescrever essas frases colocando-as em um único parágrafo? Não esqueça de separá-las com pontos ou vírgulas.

d) Copie do texto, também em forma de frases, tudo o que o narrador fez após chegar em São Paulo.

e) Separe em duas frases os fatos que aconteceram com o narrador após ele chegar em São Paulo, pontuando corretamente essas frases.

f) Veja essa frase:

“...meu pai comprou um skate, uma bicicleta e um carrinho para eu brincar com meus amigos.”

Por que é necessário usar a vírgula após a palavra skate? Explique com suas palavras.

Após realizar essas atividades no caderno, explore as respostas atribuídas pelos alunos e reescrever coletivamente o texto, pontuando-o adequadamente.

A atividade elaborada pelos docentes requer dos alunos uma revisão/retomada de um conhecimento já verificado em outras etapas de sua escolarização, mas sobre o qual ainda apresentam dificuldades. Entretanto, a abordagem aqui adquiriu um caráter diferenciado, uma vez que tomou o texto como ponto de partida e como ponto de chegada e, nesse movimento, a AL foi trabalhada de forma contextualizada, com vistas à produção de sentido. As atividades elaboradas apontam uma preocupação em mostrar os usos e funções da pontuação na produção escrita. De certa forma, indicam que a pontuação deve ser entendida “[...] não apenas com a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 39).

Pelo exposto, acreditamos que houve compreensão, por parte dos docentes, acerca da importância de um trabalho de reescrita textual direcionado a partir das dificuldades reveladas pelos alunos em suas produções escritas. O problema diagnosticado foi representativo de dificuldades reveladas pelos alunos e, por meio de atividades de AL voltadas à reescrita textual, houve uma maior interação entre o texto e os alunos. Dessa forma o aluno tem condições de reavaliar seu texto, imprimindo-lhe correções que foram possibilitadas pelas atividades realizadas em torno da dificuldade apresentada.

Considerações finais

O trabalho apresentado ratifica a necessidade de uma atenção maior à prática de AL no ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que tange à encaminhamentos metodológicos condizentes com a perspectiva que toma a linguagem como forma de interação. É nessa perspectiva que se situa a abordagem articulada entre AL, produção e reescrita textual.

A produção teórica de Geraldi (1984, 1997) impulsionou os estudos nesse direcionamento, os quais também encontram-se respaldados nos documentos oficiais que orientam o ensino. Verificamos que nos PCN-LP e nas DCE-LP as discussões sobre AL acenam para encaminhamentos que não tomam essa prática com um fim em si mesma e recomendam associações às demais práticas discursivas. O avanço teórico é visível, mas a articulação com as práticas na sala

de aula ainda caminha a passos lentos, situação verificada especialmente pela escassez de propostas metodológicas que associem teoria à prática.

Nesse quadro, acreditamos que sejam bem-vindas iniciativas que apresentem possibilidades de um trabalho prático articulando os eixos/práticas discursivas no ensino da língua e, na tentativa de atender a essa necessidade, expomos o trabalho, com o qual compactuamos, desenvolvido por docentes em processo de formação continuada, cuja intenção reside na articulação entre teoria e prática.

Referências Bibliográficas

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.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2., 2009, Évora. **Anais...** Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2009. ISBN 978-972-99292-4-3.

_____; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. et al. (org.). **Questões de linguagem: muito além do português.** São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Curitiba: SEED-PR, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.); KLEIMAN, A. B. et al. **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo.** Campinas: Cefiel/MEC, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo=12>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos.** 12. ed. São Paulo, Globo, 2004.

i Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE – *Campus* de Cascavel- PR. Professora da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR e da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel - UNIVEL - Cascavel/PR. Pesquisadora colaboradora do Projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná” (UNIOESTE/CAPES/INEP). Contato: oi_sueli@hotmail.com