

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL – PROFLETRAS**

Neusa Babichi Ferreira

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO
TEXTO DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Campo Grande – MS
2015

Neusa Babichi Ferreira

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO
TEXTO DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – Proletras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Campo Grande como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Leda Pinto

Campo Grande – MS
2015

Neusa Babichi Ferreira

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO
TEXTO DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – Profletras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Campo Grande como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Leda Pinto

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Leda Pinto (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Carina Elisabeth Maciel
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^a. Dr^a. Adriana Lucia Escobar de Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a Aline Saddi Chaves - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Silvane Aparecida de Freitas - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

“Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, estar de acordo, e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda vida, com seus olhos, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso, e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana.” (BAKHTIN, 1997, p. 293).

Foi por meio do discurso que me foi possível concluir este trabalho de pesquisa e, após tantos diálogos, produções e reproduções de textos, quero agradecer àqueles que me constituíram como pessoa, pesquisadora e profissional. Em uma mistura de euforia e alegria, expresso minha eterna gratidão.

A Deus pelas bênçãos até aqui recebidas.

À minha família, base de tudo.

À minha orientadora, professora doutora Maria Leda Pinto, pelas horas de estudo, por me ajudar a tomar gosto pelo trabalho com a escrita e a reescrita bem como pelo carinho e respeito para com o meu trabalho. Obrigada pelos momentos de descontração em relação às minhas “conversas com o texto”.

Aos professores, Daniel, Adriana, Marlon, Eliane, Nataniel, Miguel, Silvane, Danglei, Aline e Naty por contribuírem com meu conhecimento profissional.

À professora Prof^a. Dr^a. Carina Elisabeth Maciel, pela disposição em contribuir como membro da banca.

À professora Adriana, pela meiguice e por me acrescentar muito com seus conhecimentos.

Aos meus colegas de turma pelos bons momentos passados juntos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo apoio e incentivo financeiro que proporcionou os recursos em prol da aprendizagem.

À Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul por me proporcionar a oportunidade de crescimento intelectual.

À Escola Municipal Santos Dumont, na pessoa da diretora Elaine Cavalcante Munhoz, à Orientadora Marilei Oliveira e à professora Denise Angélica pela parceria e confiança depositada em meu trabalho.

Aos pais dos estudantes, pelo consentimento da participação de seus filhos nesta investigação, e por confiarem no trabalho que propusemos e, em especial, às crianças que fizeram parte desta pesquisa.

A todos, que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui, meu muito obrigada!

*A leitura torna o homem completo;
a conversação torna-o ágil;
e o escrever dá-lhe precisão.*
Francis Bacon

FERREIRA, N. B. **Escrita e reescrita de textos**: processos de construção do texto dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. 2015. 67p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo de leitura, escrita e reescrita dos textos de 03 (três) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande-MS, por meio do estudo do gênero discursivo Cartas, a fim de possibilitar-lhes o desenvolvimento dessas habilidades. O interesse nessa temática surgiu da constatação de nossa experiência em sala de aula, em que evidenciamos a grande dificuldade que os estudantes têm com a leitura e a produção de textos, em especial quando deixam o Ensino Fundamental I e iniciam o II, fato que justifica a escolha por essa etapa do Ensino Fundamental. Verificamos que, na maioria dos casos, a visão que o estudante tem sobre a prática da escrita está bastante comprometida, o que acarreta vários problemas relacionados à compreensão do texto como um todo. Optamos por fazer um estudo pautado na concepção sociointeracionista da linguagem em que o sujeito se constitui em um espaço dialógico em que as interações acontecem. Os dados evidenciaram que o estudo por meio da reescrita em conjunto com situações cotidianas bem como uma prática eficiente por parte do docente permitiram aos alunos envolverem-se nos processos de leitura, escrita e reescrita do gênero selecionado e tomarem para si a responsabilidade de verificar o seu texto, avaliar o que foi escrito e reproduzir algo que fez sentido para eles. Dessa perspectiva, a reescrita oportuniza aos alunos o (re) descobrirem-se como escritores e autocorretores e ao professor a oportunidade de rever o aprendizado dessas crianças, verificando o que ainda não foi aprendido pela turma e tendo a possibilidade de propor atividades pedagógicas interventivas. Como finalização desta pesquisa, confeccionamos juntamente com os estudantes um portfólio que demonstra a evolução que obtiveram na escrita por meio da reescrita. Nosso objetivo é que esse material fique na escola e que estimule novos colegas a trabalharem com a leitura e a produção textual dessa perspectiva.

Palavras-chave: autoria, leitura, escrita e reescrita.

ABSTRACT

This research aims to analyze the process of reading, writing and rewriting texts of three students of the sixth year of the elementary school of a public school in Campo Grande-MS, through a study of the discursive gender Letter in order to enable them to develop these skills. The Interest in this theme arose from the finding of our experience in the classroom, where we noted the great difficulty which students have with the reading and the text production, especially when they leave the elementary school and begin High School, which justifies the choice for this stage of Elementary Education. We found that most of the cases, the vision that students have on the practice of writing is greatly compromised, which leads to several problems related to understanding the text as a whole. We chose to do a study founded on the social interactionist conception of the language in which the subject is constituted in a dialogical space where the interactions take place. The data showed that the study by means of rewriting together with everyday situations as well as an efficient practice by the teacher allowed the students to get involved in the processes of reading, writing and rewriting of the selected genre and take on the responsibility to review, rethink on what was written and reproduce something that made sense to them. From this perspective, the rewriting gives opportunity to students to (re)discover themselves as writers and self correcting and to the teacher the opportunity to review the learning of these children, checking what has not been learned by the group and having the possibility to propose interventional educational activities. As completion of this research we produced with the students a portfolio which demonstrates the evolution that they achieved on writing through rewriting. Our goal is that this material remains at school and encourages new colleagues to work with reading and textual production from that perspective.

Keywords: authorship, reading, writing and rewriting.

EU E OS OUTROS: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORA

Apresento-me...

Neusa Babichi Ferreira, professora de Língua Portuguesa da Rede Pública de Campo Grande, formada em Letras por meio do primeiro e único vestibular prestado em minha vida. Sempre me identifiquei com a leitura e em especial com a escrita e, desde muito cedo, já gostava de escrever meus diários, pois, na minha época de adolescente, tínhamos um diário. Como escrevi nesse diário!

Até os 17 anos vivi no interior de São Paulo e preservo alguns traços de interiorana, como, por exemplo, apreciar e ouvir as vozes da natureza. Depois disso, já na fase de conclusão do Ensino Médio e percebendo que a bela fase da adolescência estava passando e o ingresso na universidade já se fazia necessário, vim estudar na cidade grande, como dizem as pessoas do interior.

Mato Grosso do Sul, e mais precisamente Campo Grande, foram escolhidos como segunda casa por ser uma terra de oportunidades para quem não tem medo de desafios, não que outros lugares não ofereçam isso, mas a Cidade Morena foi a minha escolhida e confesso que essa foi uma das melhores escolhas que já fiz.

Com muito esforço, fui galgando os degraus que a vida me oferecia. Trabalhava durante o dia e estudava à noite, nada diferente de muitos cujo poder aquisitivo não comporta apenas estudar.

Prestei vestibular em uma universidade privada, poderia ter sido na pública, entretanto eu queria fazer bacharelado em língua inglesa e, na época, só a particular oferecia. Passei e, com muito esforço e trabalho, consegui conciliar o trabalho e os estudos. No último ano da faculdade, apareceu a oportunidade de um emprego como professora de Língua Portuguesa. Fiquei muito feliz já que era tudo que eu queria.

Embora inexperiente e insegura, aceitei o desafio e, para desempenhar bem o ofício, o auxílio da direção e supervisão daquela escola foi fundamental para que as incertezas de iniciante fossem deixadas para trás.

Consciente sobre o meu papel na vida de muitas crianças, fui estudar um pouco mais. Fiz minha primeira pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e, ao terminá-la, apareceu mais uma oportunidade de pós-graduação. Dessa vez, não arqueei com os ônus, pois a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, em parceria com algumas instituições de ensino, ofereceu um programa de pós-graduação aos professores efetivos. Não

perdi tempo e, de novo, lá estava eu estudando, mas agora um pouco sobre Gestão, coordenação e inspeção escolar.

Ao concluir a segunda pós, ingressei como aluna especial de mestrado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. No ano seguinte, fiz a seleção e não obtive êxito. Logo em seguida, veio a seleção para o PROFLETRAS.

Inscrevi-me e fiz a prova, dessa vez passei. Uma alegria só! Quantas expectativas sobre o curso! Todas elas, no decorrer do curso, se mostraram as melhores possíveis. Criamos um vínculo bom entre os docentes e os colegas de turma e um dos pontos positivos desse mestrado foi a possibilidade de conciliar trabalho e estudo.

A partir das trocas de experiências e das discussões sobre o fazer pedagógico em sala de aula, várias sugestões de trabalho dadas por nossos professores puderam ser postas em prática de forma rápida, considerando que não deixamos a sala de aula para estudar, como acontece em outros mestrados. A meu ver, isso é positivo e proveitoso, já que o conhecimento adquirido pelo professor chega mais rápido ao aluno.

Como disse inicialmente, sou uma apaixonada pelo trabalho com produção de textos, e durante muito tempo ouvia meus diretores e supervisores dizendo que “uma boa aula de língua portuguesa é aquela em que os alunos estejam com o caderno cheio de exercícios gramaticais”.

Com o tempo isso foi mudando e hoje já temos uma abertura maior nas escolas. A gramática contextualizada passou a ser vista de forma positiva, o que facilitou bastante o meu fazer pedagógico em sala.

Ajudar o aluno a entender o processo de produção textual sempre me fascinou. Embora cansativo, é um trabalho prazeroso. Assim, procuro trabalhar com produção textual semanalmente. Talvez venha a pergunta, “se trabalha com produção semanalmente, como fica a correção?”. Eu respondo. Meu foco é melhorar a escrita de meus alunos e, para melhorar, eles precisam produzir. A correção acontece de forma individualizada, coletiva e por meio da reescrita e, neste último caso, acredito que, ao longo dos anos, consegui colher bons frutos com esse trabalho.

Encerra-se mais um ciclo de estudos em minha vida e, como parte da finalização de mais um degrau galgado na estrada da vida, estou aqui escrevendo um pouco da minha trajetória como professora de língua portuguesa.

Finalizo dizendo que todo saber é louvável, mas o saber que podemos compartilhar com alguém é mais gratificante.

Sumário

Introdução.....	10
1. As contribuições da leitura no processo da escrita dos alunos.....	10
1.1 Objetivo e justificativa da pesquisa.....	12
1.2 Metodologia da pesquisa.....	13
1.3 Organização da dissertação.....	13
2. A importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem.....	18
2.1 Leitura e escrita no Ensino Fundamental.....	18
2.2 O processo da evolução da escrita: a interação aluno/aluno, aluno/professor.....	21
2.3 A leitura e a escrita: da redação à produção textual.....	24
2.4 Trabalhando com a escrita: o professor mediador/inovador.....	29
3. A escrita, a reescrita e sua função social.....	31
3.1 Conceituando o gênero Cartas.....	34
4. Análise do corpus.....	37
Considerações finais.....	54
Referências.....	56

INTRODUÇÃO

1. As contribuições da leitura no processo de escrita dos alunos

O processo de aprendizagem de um indivíduo a partir da idade escolar acontece, entre outros aspectos, por meio da leitura e a escola, sendo a principal responsável pelo desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, às vezes, somente ensina a decodificação das palavras, entretanto, na maioria dos casos, não consegue compreender o que foi lido.

Compreendemos também que o trabalho de incentivo à leitura e à escrita não é de responsabilidade somente do professor de Língua Portuguesa — apesar de alguns professores de outras áreas do conhecimento assim pensarem —, tendo em vista que todas as disciplinas contemplam habilidades de leitura e todo professor deve/deveria constituir-se como leitor. De acordo com Raimundo (2007),

[...] não apenas o professor de Língua Portuguesa deve ter papel ativo no trabalho de mediação da leitura, esse papel estende-se a professores de todas as áreas, já que cada matéria escolar apresenta textos com características próprias e o leitor bem formado tem mais facilidade em compreender os conceitos em qualquer disciplina (RAIMUNDO, 2007, p. 3).

É possível afirmar que o caráter interdisciplinar é o traço de maior relevo da leitura, já que interfere decisivamente no aprendizado das demais matérias do currículo no âmbito da vida escolar e constitui uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado do que se manifesta no debate social. Assim, é nos textos e pelos textos que o aluno adquirirá a competência de trabalhar com criatividade os dados armazenados no decorrer de sua vida.

Outro espaço importante no incentivo da leitura e da escrita está na participação da família neste processo. Para a autora (2007):

O leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola. A experiência adquirida pela leitura torna as pessoas mais conhecedoras do próprio mundo e faz com que tenham uma visão crítica dele (RAIMUNDO, 2007, p. 6).

No entanto, há alunos que não têm a oportunidade de fazer uma leitura de textos mais elaborados em suas casas, tornando-se a escola o único espaço de contato com ela e, conseqüentemente, com os bens culturais da humanidade. De acordo com Costa e Frances JR (2014):

Quando a criança vem de um lar de pouco ou nenhum leitor, recai sobre a escola a tarefa de promover o contato deste com a leitura. Não a leitura obrigatória por conta de algum trabalho, seja ele, de língua portuguesa, história, geografia ou qualquer outra disciplina, mas a leitura como prática saudável, como exercício para a saúde mental, como desenvolvimento da cognição e como fonte de conhecimento. Nada mais natural, então, que a escola integre a vida do aluno, a prática da leitura (COSTA; FRANCES JR, 2014, p. 6).

Dessa perspectiva, à escola compete oportunizar aos seus alunos o desenvolvimento das habilidades que os levem, por meio da leitura, da escrita e da reescrita a melhorarem a produção de seus textos, fazendo o uso adequado dos mecanismos linguísticos, dos elementos coesivos, que possibilitem uma produção textual mais eficiente. Essa não é uma tarefa fácil, se considerarmos que o trabalho com a leitura e a produção textual fica comprometido se o professor não for um leitor também.

O reflexo negativo dessa situação pode ser esse professor acreditar que sua obrigação seja só repassar o conteúdo, quando, na realidade, o seu exemplo será fundamental para estimular os alunos ao gosto pela leitura e pela escrita. Sobre essa interação professor/aluno, Raimundo (2007) afirma que [...] As pessoas vão aprender primeiramente pela imitação, ao ver os outros realizando alguma atividade. Daí a importância de o professor demonstrar aos seus alunos que também é um leitor (RAIMUNDO, 2007 apud VYGOTSKY, 1987, p. 3).

Dessa forma, uma das preocupações do professor será a de auxiliar o aluno não só a ser um leitor, mas possibilitar-lhe a ser um leitor que possa ser um construtor de sentidos, capaz de conhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, não só na escola, mas também na comunidade em que vive e atua.

Afinal, a facilidade de ler e escrever textos eficientes é o mais significativo indicador de bom desempenho linguístico. Uma leitura produtora de sentidos implica que o indivíduo seja capaz de aprender significados inscritos nas entrelinhas de um texto e de relacionar esses significados com o conhecimento de mundo que circula no meio social em que o texto é produzido. A produção de um bom texto implica a capacidade de, por meio dele, atingir o resultado que se almeja.

Deste modo, como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, podemos afirmar que um trabalho sistematizado com a leitura e a produção textual, em sala — que tenha o objetivo de possibilitar aos educandos o entendimento que vá do superficial a uma leitura implícita dos textos ou livros — possibilitará aos nossos alunos que desenvolvam as habilidades de ação/reflexão/ação.

Dessa perspectiva, a questão que se coloca é: a atividade sistemática de leitura, escrita e reescrita de textos, nas aulas de Língua Portuguesa, com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental possibilita-lhes uma maior propriedade discursiva ao produzir textos?

Esse questionamento nasce do desdobramento de 03 (três) questões que sempre nos inquietaram e que procuramos responder neste trabalho: 1) se tanto falamos em ensinar os estudantes a escrever, se tanto discutimos e estudamos sobre essa questão, por que ainda não conseguimos alcançar esse objetivo com êxito?; 2) por que a maioria dos estudantes passa, em média, 14 (quatorze) anos na Educação Básica, estudando — entre outras disciplinas — a sua língua materna e ainda sai desse nível de ensino sem dominar o processo de escrita de maneira adequada?; 3) um trabalho sistemático de escrita e reescrita de textos aliado à leitura poderá ser eficiente para possibilitar uma maior propriedade discursiva, aos estudantes, no exercício da escrita?

Para tanto, apresentamos, a seguir, os objetivos, a justificativa e a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como a organização desta dissertação.

1.1 Objetivo e justificativa da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de leitura, escrita e reescrita dos textos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de possibilitar-lhes o desenvolvimento dessas habilidades.

Nosso interesse nessa linha de pesquisa surgiu a partir da constatação de nossa experiência em sala de aula, em que evidenciamos a grande dificuldade que os alunos têm com a produção de textos, em especial quando deixam o Ensino Fundamental I e iniciam o II, fato que justifica a escolha por essa etapa do Ensino Fundamental.

Verificamos que, na maioria dos casos, a visão que o estudante tem sobre a prática da escrita está bastante comprometida, o que acarreta vários problemas relacionados à compreensão do texto como um todo.

1.2 Metodologia da pesquisa

Optamos por fazer um estudo pautado na concepção de linguagem sociointeracionista, fundamentada nas ideias do Círculo de Bakhtin em que o sujeito é visto como um ser social e que tem o diálogo como um processo de interação entre os interlocutores. Utilizamos ainda a metodologia da Sequência Didática proposta por Dolz e Shneuwly (2006).

Focalizamos nosso trabalho no estudo do gênero discursivo Cartas para analisarmos como o estudante compreende a leitura e a produção desse gênero. Para tanto, selecionamos 03(três) textos, estabelecendo como critério de escolha os textos que apresentavam maiores dificuldades na organização discursiva e de estrutura do texto, objetivando um trabalho com a leitura e um aprofundamento da escrita por meio da reescrita textual.

Realizamos nossa pesquisa em uma escola pública que atende estudantes da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental. Está localizada na região do grande Santo Amaro, bairro muito populoso da Capital, que mostra os contrastes existentes nessa comunidade, já que pessoas com alto e baixo poder aquisitivo dividem o mesmo bairro para morar.

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em 03 (três) capítulos voltados para a prática da produção escrita e a reescrita dos textos produzidos pelos estudantes. No primeiro capítulo, discutimos o papel de destaque que a leitura e a escrita têm na formação da personalidade individual e na construção do homem enquanto ser social que precisa saber, efetivamente, ler e produzir textos com competência. No segundo capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a escrita e a reescrita em sua função social. O terceiro capítulo compreende a análise dos dados da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, dividimos o trabalho em etapas, tomando como parâmetro o texto Unidades Básicas do Ensino de Português (GERALDI, 2001, p. 59-79), dando destaque à prática da reescrita textual a partir do gênero Cartas, por meio da sequência didática defendida por Dolz e Shneuwly (2006). As etapas ficaram assim definidas:

- 1- No primeiro momento, solicitamos aos estudantes que pedissem a uma pessoa mais velha de sua família que contasse uma história de livre escolha.

- 2- Na aula seguinte, após a socialização da história, feita por alguns estudantes, e a discussão sobre essas histórias, os alunos fizeram uma produção, escrevendo uma carta a um amigo contando a história que ouviu em casa. Essas cartas foram recolhidas pela professora ao final da aula.
- 3- Após a leitura de todas as cartas, foram selecionados 03 textos que mais apresentavam situações pertinentes aos objetivos desta pesquisa.
- 4- Em um segundo momento, em sala de aula foi feita uma reescrita para todos os alunos, nesse caso, trabalhamos toda a estruturação para o gênero solicitado, bem como as questões voltadas à análise linguística.
- 5- Em um terceiro momento, já com os textos selecionados, o trabalho foi realizado individualmente no contra turno de aula da turma. Nessa etapa, o texto foi dividido em partes, porque havia questões conflitantes desde os elementos que compõem a estrutura de uma carta até as de ordem ortográfica. Para esse trabalho, utilizamos 01 hora/aula por semana até que todas as dúvidas dos alunos fossem sanadas.
- 6- Ao final, montamos, com os textos desses estudantes, um portfólio que ficou à disposição da escola.

Optamos por delimitar e trabalhar com os aspectos paragrafação e pontuação na reescrita, porque, de acordo com Geraldi (2001, p. 75) o trabalho inicial com a reescrita a ser desenvolvido deve partir da estrutura do texto. Embora existam outros itens que auxiliam no processo de compreensão e elaboração de uma produção — e precisam ser abordados em uma atividade de reescrita — nesta pesquisa, demos ênfase aos itens acima elencados.

O trabalho foi organizado a partir da produção de uma carta com uma turma do 6º ano do ensino fundamental II em uma escola no município de Campo Grande-MS. A sequência para esta pesquisa ficou assim definida:

- a) 1ª produção – diagnóstica feita com toda a turma;
- b) análise e seleção de 03 textos com 02 reescritas cada um para formar a materialidade deste estudo;
- c) reestruturação coletiva/análise linguística com toda a turma após a leitura das produções;
- d) reescritas dos textos dos 03(três) estudantes selecionados para a pesquisa.

Como referido anteriormente, fizemos uso de uma sequência didática, seguindo o conceito de sequência didática defendido por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93), por também acreditarmos na definição de que: “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” facilita o aprendizado das crianças. Nesse caso, a sequência se constitui em um conjunto de

atividades direcionadas a partir de um tema, que contemple um objetivo, no nosso caso, o estudo e a apreensão das habilidades sobre a pontuação e a paragrafação.

Partindo da primeira produção, toda a situação de comunicação e escrita foi orientada por uma sequência dividida em módulos que auxiliaram os alunos no desenvolvimento dos comandos dados pela professora sobre o gênero estudado. Dessa forma, os módulos obedeceram à organização mencionada abaixo.

Módulo I: Conceituando o gênero Cartas

Passo 01

Como introdução ao assunto, realizamos um momento de leitura do gênero discursivo escolhido. Para tanto, levamos para sala de aula vários modelos de cartas pessoais recortadas de livros didáticos antigos e apresentamos aos estudantes, deixando-os à vontade para escolherem qual gostariam de ler. A partir dessas leituras e das discussões sobre os elementos necessários à produção de uma carta, discutimos com os estudantes o uso da linguagem adequada a cada tipo dessa correspondência.

Mostramos que, para cada situação, fazemos uso de um tipo de linguagem e apresentamos também uma carta endereçada a uma autoridade e pedimos para que fizessem uma comparação entre o uso da linguagem da carta pessoal e o da oficial. Essa atividade teve o objetivo de mostrar aos estudantes que, de acordo com o contexto e o interlocutor, a linguagem sofre alteração, pois, de acordo com Geraldi (1991):

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso 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 (ou, na imagem wiltgensteiniana, seja jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1991, p. 137).

Essa discussão foi importante para ajudá-los a compreenderem que os discursos são situados de acordo com a situação em que estão inseridos.

Após a discussão sobre as diferenças de linguagem entre as duas correspondências, procedemos à explicação do gênero discursivo Cartas e complementamos com a exibição de parte do filme Central do Brasil, cuja protagonista escreve cartas àqueles que não têm o domínio da escrita.

Depois de explicarmos e discutirmos bem sobre o gênero estudado e o filme, realizamos um debate sobre o tema, pontuando sobre o encanto que esse gênero discursivo tem. Além disso, trouxemos à discussão as novas tecnologias, seus avanços, benefícios e os riscos que apresentam se utilizadas sem o devido cuidado. Em seguida, os estudantes foram instigados a se pronunciarem sobre o conhecimento que cada um tinha sobre como escrever e para quê escrever uma carta. Após a discussão, e depois de ouvir os seus questionamentos, fizemos as considerações pertinentes ao gênero, respondendo às perguntas feitas pelos alunos. Ao final da aula, pedimos como tarefa que pedissem a uma pessoa mais velha, um avô, avó ou um vizinho que contasse uma história dos seus tempos de criança. Na oportunidade foi-lhes explicado que utilizaríamos as histórias na próxima aula.

Módulo II – A produção textual

Passo 02

Nesta aula, como registro, pedimos aos alunos que escrevessem uma carta a um amigo contando a história que ouviram em casa. Estipulamos um tempo para que escrevessem e, ao final da aula, recolhemos essas produções.

Passo 03

Após analisarmos todos os textos produzidos, escolhemos uma produção textual que apresentava grandes complicações relacionadas às questões linguístico-discursivas.

Feita a seleção do texto, pedimos autorização ao autor para trabalharmos seu texto coletivamente com a turma, esclarecendo-lhe que o seu nome não seria mencionado. Com o aceite, iniciamos o trabalho de reescrita, abordando as questões ortográficas, concordâncias, regências bem como coerência, coesão, paragrafação e pontuação.

Optamos por fazer uma reescrita com toda a turma e só depois trabalharmos com os 03(três) alunos participantes da nossa pesquisa.

Módulo III – Uma nova produção a partir do trabalho com a reescrita

Passo 04

A partir das explicações, discussões e reescrita do texto da aula anterior, solicitamos aos alunos uma nova produção com o objetivo de verificar o que conseguiram melhorar a partir do primeiro texto em relação aos itens trabalhados.

Ao final da aula de reescrita com a turma, uma nova seleção de textos foi feita, com o objetivo de escolher os 03 (três) alunos que fariam parte da pesquisa. Nessa seleção, o foco foi nas produções que apresentaram problemas relacionados à pontuação e paragrafação.

Após a escolha dos 03 (três) textos, procedemos ao trabalho específico com esses estudantes, visando ao alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Nosso interesse foi desenvolver um trabalho com a leitura, a escrita e a reescrita, que oportunizasse aos educandos o desenvolvimento de uma produção textual com maior propriedade discursiva, pois somente com a insistência dos professores em mostrarem aos estudantes onde seu texto precisa ser melhorado e como fazer isso, tornaremos possível que os estudantes produzam melhores textos e adquiram autonomia discursiva. Entendemos que a reescrita textual, além de prazerosa, incentiva-os a terem um novo olhar sobre suas produções.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, procuramos abordar algumas definições de leitura como habilidade do ser humano e sua influência, de maneira específica, no processo de escrita dos estudantes. Para tanto, baseamo-nos no pressuposto de que a explicitação dos mecanismos linguísticos e das condições de produção de sentido do texto contribui decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita e, nesse aspecto, não podemos deixar de citar os elementos relacionados à clareza do que se escreve.

2.1 Leitura e escrita no Ensino Fundamental

A leitura e a escrita têm papel de destaque na formação da personalidade individual e na construção do homem enquanto ser social que precisa saber, efetivamente, ler e produzir textos com competência.

Entendemos por leitor competente aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente, em um encontro de significados entre o leitor e o documento escrito. É esse encontro que aciona a consciência levando-nos a constatar, cotejar e transformar o lido, para que seja possível a estruturação de um trabalho eficiente em prática de leitura e produção textual. É fundamental que os estudantes leiam bons textos, para realizarem boas produções, ressaltando, no entanto, que essa relação leitura versus escrita, não é mecânica.

Em se tratando de leitura, devemos considerar todo o contexto que a envolve, seja de forma implícita ou explicitamente. Isso significa que, a partir da situação em que é produzida, a conclusão deve ser de que o texto não é um emaranhado de frases isoladas e todo texto produzido, ainda que de forma sutil, carrega a manifestação de quem o produz e alguma intencionalidade. É por meio do texto que procuramos ou deveríamos deixar marcada nossa posição sobre determinado assunto, mesmo quando aparentemente esboçamos certa neutralidade a intenção está presente.

Outra situação que é pertinente pontuar é que uma boa leitura nunca pode deixar de apreender o significado contido nas entrelinhas do texto, considerando que, como dissemos anteriormente, ao produzirmos um texto, a nossa intenção é marcar uma posição frente a uma situação qualquer.

Nesse caso, o significado de uma parte do texto depende de sua relação com as outras partes, ou seja, as frases não têm significado autônomo no texto, o sentido é dado pela correlação entre elas. Em países mais desenvolvidos que o Brasil, a leitura é tida como prioridade e as preocupações dos docentes estão voltadas a desenvolverem no educando o interesse duradouro pelo hábito de ler. O resultado disso certamente está na melhoria da compreensão do que é lido, bem como um salto positivo na escrita.

Já nos países onde o desempenho na aprendizagem é menor e, neste caso, infelizmente está incluído o Brasil, a preocupação maior está em desenvolver o vocabulário e ensinar as regras de ortografia e sintaxe. Isso faz com que a leitura acabe ficando para segundo plano, conforme constatamos diariamente como professora de Língua Portuguesa nos longos anos de experiência em sala de aula.

No caso brasileiro, o que acontece, na maioria das vezes, são discursos tanto da equipe pedagógica quanto da direção e de alguns professores para quem a prioridade é o ensino da gramática normativa. Essa realidade existe e se comprova com as avaliações em larga escala aplicadas pelo país — Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA¹ em que os resultados mostram que o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos estudantes ainda está comprometida, considerando que grande parte dessa dificuldade está relacionada às competências linguísticas, como por exemplo, reconhecer uma palavra ou construir o sentido de um texto.

Essa situação também está presente nos processos de escrita de textos desenvolvidos pelo estudante, com resultados semelhantes nessas avaliações nacionais.

Esses aspectos nos levaram a defender uma sistematização na prática pedagógica das aulas de Língua Portuguesa que envolva o tripé leitura, escrita e reescrita fundamentado na concepção sociointeracionista da linguagem. De acordo com Geraldí (1997, p. 20), na “concepção tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. Isso supõe uma fonte que sabe lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno.”. Já na concepção sociointeracionista,

“[...] desloca-se a noção do processo de ensino como transmissão, concebendo-se a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos ambos portadores de diferentes saberes. São saberes do vivido que trazidos por ambos — alunos e professores — se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula (GERALDI, 1997, p. 21).

¹ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Dessa perspectiva, em se tratando da linguagem escrita, o texto é precisamente o lugar das correlações entre as caminhadas histórico-discursivas dos estudantes e o contexto de produção de seus textos. Essas produções são entendidas como um todo, com ideias que dialogam entre si, de forma que o ato comunicativo seja compreendido por quem o lê. Para o autor, conceber o texto como entrada e saída das aulas de Língua Portuguesa é “[...] entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros.” (GERALDI, 1997, p. 22). Assim, o estudante como produtor de textos é partícipe de um “[...] diálogo contínuo: com textos e com leitores.” (GERALDI, 1997, p. 22).

E a contribuição da escola, nesse aspecto, deve ser de oportunizar aos estudantes a capacidade de interagir e argumentar a partir das leituras feitas seja qual for o tipo de texto ou leitura apresentada. Os PCN contribuem com essa discussão:

Um leitor competente sabe selecionar dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é aquele que consegue ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e os seus conhecimentos prévios ou entre os textos e outros textos já lidos (BRASIL, 1997, p.28).

Entendemos que para mediar o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual o professor deve partir de um trabalho sistemático, intensivo, em que o estudante possa ajudá-lo a chegar ao domínio da leitura e da produção textual, bem como estabelecer vínculos entre textos mais simples e outros mais complexos.

Koch e Elias (2012) também abordam a escrita com foco na interação e, dessa perspectiva, afirmam que:

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, 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, 2012, p. 34).

Ao tratar da materialidade linguística desses textos, as autoras destacam que a produção textual se constitui em uma atividade que requer de quem escreve o domínio ortográfico, bem como domínio “[...] da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos

eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 37).

Koch (1991), em um estudo sobre o uso dos elementos coesivos, destaca que essa clareza se constitui em um elemento fundamental para o entendimento do que foi escrito, considerando a coerência e a coesão como elementos linguísticos que acompanham a produção. A autora afirma que:

Em muitos tipos de textos-científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo, a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial de coerência [...] pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual (KOCH, 1991, p.19).

Dessas reflexões, é possível depreender que para uma produção textual coerente é necessário que os estudantes se apropriem dos níveis de conhecimento linguístico, conhecimento do contexto sócio-histórico e conhecimento dos mecanismos da estruturação do significado, tornando-se capazes de argumentar sobre qualquer assunto em uma interação com outros textos e outros sujeitos.

2.2 O processo de escrita: a interação aluno/aluno, aluno/professor

A história da escrita² iniciou-se com alguns símbolos registrados nas pedras já que, há muito tempo, a humanidade sentia o desejo de deixar suas mensagens para que pudessem ser lembradas mais tarde. De lá para cá, a escrita evoluiu muito, entretanto, essa evolução ainda é, para muitos, um grande desafio considerando que o ato de escrever está associado ao ato de ler, bem como, em contexto educativo, à sistematização das produções textuais e aos processos de reescrita realizados coletiva e individualmente.

Os dados em relação ao analfabetismo no país indicam a necessidade de muitos estudos para que possamos chegar a um resultado socialmente satisfatório. Se considerarmos os índices apresentados pelo IBGE³ entre 2007 e 2013, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu de 10,1% para 8,5%. Contudo, por maior que seja o esforço, tanto do poder público quanto dos envolvidos com a educação, ainda há muito por fazer. Esse é um fato que constatamos, no dia a dia, como professora que, ao longo do exercício da docência,

²Webeduc.mec.gov.br.

³ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2013.

ainda encontramos crianças, jovens e adultos que não se apropriaram de forma exitosa da leitura e escrita.

Nesse caso, quando o aluno produz o texto, as ideias precisam estar interligadas como se fossem a confecção de um casaco. Se um fio estiver solto, o trabalho não ficará bom e, sendo a escrita um processo, quando escrevemos precisamos de muita reflexão, rascunho e revisão.

O que acontece, na maioria dos casos, em relação à escrita, compreende dois aspectos que, no nosso entender, são fundamentais nesse processo: a escola que não oportuniza aos estudantes uma rotina de leitura e produção de textos, em que o ler e o escrever tornem-se atividades do cotidiano escolar e social; outra questão é que, quando o professor propõe uma atividade de produção de texto, o estudante produz, o professor corrige e devolve ao aluno, no entanto, não lhe é dada a oportunidade de repensar e reescrever o texto produzido, ou seja, não há uma devolutiva que oportunize ao estudante uma reflexão sobre os processos linguístico-discursivos que constituem a escrita.

Diante dessa situação, é recorrente o discurso dos estudantes de que não sabem a língua portuguesa, nem sabem ler e escrever.

Como não sabem se passam boa parte de sua vida na escola, lendo e escrevendo? Não escrevem por quê? O que falta? O domínio dos procedimentos do processo da escrita?

Esses, dentre outros questionamentos, nos levaram a buscar as respostas. Por vezes nos questionamos se essa falta de repertório não está ligada às nossas “heranças” dos métodos tradicionais da redação.

Em um país onde ainda encontramos professores com dificuldade em trabalhar com a produção textual, que chegam à sala e pedem aos alunos para escreverem “um texto sobre...”, ou trabalham apenas com a tríade narração, descrição e dissertação, sem considerar que a prática de produção textual, dentro e fora da escola, compreende aspectos que transcendem à tríade referida é que nos propusemos a vivenciar uma prática de leitura e produção textual, em sala de aula, com um processo sistemático de reescrita.

Para mudar sua prática o professor precisa ter uma visão de futuro, cujo discurso não seja limitado ao entorno da escola. Nesse caso, em se tratando das interações entre aluno/aluno e aluno/professor podemos dizer que as práticas sociais precisam ser consideradas pelo docente nos diálogos de produção textual.

De acordo com Geraldini (1997), ao se propor a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa:

[...] aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na ‘história contada e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (GERALDI, 1997, p. 20).

Nessa perspectiva, o discurso é um dos lugares em que a ideologia se manifesta, toma forma material, se torna concreta por meio da língua. É o espaço em que saber e poder se unem, se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito que lhe é reconhecido socialmente. É como se fosse um jogo que provoca ação/reação.

Nesse contexto, o diálogo utilizado pelo professor deve ser voltado para questões mais amplas, que perpassem o cotidiano escolar. Segundo Geraldi (2010), um professor precisa ver seu aluno como alguém que, como ele, já tem um conhecimento de vida. No aspecto que se chama de inversão da flecha, professor e aluno não se limitam ao ambiente escolar, nem a ter, necessariamente, todas as respostas:

[...] Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é o sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial (GERALDI, 2010, p. 96).

Nesse sentido, o trabalho com o texto partirá de uma dimensão discursiva em que o que está em questão é o quê, para quê e para quem escrever, considerando que “todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2000, p. 330), ou seja, o ato discursivo é argumentativo e o objetivo de cada discurso/produção é persuadir ou convencer alguém. Nesse caso, a linguagem por ser essencialmente argumentativa, tem uma intencionalidade e por isso é que a usamos em nossos argumentos, sejam eles implícitos ou explícitos.

É na intencionalidade de produção da escrita que percebemos se o produtor apresenta as competências necessárias para a construção de uma produção que compreende o desenvolvimento da capacidade textual do indivíduo e, quando o estudante produz um texto e entrega ao professor, a devolutiva deste gera nesse estudante uma expectativa de resposta.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992, p. 294) pontua que, quando o aluno termina seu enunciado, passa a palavra ao outro ou dá lugar à compreensão responsiva ativa desse outro. Ou seja, quando o estudante dá lugar à compreensão responsiva ativa do outro, no caso o professor, espera do docente alguma devolutiva, resposta ou comentário sobre seu texto. Não qualquer comentário, mas aquele capaz de permitir um diálogo onde a produção de sentido

apareça em forma de trocas significativas para o estudante. Desse modo, o trabalho com a produção não pode se constituir apenas no ato da escrita e das observações feitas pelo professor, tendo em vista que se professor não explorar bem o texto de seus alunos, fazendo juntamente com a turma uma análise aprofundada, só vai fortalecer o pensamento que a maioria já tem: “não sei escrever”.

Em muitos casos, o docente apenas dá um visto no caderno do estudante reconhecendo que o texto foi escrito, sem uma correção adequada. O ato de visar os textos dos alunos e devolvê-lo sem discutir a respeito deixa materializado que não houve a atitude responsiva ativa defendida por Bakhtin, haja vista que, na concepção do estudante, pouco pode esperar sobre sua produção, a considerar o senso comum circulante, inclusive entre professores, dizendo que os estudantes não sabem escrever. De tanto ouvir esse discurso, esse estudante acaba acreditando não ser capaz de produzir um texto, de ler e, enfim, se expressar bem.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 350), se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica.

Diante disso, faz-se urgente acabar com as coisificações existentes em sala de aula, uma vez que ainda há muitos colegas de profissão trabalhando o texto apenas pautado na escrita, correção dos aspectos da superficialidade do texto e dar-lhe a devolutiva, em um ato que já se constituiu como mecânico.

2.3 A leitura e a escrita: da redação à produção textual

*O homem inventou a escrita, há milhares de anos,
quando só a conversa não conseguia
dar conta de todas as suas necessidades”.*
(FARACO; TEZZA, 2003, p. 10).

Partindo do discurso acima e considerando que vivemos em uma sociedade letrada, a escrita está presente em todos os espaços, desde uma placa indicativa até um documento histórico. Em todos os casos ela cumpre funções comunicativas sociais e especificamente relevantes se considerarmos que é por meio dela que nos informamos ou nos localizamos socialmente.

Assim, as discussões em torno dessa habilidade aparecem em cada grupo de estudo, cada reunião de trabalho ou em cada seminário voltado para o estudo da língua

portuguesa. Ora, se tanto estudamos e discutimos sobre esse assunto, por que ainda há professores que reforçam a ideia em relação à redação e produção textual?

Desse modo, Geraldi (1997, p. 64) afirma que na escola os estudantes não produzem textos, fazem redação. A resposta para o questionamento acima pode estar no fato de que ainda há um grande abismo entre professor e estudantes no tocante à produção de texto.

Concordamos com o autor quando afirma que, ao produzir uma redação, o martírio é do professor e do estudante. Ano a ano, o professor apresenta os mesmos temas a serem trabalhados como, por exemplo, o dia das mães, o meio ambiente ou minhas férias. Esse tipo de trabalho formatado faz com que os estudantes, em especial os do 6º e 7º ano pensem que só se escreve sobre essas temáticas. De acordo com Geraldi (1997, p. 65), “[...] se na escola, o aluno escreve para o professor, que graça tem escrever para alguém que irá corrigir e dar nota?”.

Essa crítica sobre a forma de como se trabalha com o texto na maioria das escolas é vista frequentemente em nosso fazer diário. Muito embora possamos constatar que houve uma evolução nas propostas de sala de aula com a produção textual, na maioria das vezes, o que se produz realmente é redação e não produção textual, pois, de acordo com Geraldi (1997, p. 19), a diferença não é uma questão de “[...] novas terminologias. Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas.”.

E a concepção é a que toma a linguagem como forma de interação verbal que oportuniza ao sujeito/estudante ter a possibilidade de expressar suas opiniões. Para Geraldi (1997, p. 23),

No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade (GERALDI, 1997, p. 23).

Segundo o autor, a redação se constitui em um mero processo mecânico de escrita, sem levar em conta os interlocutores, o assunto ou a razão pela qual se escreve sobre um assunto ou, ainda, porque, ao final do bimestre, o estudante precisa receber uma nota.

A diferença entre a redação e a produção de textos está também no fato de que, no primeiro caso, considera-se a nota, e o que o aluno escreve a partir dos padrões determinados pelo professor (BRITO, 1997, p. 120) e, no segundo caso, considera-se o caráter social da

escrita. No caso da produção, o estudante terá o que dizer, para quem dizer e um motivo para escrever.

Nesse aspecto, quando o estudante produz um texto, adotando a concepção de linguagem como expressão do pensamento, é possível se deparar com o seguinte tipo de sujeito e texto:

na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...] (KOCH, 2002, p. 16).

Por outro lado, um trabalho sistematizado por meio da produção e da reescrita de textos contemplaria todos os outros aspectos linguístico-discursivos da língua portuguesa. Dolz e Schneuwly (2004) pontuam que para indivíduo se apropriar do ato de ler e escrever — além do interacionismo intersubjetivo (aquele que se dá mediante contextos de interações naturais) — é necessário que o estudante seja capaz de descobrir as determinações sociais das situações de comunicação e o valor das unidades linguísticas em seu uso efetivo.

Para isso, as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central nas transformações das interações entre o estudante e o texto, isto é, o ato de reescrever faz com que o estudante se aproprie de conhecimentos linguísticos que talvez não domine, agregando esse conhecimento aos que já possui pela sua vivência de mundo.

Nesse aspecto, o conhecimento que o estudante traz ao chegar à escola, somado a uma prática pedagógica eficaz do professor, fará com que a produção textual seja, para esse estudante, uma atividade prazerosa e não um fardo a ser carregado cada vez que seu professor solicitar uma atividade dessa natureza.

Desenvolver esse tipo de trabalho está associado também ao esforço do professor em ser um pesquisador, porque o sucesso profissional do professor não depende só dele, uma vez a docência está diretamente relacionada com o outro, com o social, no caso, com o estudante.

Conforme preceitua Behrens (1996, p. 136),

As proposições de capacitação docente que não busquem envolvimento e participação efetiva e coletiva dos professores está fadada ao descomprometimento dos docentes. A perspectiva da formação contínua aponta para a busca do equilíbrio entre as necessidades educativas das pessoas (professores e aluno), do grupo e das exigências do sistema. E neste caminho coletivo, enfatiza-se a construção de saberes fazer ampliar-se no saber ser, compartilhando experiências, trocando dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e a mudança (BEHRENS, 1996, p. 136).

Os laços de interativos entre docente e discente possibilitarão, ao estudante, um trabalho produtivo e efetivo com o texto, em um clima que lhe favoreça quebrar o paradigma do “não consigo fazer” que traz consigo e faz com que não acredite na sua própria capacidade linguística.

A correção gramatical é importante, entretanto não temos o direito de tolher as esperanças daqueles que ainda não deram conta de assimilar todos os aspectos linguísticos para uma boa produção. Ao contrário, nosso papel é incentivá-los a desenvolver suas habilidades de leitura e produção e não deixá-los pensar que sua produção não serve de nada.

Geraldi (2001) afirma que essa correção pode e deve ocorrer e Dolz e Shneuwly (2004) complementam, sugerindo um trabalho a partir de uma sequência didática capaz de contemplar os vários gêneros textuais.

Da perspectiva desses autores, os estudantes apreenderão as estruturas dos gêneros textuais e conseqüentemente apreenderão melhor sobre as correções que o professor fizer. Nesse caso, não haverá um trabalho específico somente com a gramática. Para Dolz e Shneuwly:

O domínio da sintaxe mais elaborada passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua (DOLZ; SHNEUWLY, 2004, p. 116).

Além do trabalho com a gramática, acrescentamos que, aos textos produzidos pelos estudantes, é preciso reforçar que escrever está associado ao ato de ler, isto é, a leitura auxilia a escrita como um elemento constitutivo do processo para a produção. Se o estudante tiver a clareza de que a leitura fornece matéria prima para a escrita, ter o que escrever, bem como contribui para a constituição do “ter” como escrever, os textos tendem a ficar melhores.

Os estudantes enfrentam dificuldades no ato da produção textual, tendo em vista que lêem pouco, tornando o ato de escrita uma tarefa nada fácil, entretanto existem estratégias com as quais o professor poderá trabalhar e, assim, possibilitar aos estudantes o domínio das habilidades de escrever.

E a contribuição da escola nesse processo está em não considerar o trabalho com a escrita como um produto que se encerra ao final de uma aula. A leitura, a produção textual e a reescrita dos textos precisam ser consideradas como um processo de crescimento constante

por parte do estudante, pois é um trabalho processual, em que os produtores desses textos não têm que acertar tudo na primeira produção.

É por meio de tentativas e mais tentativas, planejamento, revisão, rascunho e muitos esboços que o professor possibilitará ao estudante condições de vencer as dificuldades de escrita, bem como vencer a barreira e a resistência que têm em produzir um texto.

Sobre essa resistência, Passarelli (2012) pontua que pode estar ligada ao que ela denomina como episódios de reprodução, cujo resultado está relacionado à priorização da correção gramatical, como vimos discutindo no decorrer desta pesquisa, ou a uma solicitação do professor para cumprir com os conteúdos previstos na grade curricular.

Quando isso acontece, a tarefa de escrever torna-se para o aprendiz um fardo pesado a ser carregado e desfaz os conceitos que anteriormente discutimos sobre o prazer do trabalho com a produção a partir das experiências pessoais e das vivências de cada indivíduo.

Ainda sobre a motivação ao escrever, outra forma de contribuir com esse processo seria um trabalho com textos motivadores ou aliá-los a uma estratégia de interação lúdica, em que o estudante possa fazer uso da imaginação no momento da escrita como é possível constatar em alguns processos seletivos, como o ENEM, por exemplo.

Sob essa ótica, Passarelli (2012) classifica o uso da imaginação como a capacidade de conservar na memória a representação de um objeto, fato ou ação ausentes e isto pode ocorrer de duas formas:

[...] **Imaginação reprodutora:** faz com que as imagens captadas pela sensação venham à tona, sem a necessidade de estar presente aquilo que a estimulou: refere-se ao que o sujeito recorda (uma história, uma foto, uma paisagem, fatos alegres e agradáveis, ou fatos tristes e desagradáveis). **Imaginação criadora:** permite ao homem inventar o novo, combinando várias sensações concretas já vivenciadas; estimula produzir obras das mais variadas ordens (artísticas, tecnológicas, científicas ou filosóficas), introduzindo aspectos da realidade em suas elaborações (grifos nossos) (PASSARELLI, 2012, p. 187-188).

De acordo com a autora, a imaginação seria o professor colocar-se no lugar do aluno, improvisando e experimentando com este a atividade proposta para aquela aula. Nesse caso, o lúdico, seja uma brincadeira, uma letra de música, um poema, uma reportagem servirá como estímulo para a produção. Em relação a essa questão, essas sugestões vêm sendo pesquisadas e estudadas por estudiosos da linguagem, bem como desenvolvidas por professores, em sala de aula. Em se tratando de incentivar os estudantes a lerem e produzirem

textos, o caminho é vasto, basta que o professor esteja disposto a embarcar nessa forma de ensinar.

2.4 Trabalhando com a escrita: o professor mediador/inovador

A língua é um fato social e sua existência se dá pelas necessidades de interação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988) entre os sujeitos e tanto quem escreve como para quem se escreve são vistos como seres cuja linguagem os constrói e ao mundo que os cerca. Vivendo em uma sociedade letrada em que somos cercados pelo mundo da escrita em todos os lugares não se justifica a produção de um texto que não considere as condições de produção, até porque ao produzirmos recorreremos ao nosso “conhecimento de mundo” que construímos ao longo de nossa trajetória.

Nessa direção, Bakhtin e Volochinov (1926, p. 12) afirmam que as palavras servem de veículo à ideologia e, portanto, não são signos inertes e transparentes que ficam em um conjunto de códigos estáticos. Dessa perspectiva, o trabalho com textos não se resume a sua materialização, sendo o resultado das interações do dia a dia que se constitui como resposta aos discursos usados anteriormente (intertextualidade/interdiscursividade).

O ato de escrever precisa, portanto, ser encarado como uma atividade concreta, aquela que se faz para contemplar aspectos da vida do indivíduo e, para que isso ocorra, sem que se torne um produto totalmente escolarizado e artificial, desvinculado de seu contexto de uso, o professor precisa deixar bem marcada a finalidade, o interlocutor e o gênero textual (MENEGASSI, 2010).

Para compreender a produção textual frente às necessidades e às exigências que a escola nos apresenta, com crianças e jovens que nasceram ou vivem a era tecnológica, muito atraente para os jovens, se faz necessário um professor inovador, que busque novos caminhos para o ensino da escrita e que seja um “administrador” da curiosidade dos alunos. Sob essa ótica, não dá mais para usar os velhos jargões da profissão: “ganho mal”, “meus alunos não querem nada com nada”, “como comprar livros com esse salário”?.

Os PCN de Língua Portuguesa definem o perfil do professor que precisa existir na contemporaneidade. Deve ser ele, um professor inovador que seja capaz de apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão dos estudantes. Que procure garantir a aprendizagem efetiva, que possa assumir o papel de interlocutor, tematizador de aspectos prioritários em função das necessidades dos estudantes e de suas condições de aprendizagem. Ainda, que exista:

[...] uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos, a avaliação dos processos em que estão envolvidos (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, a mera transmissão de conteúdos, em que o estudante não passa de um receptor de conhecimentos, dá lugar ao novo, proporcionando-lhe a busca, para que possa sentir-se sujeito na construção do saber.

3. A ESCRITA, A REESCRITA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Em nosso meio social temos a escrita como tema de diversos questionamentos no meio acadêmico e essa discussão sempre se dá por meio do motivo pelo qual o estudante não consegue escrever. Essa realidade nos leva a ponderar sobre suas causas. A prática do trabalho com a revisão textual, na escola, não ultrapassa os comentários superficiais feitos pelo professor que, além de apontar alguns aspectos ortográficos e de pontuação, muitas vezes, limita-se a pedir ao estudante que passe a limpo o seu texto para poder melhorar a nota, embora entendamos que melhorar a nota não deve ser o objetivo principal para a reescrita de um texto.

Nesse aspecto, defendemos que essa prática de avaliação das produções dos estudantes deve ser superada uma vez que está essencialmente ligada à problemática da estrutura linguística, deixando, muitas vezes, várias lacunas no aprendizado do aluno, sejam elas de ordem estrutural sejam relativas ao uso da língua e ao poder dizer o seu texto.

Outro fator que, da nossa perspectiva, agrava ainda mais a situação é o fato de que a escola, na maioria das vezes, preocupa-se em cumprir o conteúdo estipulado em cada bimestre, pela pressão do sistema ou dos pais não considerando que, na proposta de um trabalho com a produção e reestruturação dos textos, o professor terá oportunidade de contemplar todos os aspectos da língua portuguesa, como vimos discutindo no decorrer deste trabalho.

O texto precisa oportunizar ao estudante, além do aprendizado da norma culta, a compreensão de que um texto está ligado às suas condições de produção que contemplam os aspectos sociais do cotidiano da comunidade em que se insere esse estudante, a escola e a temática proposta.

Sobre esse assunto os PCN nos orientam:

Compreendida como um processo comunicativo e cognitivo, como uma atividade discursiva, a prática de produção de texto precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e funcionamentos da escrita, bem como as condições nas quais é produzida. Para que, para quem, onde e como se escreve (BRASIL, 2000, p. 68).

Sob essa ótica, os PCN evidenciam a importância de considerar a função social que todo texto desempenha para que o estudante chegue ao domínio das habilidades de leitura e da escrita, tendo em vista que é por meio da escrita que interagimos em sociedade. Se considerarmos que a nossa convivência se dá por meio da interação entre as pessoas, dos

conhecimentos mútuos, por que não considerarmos isso no momento da escrita de nossos estudantes?

Todo texto é construído a partir das interações sociais e, como afirma Bakhtin (2003), ao refletir sobre a alteridade, na relação entre um Eu e um Outro, o texto sempre vai aludir a essas relações dialógicas e, nesse caso, o processo de apreensão sobre a produção de texto, por parte do aluno, não se limita a aprender o código, as estruturas textuais ou as convenções gramaticais.

A relação desse estudante com o texto e a sua produção vai além, pois ter a clareza de todos os aspectos que compõem a superfície textual é muito importante, entretanto é necessário que ele reconheça a função do texto em cada situação em que esteja inserida essa produção textual. É fundamental que esse estudante seja capaz de compreender, por exemplo, que um chat nos meio sociais não é igual a uma carta de apresentação para uma vaga de emprego.

Portanto, é na escola e pela escola que, a partir de várias discussões sobre a produção e a reestruturação de diferentes gêneros discursivos e a função que cada um exerce na sociedade que o aluno conseguirá estabelecer a diferença de cada um desses textos.

Nessa mesma linha, Marcuschi (2002) afirma que os gêneros, com sua diversidade, estão ligados intimamente à vida cultural e social e que contribuem de maneira significativa com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Bakhtin, ao tratar dos gêneros discursivos, afirma que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Para o autor, o domínio dos gêneros nos capacita a utilizá-los, cada vez mais, de forma mais adequada. O discurso, portanto, torna-se mais proficiente e, ao ensinarmos, em especial, ensinarmos textos deve ser uma opção para a vida toda e não apenas para uma sala de aula ou por uma nota ao final do bimestre.

Nesse processo, as atividades de reescrita serão de fundamental importância, para que os estudantes tenham autonomia no momento da produção textual, em sala de aula ou fora dela, considerando que, ao tecer o texto, as ideias deverão se interligar como em uma

construção de uma colcha de retalhos: se os pedaços de tecido e as cores não conversarem entre si, o trabalho não ficará bom.

É este o papel da reescrita como prática de retorno ao texto, que tem como objetivo fazer com que o produtor do texto compreenda que, por mais precária que seja a primeira versão do texto, existe sempre a possibilidade de rever e reordenar as ideias, em uma rotina de trocas de palavras ou inversão de parágrafos e desenvolvimento da progressão desse texto, entre outros aspectos.

Reescrever é oportunizar ao estudante o aperfeiçoamento de sua escrita dando clareza e transparência a sua produção. Com esse processo metodológico, constatamos que o estudante ganha condições de domínio da modalidade escrita da língua, por meio da internalização das regras, acabando assim com a cultura do erro. E, fundamentalmente, da possibilidade de situar o texto no contexto das condições de produção e da função social que se concretiza no vivido.

Nesse processo de interação entre os sujeitos, seja o professor, seja o colega de sala, sejam os seus próprios conhecimentos de mundo, o estudante vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, desenvolvendo assim as habilidades da leitura, da escrita e da reescrita.

De acordo com a perspectiva interacionista de Bakhtin (1986), podemos compreender os mecanismos de uso da linguagem nas práticas sociais e nas atividades de linguagem que compreendem todas as áreas do conhecimento, pois como afirma o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Dessa forma, a interação evidencia a importância do outro em um enunciado, tento em vista que se estabelece dialogicamente uma inter-relação entre locutor e interlocutor em um contínuo interativo, que é determinado pelas relações sociais, considerando que toda a expressão é exterior e não interior, situando-se no contexto social em que vivem os sujeitos.

Nesse sentido, por meio da relação professor/estudante e considerando o trabalho coletivo a ser realizado em aula, caso o professor opte pela prática da reescrita e seja dada ao estudante a oportunidade para que ele possa entender, compreender e resolver as eventuais discrepâncias que seu texto apresente, o resultado será o reconhecimento de que essas

dificuldades de sua produção textual podem ser resolvidas por meio de um trabalho de reescrita.

Diante disso, nesse exercício de revisão das produções, o estudante terá a oportunidade de entender os mecanismos da boa produção textual, considerando que, na sociedade atual, saber ler e escrever torna-se essencial. De acordo com Geraldi (2004, p. 19), [...] a construção de conceitos se faz com e na linguagem, posta a trabalhar quer por aprendizes, quer por ensinantes: sem a linguagem, a relação pedagógica inexistente; sem a linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis.

O professor terá, portanto, a possibilidade de refletir sobre a produção textual dos estudantes, direcionando sua prática com a finalidade de sanar as possíveis dificuldades que esse texto apresenta em relação às limitações que cada um traz no momento da produção.

Todo professor que tenha por objetivo possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento das habilidades de escrita deve preocupar-se também com o desenvolvimento do senso crítico, pois é fundamental que o estudante, enquanto leitor e produtor de textos compreenda que existe a oportunidade de experimentar, de errar, de refletir sobre o que escreveu, de inovar, de compreender como o processo de produção funciona, e de vencer as dificuldades encontradas. E a escola e o professor são fundamentais nesse processo, pois ainda que seja trabalhoso é preciso investir e acreditar em nossos estudantes.

3.1 Conceituando o gênero Cartas

Ao discutirmos sobre gêneros discursivos é importante definir de que eles constituem diferentes formatos na materialidade discursiva da língua, tendo em vista que seu emprego compreende as mais diferentes situações da vida cotidiana dos sujeitos, seja para contar uma história seja para pedir um emprego.

Portanto, os gêneros fazem parte da nossa vida, e, no caso da escola, compete ao professor de Língua Portuguesa criar mecanismos capazes de fazer com que o aluno conheça as mais variadas formas de uso desses gêneros.

Nessa perspectiva e com a finalidade de colocar o estudo do gênero como norteador do trabalho de sala de aula, Dolz e Schneuwly afirmam que é preciso preparar os estudantes,

[...] para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; Desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias

de auto-regulação; Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (DOLZ; SCHNEUWLY 2004, p. 49).

Embora estejamos vivendo em mundo extremamente tecnológico, cuja rapidez nas informações está a um clique, seja por meio dos bate-papos entre os lugares mais longínquos seja por meio dos e-mails, que são rápidos e de fácil acesso, apostamos nos outros gêneros, orais e escritos, que, preferencialmente, circulam na escola, pela verificação dos hábitos de escrita dos nossos alunos, considerando que eles insistem em fazer uso da linguagem tecnológica em tudo que vão escrever.

Nesse sentido, realizamos um trabalho com o gênero discursivo Carta, orientando sobre a forma de caracterizar bem o destinatário, a quem a carta foi direcionada e a finalidade de cada uma dessas missivas.

É comum, na contemporaneidade, encontrarmos famílias todas reunidas em casa ou até mesmo em ambientes coletivos vivendo o seu mundo, “o mundo digital” e esquecendo-se de conversar com quem está muitas vezes ao seu lado. Nesse sentido, nossa pesquisa centrou-se no resgate de um velho hábito entre famílias ou amigos: escrever cartas.

Para Geraldi (2006), ao especificarmos o exercício das habilidades de escrita proporcionaremos o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária (falando e escrevendo), nas mais diversas situações de interação verbal.

Para tanto, buscamos a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly, cujo objetivo é o de orientar o trabalho do professor no sentido de “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, o que permite ao estudante, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Assim, o trabalho com a sequência didática, dividido em quatro momentos (apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final), possibilita uma atividade de produção textual, escrita, leitura, retomadas e reescrita completa, em que o estudante é envolvido desde a primeira produção até a produção final.

Segundo os autores, a “Apresentação da situação” é a etapa em que o professor apresentará para a turma o gênero, seja oralmente seja de forma escrita, que será trabalhado. Nesse caso, o professor apresentará e explicará as características distintas, suas utilidades, necessidades e a quem se dirigem. É o momento em que se estabelecem os formatos possíveis de cada gênero (panfleto, jornal, carta).

Em um segundo momento, o docente apresenta a etapa que os autores definem como “Primeira produção” em que, após a explicação do professor, os alunos são orientados a produzirem o gênero proposto. Nessa primeira produção, espera-se que o estudante, a partir das explicações dadas pelo professor, adquira o conhecimento do gênero trabalhado.

Após a primeira produção textual e a análise desses textos, o professor terá a oportunidade de elaborar seu trabalho em módulos, desenvolvendo-o, por meio de atividades diversas, planejadas com o objetivo de sanar as dificuldades evidenciadas nas produções dos estudantes, bem como ampliar suas possibilidades comunicativas.

Nesse sentido, se o professor optar “[...] pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 109), com uma proposta de reestruturação coletiva e individual dos textos e de um estudo sistemático de uma diversidade de gêneros discursivos, em sala de aula, poderá ter êxito na difícil batalha pelo ensino da produção de texto.

4. ANÁLISE DO CORPUS

*Escrever é fácil:
você começa com uma letra maiúscula e
termina com um ponto final.
No meio você coloca idéias.*
Pablo Neruda

O corpus de nossa análise se constitui de 03 (três) produções textuais, sendo uma escrita e duas reescritas do mesmo texto, de cada um dos estudantes, perfazendo um total de 09 (nove) produções textuais de estudantes do 6º ano, de uma escola pública que atende estudantes da Pré Escola ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na apresentação das análises dos dados da pesquisa e, em respeito aos estudantes, bem como para manter o sigilo ético, o nome de cada um deles foi omitido, sendo nomeados por meio da numeração de 01 a 03.

Destacamos ainda que os textos aqui apresentados mantêm-se *ipsis litteris* desde a primeira produção com o enfoque de reescrita. Consideramos, para este trabalho, o uso da pontuação e da paragrafação, tomando como base as considerações de Geraldí (1984, p. 63) em que recomenda que “[...] para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno.”.

Para tanto, partimos da concepção de que a avaliação deve ser entendida como um processo que ocorre a cada atividade proposta e, no caso desta pesquisa, em cada texto produzido e em cada objetivo traçado pela professora com a produção textual proposta, sempre, conforme recomenda Geraldí (1984), verificando o que cada texto tem de bom, os pontos positivos que cada um apresenta para, somente depois, elencar os aspectos que devem ser melhorados.

Nesse aspecto, Bakhtin (1997) pontua que,

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 1997 [1977], p. 131).

Em se tratando de escrita e de reescrita, compreender essa enunciação de outrem é muito importante, pois no processo de reescrita coletiva com a turma as palavras e as contrapalavras vão sendo discutidas, analisadas, entretanto os passos seguidos pelos alunos

para consegui-los é que faz toda a diferença. Focamos nas dificuldades da escrita por meio das pistas dadas pelos estudantes para realizarmos as correções na reescrita.

No alcance dos objetivos propostos optamos por desenvolver a proposta em uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. Participaram alunos do 6º ano com idade entre 10 (dez) e 11 (onze) anos. A equipe gestora da escola onde desenvolvemos a pesquisa manteve-se informada de todas as etapas do processo.

Explicamos passo a passo as etapas do trabalho e quais eram os objetivos e os critérios de avaliação de cada produção. Apresentamos os objetivos do projeto e o gênero discursivo Carta, com o qual trabalharíamos. Após toda discussão, leitura e trocas de informações sobre o que é uma carta, pedimos, como tarefa, que os alunos chegassem em casa e pedissem a uma pessoa mais velha, um avô, uma avó ou alguém que lhe contasse uma história.

No primeiro momento da aula seguinte, demos a oportunidade para aqueles que quisessem socializar as histórias que ouviram em casa. Os que se prontificaram a contar sua história souberam explorar com propriedade a oralidade, respeitando a entonação diante da pontuação.

Nesse aspecto, aproveitamos as próprias falas dos alunos para discutirmos um pouco mais sobre o uso adequado da pontuação. A partir do momento em que todos já tinham participado, pedimos que escrevessem uma carta a um amigo, recontando a história que ouviram em casa.

A partir da leitura dos textos, constatamos que a maioria dos estudantes já tinha o domínio do gênero a que nos propusemos trabalhar, entretanto alguns não apresentavam o rendimento escolar/correspondente ao esperado para o 6º ano, apresentando dificuldades no entendimento do gênero, bem como nas questões pertinentes à clareza de ideias, pontuação, concordâncias e paragrafação, embora fossem crianças intelectualmente competentes para isso.

Por meio do texto, o professor, ao fazer a avaliação diagnóstica de cada texto, analisa as inadequações apresentadas pelos alunos, busca suas causas e com a reescrita ajuda o aluno a corrigi-las.

Ao analisar um texto, como em todo processo de avaliação, faz-se necessário considerar os objetivos que queremos com aquela avaliação, entretanto devemos levar em conta todas as etapas, para que um texto seja considerado claro, coerente e coeso.

É possível constatar que essa clareza de compreensão, ao longo do ano letivo, evidenciará uma evolução nas produções textuais dos estudantes. A partir desses resultados, será possível dizer se o professor e o estudante obtiveram êxito nesse trabalho.

Neste trabalho, a proposta de reescrita, como já referido, é analisar a organização dos parágrafos e a pontuação, tendo em vista que esses dois aspectos estão, no nosso entender, interligados.

Selecionamos os dois aspectos para serem reestruturados, porque entendemos que não é produtivo tratar de todas as dificuldades do texto de uma só vez. Neste processo, o principal objetivo é possibilitar aos alunos, no momento da escrita, o uso correto da pontuação e da paragrafação.

Para Azeredo (2008) “Um texto bem pontuado há de ser, é claro, aquele em que a pontuação constitui uma pista segura para a apreensão do sentido pretendido por seu autor”, o que significa dizer que o emprego correto dos sinais de pontuação ajuda o leitor a entender a escrita, tornando o texto mais claro e a construção de sentido sobre as intenções do autor para o leitor.

Ensinar pontuação é o ato de retomada constante em sala, haja vista que são sinais que constituem o sentido do texto desde o mais informal àqueles que exigem o uso formal da língua.

Entendemos por pontuação o uso adequado de cada sinal que organiza e sequencializa as informações em qualquer ato de escrita para darmos o sentido adequado àquilo que escrevemos.

De acordo com Koch, Souza e Silva (2004) “toda frase de uma língua consiste em uma organização, uma combinação de elementos agrupados segundo certos princípios, que a caracterizam como uma estrutura.”.

São os sinais de pontuação que contribuirão para que o leitor compreenda aquilo que foi escrito. É a partir deles que canalizamos as informações repassadas por quem escreve. Já em relação ao parágrafo, este se faz necessário para situar o leitor no texto.

Na análise dos textos que compõem esta pesquisa, discutiremos a materialidade deste trabalho.

Cada aluno teve a oportunidade de escrever e, a partir de cada texto, fomos direcionando as orientações para solucionarmos ou ao menos amenizarmos as dificuldades e inadequações apresentadas nas produções selecionadas.

Texto 01- aluno 01 - imagem 01 - 1ª escrita

Campo Grande, 13 de Abril de 2015

Saudações

Tenho saudades da minha bela infância a minha querida da e saudosa mamãe era muito entusiasmada e contava belas e loucas histórias para nós.

No final da tarde sentávamos em frente de casa, todos reunidos em volta dela, para ouvir o que ela iria falar.

Ela era tão bonita, negra dos cabelos brancos como algodão ~~que~~ usava talos e era muito cheirosa.

Ela sempre falava sobre a sua própria vida vista como era difícil e sofrida porque desde muito jovem ela tinha que trabalhar para ajudar na sustento da casa, porque meus tios ~~eram~~ todos pequenos e precisavam de muita ajuda.

A minha vovó era lavadeira, pegava a trouxa de roupa colocava na cabeça e descia a ~~da~~ ladeira, até chegar no rio para lavar as roupas, das militares, da marinha, os fregueses da vovó era, marinheiros e fuzileiros as roupas ~~eram~~ brancas e quando a minha vó lavava todas ficavam bem brancas, e isso, sem usar sabão em pó ou alvejante, eram todas lavadas na mão, porque nessa época não ~~existia~~ ~~existia~~ máquina de lavar.

e muito menos luz elétrica e água encanada

Essa foi uma de muitas histórias da minha vovó

No texto 01, imagem 01, o aluno apresenta algumas inadequações de ordem ortográfica, no entanto, é possível constatar que há progressão de ideias, considerando que o estudante fez uso dos conectores, o que não comprometeu a coesão textual. O estudante também contemplou o gênero do discurso solicitado. Nesse caso, demonstrou ter o conhecimento exigido para esta etapa de ensino em se tratando de clareza de ideias e estrutura de texto.

Neste aspecto, percebemos que, em relação ao uso do parágrafo, o aluno tem ciência que deve usá-lo, entretanto, ora o define, ora não. Comprovamos essa ausência já no início do texto: *Tenho saudades [...] loucas histórias para nós*. Adiante, no quinto parágrafo,

em: *A minha vovó era lavadeira [...] novamente o estudante deixa de usá-lo no espaço em que deveria fazê-lo e não o utiliza.*

No trecho [...]. *até chegar no rio para lavar as roupas, dos militares da marinha...(linha 18)*, poderia ter usado um ponto final e iniciado um novo parágrafo, considerando que, ao usar a vírgula, o parágrafo ficou longo e cansativo para quem lê, no entanto, coloca todas as informações na mesma sequência.

Em seguida, utiliza uma vírgula quando deveria usar o ponto final, pois, na sequência, passa a outro assunto: informar quais eram os fregueses da sua avó (*os fregueses da vovó era, marinheiro e fusileiros*). Neste caso, o estudante não usou o ponto final para fechar a ideia que estava desenvolvendo e deu início a outra ideia que trata da qualidade do trabalho da avó.

Nessa sequência, em *as roupas são brancas e quando a minha vó lavava todas ficavam bem brancas e isso sem usar sabão em pó ou alvejante*, o aluno faz uso desnecessário da vírgula e, em seguida, no trecho *entre sabão em pó ou alvejante, são todas* novamente usa uma vírgula no lugar de um ponto final.

O aluno explicita a maneira como as roupas eram lavadas (*lavadas a mão, porque nessa época*) e, no final da mesma linha, faz uso de um ponto final e inicia um novo parágrafo. Como ainda há a continuação da ideia anterior, o uso do ponto final não caberia. Bastava usar, como fez ele, a conjunção aditiva *E* no mesmo parágrafo para concluir o assunto.

Esse texto foi a primeira escrita do aluno e, na aula seguinte, retomamos o texto dando ênfase às questões pertinentes à paragrafação e pontuação. Nesse dia, recapitulamos, mais uma vez, sobre o uso dos elementos coesivos, termos já expressos anteriormente.

Esclarecemos ao autor desse texto que, ao escrevermos, devemos tomar o cuidado com as repetições para não sermos cansativos e, principalmente, não correremos o risco de “empobrecer” a construção do sentido do texto. No caso dos alunos dessa faixa etária, constatamos ainda que eles não se desprenderam por completo das repetições, no momento da escrita.

Por conta disso, reiteramos a importância da coesão como elemento básico e indispensável que estabelece, na materialidade do texto, a ligação entre os termos e, por consequência, deve ser utilizado como um recurso linguístico no momento da escrita.

Sobre essa questão, Koch e Travaglia (2011, p. 21) explicitam que a coesão

faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à intelegibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto. Este sentido, evidentemente, deve ser de todo, pois a coerência é global (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 21).

Após essas considerações, devolvemos o primeiro texto ao aluno e pedimos para que lesse e reescrevesse. Ao final da aula, recolhemos o texto e novamente fizemos a análise para verificarmos se o aluno havia compreendido a explicação dada para aquela situação.

Texto 1 - aluno 01 - Imagem 02 - Primeira Reescrita

/ /

Campe grande, 22 de maio de 2015

Saudações

Tenho saudades da minha bela infância, a minha querida e saudosa Mamã era muito estressada (Quisista) e contava belas histórias para nós.

No final da tarde sentávamos em frente de casa, todos ~~trancados~~ reunidos em volta dela, para ouvir o que ela iria falar.

Ela era tão bonita, negra dos cabelos brancos como al garção, usava talco e era muito cheirosa.

Ela sempre falava sobre a sua própria vida como era difícil e sobrada, porque desde muito jovem ela tinha que trabalhar para ajudar na sustentação da casa, porque os meus tios eram tios pequenos e ~~precisavam~~ precisavam de muita ajuda.

A minha vovó era lavadeira, pegava a trouxa de roupa e colocava na labica e descia a ladeira, até chegar no rio e lá para lavar as roupas, das militares, da marinha, os fuzileiros da vovó era, marinheiros e fuzileiros as roupas eram brancas, e quando a minha vovó lavava todos ficavam bem brancos e isso sem usar sabão em pó de alveante, eram todos lavados na mão, porque nessa época não existia máquina de lavar.

E muito menos luz elétrica e água encanada.

Essa foi uma de ~~mas~~ muitas histórias da minha vovó beijos:

Na primeira reescrita do texto 01, o estudante apresenta evolução em relação ao uso dos parágrafos. O texto, após nossas intervenções, mostra uma estética melhor em relação ao primeiro.

É perceptível que a ideia de parágrafos para esse estudante ficou clara, considerando que compreendeu a explicação dada pela professora, entretanto o uso dos elementos coesivos poderia ter sido mais bem explorado pelo aluno.

A repetição do pronome *ela* do segundo e terceiro parágrafos poderia ter sido substituído por um sinônimo, embora a questão do uso diversificado dos elementos coesivos está diretamente ligada ao repertório cultural de cada indivíduo. Isso significa dizer que quanto mais leitura mais se enriquece o vocabulário.

Em relação à pontuação, ainda sentimos que havia a necessidade de reforçarmos mais sobre o uso desses sinais, considerando que pontuar bem é ter uma visão clara da estrutura do pensamento e da frase. Pontuar bem é governar as rédeas da frase. Pontuar bem é ter ordem no pensar e na expressão (LUFT, 1971).

Em seu segundo texto, o aluno ainda demonstrou a falta de apreensão do uso da vírgula e do ponto final. Isso se comprova pelo excesso ou falta deles.

Assim, mais uma vez, retomamos o conteúdo por considerarmos que a reescrita deve ser compreendida como uma atividade em que o estudante, a partir da primeira versão e dos encaminhamentos dados pelo professor, possa refletir sobre o que foi escrito e o que ele pode melhorar.

Menegolo (2005, p. 77) esclarece que o contato do aluno com sua primeira versão fará com que, após as intervenções do professor, sinta segurança para fazer as modificações necessárias em seu texto. São essas condições que o professor, por meio da mediação, possibilitará ao aluno ter uma nova visão sobre o que foi produzido.

O próprio aluno será capaz de avaliar o que escreveu e ajustar o que se fizer necessário, bem como retomar os conhecimentos que adquiriu ao longo de sua vida escolar, pois ora o aluno é escritor, ora é leitor de seu próprio produto.

Mais uma vez retomamos com esse estudante o seu texto. Explicamos sobre o uso dos elementos que substituem termos já ditos anteriormente e fizemos a segunda reescrita para assegurarmos que esse estudante compreendesse as explicações dadas em sala.

No segundo texto, percebemos que, em relação à estrutura do texto como um todo, o estudante não apresentava mais dúvida.

Texto 01 – aluno 01 - Imagem 03 – Segunda reescrita

Campe Grande, 09/07/2015

Grandes

Tenho saudades da minha bela infância, a minha querida e saudosa Mãe era muito estressada e contava belas histórias para nós.

No final da tarde sentávamos em frente de casa, todos reunidos em volta dela, para ouvir que ela iria falar.

Ela era tão bonita, negra dos cabelos brancos como algodão, usava talco e era muito cheirosa.

Ela sempre falava sobre sua própria vida como era difícil e sofrida, porque desde muito jovem ela tinha que trabalhar para ajudar no sustento da casa porque meus tios eram todos pequenos e precisavam de muita ajuda.

Eu minha vovó era lavadeira, pegava a tranca de roupa colocava na cabeça e descia a ladeira, até chegar no rio para lavar as roupas dos militares da marinha os fregueses da vovó.

Era manivela, e fusíveis as roupas eram brancas, e quando a minha vó lavava todos.

Sicários bem brancas e isso com uma sabão em pó e alvejante, eram todos lavados na mão, porque nessa época não existia máquina de lavar.

E muito menos luz elétrica e água encanada.

Essa foi uma de muitas histórias da minha vovó beijos.

Na segunda reescrita do aluno 01, podemos visualizar que as dificuldades sobre a estruturação dos parágrafos já foram sanadas, embora ainda não tenha conseguido substituir a repetição do *Ela* do segundo para o terceiro parágrafo. Ainda no terceiro parágrafo, em *Ela sempre, falava*, o uso da vírgula não se faz necessário por termos logo em seguida um verbo.

Da primeira para a segunda reescrita constatamos também que o aluno foi capaz de reestruturar suas ideias, a partir de suas reflexões sobre o que escreveu (escrita/leitura/reescrita) principalmente do terceiro para o quarto parágrafo, onde o estudante discorre sobre a condição sofrida da personagem do texto, em ter que trabalhar para ajudar no sustento das crianças.

Quanto ao 5º parágrafo, que na primeira reescrita foi longo, infelizmente o aluno não foi capaz de desmembrá-lo de forma coerente. Nesse caso, seria necessário mais tempo para trabalharmos com a coerência e a organização textual, entretanto, por conta da greve na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS, não foi possível retomar o texto com esse estudante até o término desta pesquisa.

Isso significa que iremos dar continuidade ao projeto, mas para cumprirmos os prazos do Programa de Mestrado Profissional, o trabalho encerrou-se, porém o nosso objetivo é dar continuidade até que as dificuldades dos alunos em questão sejam sanadas.

De um estudante para outro, constatamos que as dificuldades se assemelham e, em algumas aulas de reescrita, a explicação que a professora deu a um serviu para os demais.

Texto 02 - aluno 02 - Imagem 01 - 1ª escrita

/ /

Maria gabriella Campo grande. MS
 Ai tudo tem com rociã? Comigo esta
 tudo tem, essa semana minha vó contou
 uma historia e eu queria contar para
 rociã. O galo da minha vó se chamava
 Betoulhem, era um belo galo, e ele queria
 disputar o quintal com a cachorra nequima
 e ele tinha uma companheira a Solinha,
 as dois viviam sosinhas e apaixonadas.
 Certo dia meu vó resolveu pegar outras
 galinhas para o quintal. na Hora de se
 recolher para dormir, o galo subiu no
 pulheiro junto com todas as galinhas novatas.
 Porém nesta noite ela resolveu não subir
 no pulheiro, como se costume parecia, estava muito
 eniumada, porém de repente aconteceu algo
 inesperado ela resolveu subir e impertar
 todas as outras galinhas do pulheiro, e ficou
 apenas ela e o galo, Betoulhem e isso se
 repetiu varias noites. Somente depois de
 varias semanas ela decidiu deixar algumas
 galinha subirem mas só ela queria ficar
 no topo dele.

O autor deste texto, embora apresente uma clareza de ideias em sua produção, tem dificuldades pertinentes à estruturação e ao próprio gênero que já deveriam ter sido sanadas nos anos anteriores, se considerarmos que, até o 5º ano, trabalha-se muito com o gênero Cartas. Apresenta também várias inadequações em relação às convenções da escrita.

Problemas específicos de pontuação, vírgula no lugar de ponto ou ao contrário, vírgula e conjunção aditiva, ponto final e uma conjunção adversativa foram apresentados no texto.

Ao trabalharmos a primeira reescrita e, após as intervenções que fizemos em sala, pedimos ao aluno que novamente lesse o texto que produziu e tentasse organizar os parágrafos, utilizar a pontuação de forma que seu texto pudesse ter um novo visual. Também reforçamos o uso dos conectivos para melhor compreensão do que foi escrito.

Esteticamente falando, o estudante estruturou bem o texto em relação à primeira produção.

Questões de ortografia ainda precisam ser trabalhadas com essa criança, no entanto, o foco do nosso trabalho está voltado à pontuação e à paragrafação.

No trecho *O galo da minha vó*, o estudante poderia, ao invés de usar novamente o substantivo galo, ter substituído pelo pronome *ele*, já que seria um termo que retoma outro dito anteriormente.

No terceiro parágrafo, fez uso da conjunção adversativa *porém* no início do parágrafo. Como ainda vinha desenvolvendo a ideia sobre a aquisição que o avô fez com as novas galinhas, a conjunção deveria ser usada como uma continuação do parágrafo anterior.

Novamente, no final do mesmo parágrafo, fez uso de outra adversativa, nesse caso, desnecessário, porque, em seguida, o estudante faz uso de um advérbio de modo e não há nada que justifique o uso dessa conjunção.

Ainda no terceiro parágrafo, no trecho *aconteceu algo inesperado ela resolveu subir* houve a ausência da vírgula entre *inesperado* e *ela* bem como o uso sem necessidade do ponto final seguido da conjunção aditiva *E*. No mesmo trecho, mais uma vírgula foi empregada onde caberia apenas a conjunção *E*.

Podemos perceber também que o terceiro e o último parágrafo desse texto ficou longo e o aluno poderia ter finalizado em [...] *várias noites* e iniciado um novo parágrafo em *Somente depois*.

Texto 02 - aluno 02 - Imagem 02 - 1ª Reescrita

Campo - Grande Ms. 22/5/15.
Mauria Galvina.

Oii tudo bem com você ?

Esta semana minha vó contou uma história e eu queria contar para você. O galo da minha vó se chamava Betawem, era um galo muito exótico, e ele queria disputar o quintal com a cachorra Pequenha e ele tinha uma companheira a Fafinha, as duas viviam desenhando e apaixonadas.

Certo dia meu vó resolveu pegar outras galinhas para o quintal, na hora de se recolher para dormir, o galo subiu no pulcão junto com todas as galinhas nervosas.

Porém nesta noite ela resolveu não subir no pulcão como de costume parecia estar muito enojada, porém de repente aconteceu algo inesperado ela resolveu subir e empurrar todas as outras galinhas do pulcão e ficou apenas ela e o galo Betawem, e isso se repetiu varias vezes. Somente depois de varias semanas ela decidiu deixar algumas galinhas subirem mas só ela queria ficar perto dele.

Esteticamente falando, a criança estruturou bem o texto em relação à primeira produção. Questões de ortografia ainda precisam ser trabalhadas com essa criança, no entanto o foco do nosso trabalho está voltado à pontuação e paragrafação.

No trecho *O galo da minha vó*, o estudante poderia, ao invés de usar novamente o substantivo *galo* ter substituído pelo pronome *ele* já que seria um termo que retoma outro já dito anteriormente.

No terceiro parágrafo, a criança fez uso da conjunção adversativa *porém* no início do parágrafo. Como a criança ainda vinha desenvolvendo a ideia sobre a aquisição que o avô fez com as novas galinhas, o uso da conjunção deveria ser usado como uma continuação do parágrafo anterior. Novamente, no final do mesmo parágrafo, fez uso de outra adversativa, nesse caso, desnecessário porque, em seguida, o estudante faz uso de um advérbio de modo e não há nada que justifique o uso dessa conjunção.

Ainda no terceiro parágrafo, no trecho *aconteceu algo inesperado ela resolveu subir* houve a ausência da vírgula entre *inesperado* e *ela* bem como o uso sem necessidade do ponto final seguido da conjunção aditiva *E*. No mesmo trecho, há mais uma vírgula onde caberia apenas a conjunção *E*.

Podemos perceber também que o terceiro e último parágrafo desse texto ficou longo e o aluno poderia ter finalizado em [...] *várias noites* e iniciado um novo parágrafo em *Somente depois*.

Para esse estudante, na aula seguinte, retomamos os itens elencados, explicando novamente sobre o uso da pontuação, sobre os elementos que substituem um termo já dito e também como finalizar uma ideia e iniciar outra. Ao final das explicações, devolvemos o texto ao estudante e solicitamos que revisse onde poderia ou deveria ter melhorado. Estipulamos um tempo para que lesse e refletisse sobre o que havia escrito e fizesse nova reescrita do texto.

Texto 02 - aluno 02 - Imagem 03 - 2ª Reescrita

11

Campo grande 9/Julho/15
Moria - galinha

Oi tudo bem com você?

Esta semana minha vó contou uma história e eu queria contar para você.

O galo da minha vó se chamava Betavem.

Era um galo muito bonito e ele queria disputar o quintal com a cachorra Meguinha e ele tinha uma companheira ~~o~~ a Feginha, os dois viviam sosinhos e apaixonados.

Certo dia meu vó resolveu pegar outras galinhas para o quintal.

Na hora de se recolher para dormir, o galo pulou no pulviro junto com todas as galinhas novatas, porém nesta noite ela resolveu não dormir no pulviro como de costume parecia estar muito eniumada, porém de repente algo inesperado ela resolveu saltar.

E inspirou todas as outras galinhas do pulviro e ficou apenas ela e o galo Betavem.

E isso se repetiu várias noites.

Somente depois de varias semanas ela ~~decidiu~~ decidiu deixar algumas galinhas saltarem mas so ela não ficou perto dele.

| Betavem ~~do~~ teal

Neste texto, em relação à primeira escrita, houve uma evolução considerável. Isso significa dizer e reforçar que o trabalho com a reescrita deve ser feito em etapas distintas. Reescrever o texto apenas uma vez não quer dizer que todos os problemas nele apresentados serão superados. É um trabalho que tem por objetivo levar o aluno a refletir sobre o que escreveu, o que pode ou não ser excluído, ou acrescido na produção. E nossa pesquisa foi para contribuir com a qualidade da produção textual dos estudantes pesquisados.

A imagem 03 do texto 02 nos mostra que, após a saudação, o autor inicia seu texto normalmente. O segundo e o terceiro parágrafos poderiam se constituir em um único, pois ainda se referem ao animal de seu avô. A mesma situação ocorre no quinto parágrafo, *Na hora de se recolher*, como o estudante vinha desenvolvendo a ideia da ação do avô em adquirir mais galinhas e na sequência essa ação continua em [...] *Na hora de recolher*, não haveria a necessidade de um novo parágrafo, porque, nesse mesmo período, o aluno acabou desenvolvendo um parágrafo extenso e não fazendo uso de um ponto final para dar uma pausa em seu texto. Ainda no quinto parágrafo, ao final de *galinhas novatas*, poderia fazer uso de um ponto final, dando continuidade ao que já vinha defendendo. No mesmo trecho, o uso da conjunção adversativa *porém* seguido do pronome pessoal *ela* demonstra que ambos não seriam necessários, se considerarmos: quem seria *ela* do parágrafo anterior para o seguinte? O autor não deixou claro isso, o que gerou uma dúvida ao leitor.

Da mesma forma, o uso do *porém* ficou sem função, porque não há nenhum termo anterior que contraponha a ideia desenvolvida até ali. Na mesma sequência, no trecho *parecia estar muito [...] porém*, novamente há o uso de uma adversativa seguida de uma locução adverbial de tempo: *de repente*. No sexto parágrafo, embora o estudante esteja falando da galinha mencionada no terceiro parágrafo, o uso do conectivo *ela* não esclarece ao leitor que se tratava da galinha que vivia primeiro com o galo e não de uma das outras que o avô adquiriu. O uso da conjunção aditiva *e* no parágrafo seguinte não esclarece quem empurrou as outras. No final desse parágrafo, ao invés do ponto final bastaria apenas o uso da conjunção *e* para finalizar a argumentação que vinha desenvolvendo. Para Koch (1987, p. 104),

existe na gramática de cada língua uma série de morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação, que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos. É importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – conectivos como *mas*, *porém*, *embora*, *já que*, *pois*, *etc.*, e em outros justamente de vocábulos que segundo a N.G.B. não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Esses elementos é que são responsáveis pela coesão textual e estabelecem determinadas relações entre os elementos que estão ligados com eles, reforçando o sentido da oração (KOCH, 1987, p. 104).

Após a análise desse texto percebemos que o estudante tem conhecimento do gênero, consegue seguir uma sequência de ideias e faz uso dos conectores para a construção de um texto, embora de forma inadequada em algumas situações de escrita. Na matriz curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no 6º ano, os elos de ligação são abordados, entretanto não há um trabalho aprofundado nesse sentido, ficando apenas na explicação dada pelo professor sobre o uso de um termo que substitua outro.

Texto 03 - aluno 03 - Imagem 01 - 1ª Escrita

seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 / 1

Escola M. Santos Drummond

Campo grande ms, 13 de abril de 2019

Maria Clara, minha mãe quando era pequena ela, me disse que ela curava o chão para a vó dela que está bem longe deus queira me céu. Ela morava com minha babá e minha vó morava com meus outros três tios(a) no fundo da casa dela ela curava o chão e no final de semana depois de estudar, crescer o chão fazer, que na verdade era smitar terra ela fazia de tudo porque amava sua vó e sua vó também se amava, minha mãe também me disse que no final de semana não era ir no shopping nem balluar, telêti, etc. Ela ia limpar mas era de bronca era uma sua descargo cheia de todo ms pi se sugava deixava de amaldi- mba subia na deo e ela disse que mãe tinha perigo de reultarem, matarem, fazerem dano, ela disse que você pesava o pi mas sua paravam ma chorar para atravessar e ela disse que mãe era moleza mãe ela tomava bron che seinha se orruna desinha e ela quando estava com fome ia la comida e que tinha e ela mesmo esquentava rejege- va etc. Au Maria e gente deus melé aqui. Beio de sua amiga: Rai.

Na primeira produção deste texto é possível verificar várias questões que devem ser retomadas, tanto no tocante ao gênero textual, quanto à análise sobre a língua. A estrutura do texto está comprometida e há falta da pontuação adequada, embora no decorrer da produção haja clareza de ideias quando conta como era a infância da avó. Há problemas com a ortografia e a concordância verbal, todavia, para este trabalho, o objetivo é trabalhar com a pontuação e a paragrafação das reescritas posteriores.

Texto 03 - aluno 03- imagem 02 - 1ª Reescrita

11

Carta ↓ Escola M. Santos Dumont.

Compo Grande mes, 22 de maio de 2015

Moria Clara, minha mãe ela curava e chás para a mãe dela que está bem longe Deus queira no céu.

Ela morava com minha bisavó e minha avó morava com meus outros Tios (a) no fundo do caso dela, ela curava o chás herbal, que na verdade era muito do terço no verdade.

Eu no final de semana depois de estudar, ela ia brincar e fazia de tudo para o avó porque a amava e depois de terminar tudo e depois ia brincar mais vezes outra que ela ia me shopping ou no whatsapp, facebook.

Não ela ia a brincar de boneca ou na sua decoração cheia de tudo me fez ela ~~me~~ disse que não tinha perigo nenhum ela disse que não era malícia mas ela ~~tema~~ temo de brincar sozinho ela disse que quando voltei para na sua os corcos todos porora e agora vou já na países descobrindo o quase quase de tripula e quando ela teve a infância ela mesmo descobria e sempre a fazo o amor, Via Moria e gente sendo meu aqui beijo de sua amiga Raí

Na aula seguinte, retomamos as explicações sobre o gênero Cartas, considerando que, para esse estudante, ainda não estavam claros os elementos que constituem uma carta. Reforçamos as explicações sobre a sequência e a clareza de ideias e do uso da pontuação na contribuição do entendimento do texto. Após as explicações, solicitamos que o texto fosse reescrito. A partir da primeira reescrita, quanto à estética do texto, o aluno conseguiu aplicar adequadamente o uso dos parágrafos, mesmo usando no início do texto a saudação junto com o primeiro parágrafo. Todavia, o último parágrafo poderia ter sido desmembrado em dois.

Texto 03 Imagem 03 - 2ª Reescrita

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom
 / /

Campo Grande ms, 09 de julho de 2015
 Oi Maria Clara

Maria Clara minha mãe ela
~~abra~~ o chão para a vó dela, que está bem
 longe deus queria no céu.

Ela morava com minha bisá vó e
 minha vó morava com meus tios (os) no fundo
 da casa dela, ela arava o chão que na verdade
 era muita terra.

E no final de semana ela ia brincar
 de bonecas eu na sua direita e fazia
 de tudo para a vó porque eu amava e de
 pois de terminar ela ia brincar.

Mas mãe era melhor me explicar eu
 no whatsapp, facebook. Mas ela ia brincar
 na sua e mãe tinha perigo nenhum
 ela disse que não era melhor mãe da Ter-
 ceira, bonho seixinho.

Ela disse que você pisava na sua
 os seus parais e agora você tá na pista
 e é quer despedida e ela disse quan-
 do estava com fome ela mesma esquent-
 ara o range e ela que fazia o doce mi-
 el Maria é agente dando mole aqui.

Na segunda reescrita, em relação à estética do texto, constatamos que o estudante conseguiu entender o uso correto dos parágrafos, embora ainda apresente questões que necessitam sermelhores trabalhadas. O seu último texto reescrito apresenta uma melhora, ainda maior, em relação à primeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o processo de leitura, escrita e reescrita de 03 alunos do 6^a ano do Ensino Fundamental por considerarmos que, nessa etapa de escolarização, as crianças apresentam várias dificuldades para produzirem textos de forma coerente e coesa.

Dessa perspectiva, no desenvolvimento da pesquisa, a questão colocada foi a seguinte: a atividade sistemática de leitura, escrita e reescrita de textos, nas aulas de Língua Portuguesa, com os estudantes do 6^o ano do Ensino Fundamental possibilita-lhes uma maior propriedade discursiva ao produzir textos?

Durante 02 (dois) meses, nas aulas de Língua Portuguesa, trabalhamos com os estudantes participantes da pesquisa, no contra turno de aula.

Realizamos várias aulas expositivas envolvendo a escrita, discutimos vários textos sobre o gênero Cartas e, somente depois de esgotadas todas as dúvidas da turma, iniciamos o processo da escrita e reescrita.

Temos clareza que, no decorrer deste trabalho, não conseguimos solucionar todos os problemas relacionados à produção textual, entretanto pudemos constatar que os objetivos estabelecidos ao iniciarmos a pesquisa foram alcançados.

No desenvolvimento do trabalho observamos que os alunos mais introvertidos no início da aula, ao final, já estavam mais desinibidos e participativos.

Isso nos mostrou mais uma vez que em um trabalho coletivo, em especial no caso da escrita e da reescrita, os alunos tendem a participar de maneira mais eficaz, o que torna a aula mais prazerosa, participativa e favorável à aprendizagem, deixando de ser uma atividade maçante e passando a ser interessante aos olhos dos alunos. Além disso, esse trabalho ajudou-os a se auto-avaliarem, conforme é possível constatar na fala desses estudantes: “nossa prô, eu fiz isso?”, “mas eu sabia que era assim”, “sempre ouvi a professora dizendo ‘na outra linha parágrafo, travessão’, por isso usei o travessão”, “não precisava de travessão nesse texto?”, “o ponto final eu não devo usar só no final do texto, não é professora?”.

Dialogar com a turma antes de qualquer atividade é um grande passo para o êxito do trabalho e, no caso da reescrita, entendemos que é apenas mais um entre vários meios de fazer com que o estudante possa enxergar e melhorar a sua produção textual.

Foi com muita satisfação que desenvolvemos esta pesquisa e, mais uma vez, esclarecemos que o trabalho não se encerra ao final deste. Trabalhar com a reescrita nos faz

acreditar cada dia mais que todo aluno é capaz de aprender e cabe à escola desenvolver essa habilidade em seus educandos. Paulo Freire pontua que

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura e risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2002, p. 77).

Nesse sentido, entendemos que é o texto o ponto de partida de todo processo de aprendizagem da língua e é por meio dele que a língua se revela por completo (GERALDI, 1993, p. 135).

Partindo dessa afirmação, constatamos que o trabalho com escrita e reescrita além de valorizar o sujeito autor também faz com que esse mesmo indivíduo tome consciência do que escreveu e tenha a oportunidade de rever e agir sobre seu próprio texto gerando no educando a autonomia necessária para que ele reveja sua própria produção.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino do português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Ática, 2001.
- _____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**, 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1971.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____; SILVA, M. C. P. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editoria BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.
- MENEGASSI, R. J. **O processo de produção textual**. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. Maringá: 2010. p. 75-102.
- MENEGOLO, E. D. da C. W.; MENEGOLO, L. W. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor**. Ano 2. Vol. 4 mar. 2005. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>.
- Parâmetros curriculares nacionais. **Língua portuguesa** de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: CELLI COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. ANAIS DO 3º CELLI, Maringá, 2009, p. 107-117.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.