

In. **Anais do VII SIGET** - Os gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana: Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAÚJO, Júlio César (coord.). Fortaleza – CE: UFC, set./2013. ISSN: 1808-7655.

A REESCRITA TEXTUAL MEDIADA POR UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO COM OS GÊNEROS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sueli Gedoz (UNIOESTE/CAPES/INEP)¹

Lauciane Piovesan Zago (UNIOESTE/CAPES/INEP)²

RESUMO: A temática a ser abordada neste artigo relaciona-se à produção escrita e ao trabalho de reescrita textual. As discussões focalizam um instrumento metodológico indicado à condução de trabalhos de reescrita, lançando um olhar para o texto escrito, materializado em um gênero de texto. Esse instrumento caracteriza-se como uma tabela diagnóstica que considera as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções, apontando os aspectos dominados e não dominados no processo de escrita textual. Essa tabela permite ao professor direcionar atividades sistematizadas a partir das dificuldades reveladas na escrita e propor encaminhamentos de reescrita de acordo com o gênero discursivo solicitado no momento da produção. Partindo das contribuições que esse instrumento oferece ao trabalho de ensino/aprendizagem da língua, objetivamos divulgar o tratamento concedido ao processo de reescrita textual mediado pela prática docente, expondo também atividades de formação continuada que tomaram como ponto de partida os elementos constitutivos dessa tabela, bem como a compreensão dos docentes acerca desse instrumento. Tais discussões inserem-se no âmbito dos estudos teóricos e metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa, desenvolvidos no projeto denominado “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná” (UNIOESTE/CAPES/INEP) e são caracterizadas como necessidade para o trabalho com a Língua Portuguesa no ensino. A pesquisa respalda-se teoricamente nas obras de Bakhtin (2000) Bakhtin/Volochinov (2004), Costa-Hübes (2012), Geraldi (1985, 1997), Fiad (2009), entre outros teóricos que discutem o tema.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos, reescrita, tabela diagnóstica.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE – *Campus* de Cascavel- PR. Professora da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR e da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel – UNIVEL - Cascavel/PR. Pesquisadora colaboradora do Projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná” (UNIOESTE/CAPES/INEP). Contato: oi_sueli@hotmail.com

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE – *Campus* de Cascavel- PR. Professora da Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR e da rede municipal de ensino em Guaraniaçu/PR. Professora Bolsista do Projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná” (UNIOESTE/CAPES/INEP). Contato: lhpzlauciane@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas no presente texto estão pautadas nos estudos desenvolvidos no projeto denominado “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná³”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Nível de Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR. O projeto em questão é financiado pelo Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP) e organiza-se em torno de ações que almejam contribuições para o processo de formação continuada na região oeste do Paraná, por meio de um trabalho sistemático, articulado e contínuo, estendido aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em municípios dessa região que, em 2009, apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

Dentre as temáticas discutidas nos encontros de aprofundamento teórico e metodológico realizados pelos integrantes do referido projeto, as questões relacionadas à leitura, à produção escrita e à reescrita textual na sala de aula foram as que mais provocaram inquietações e promoveram investigações teóricas durante os estudos realizados em 2011 e 2012. O resultado desse aprofundamento foram trabalhos de formação continuada estendidos aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios participantes do projeto.

Dentre esses trabalhos, destacamos no presente estudo, algumas das ações que priorizaram a reescrita textual, tomando como ponto de partida um instrumento metodológico elaborado com o intuito de proporcionar aos docentes a verificação dos aspectos mais pertinentes ao trabalho de reescrita textual, tomando como base as dificuldades apuradas nos textos produzidos pelos alunos, ou seja, os aspectos não dominados nas produções escritas.

Partindo dessa breve contextualização, produzimos o presente texto delineando, inicialmente, alguns aspectos teóricos imprescindíveis no trabalho de produção escrita e reescrita textual no ambiente escolar. Em seguida, direcionamos nossa atenção às contribuições que o instrumento metodológico em questão, aqui denominado como tabela diagnóstica, pode oferecer ao trabalho com a reescrita de textos. Na parte final, apresentamos

³ Projeto apresentado ao Programa Observatório da Educação e aprovado em outubro de 2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Foi elaborado a partir da necessidade de ofertar formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em municípios do oeste paranaense que, em 2009, alcançaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

a compreensão dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do instrumento em questão, apontando uma experiência desenvolvida num dos momentos de formação continuada, priorizando a reescrita textual a partir dos aspectos não dominados nas produções escritas.

2 A PRODUÇÃO ESCRITA E A REESCRITA TEXTUAL NA SALA DE AULA

As discussões acerca dos trabalhos de produção e reescrita textual não são inéditas no cenário linguístico. Os estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada, ao longo dos últimos vinte anos, têm reunido uma gama de pesquisas relacionadas ao tema. Essas investigações geralmente partem da concepção de linguagem que norteia o ensino e focalizam os processos de produção escrita e reescrita que condizem (ou não) com o referencial teórico proposto em cada concepção.

Contudo, ainda que muito referencial teórico e metodológico tenha chegado ao ambiente escolar, esse espaço ainda é revelador de inúmeras práticas que não condizem com as discussões vigentes. A produção textual nem sempre é encaminhada de forma planejada, voltada a um processo de interlocução. E a reescrita, quando realizada, ainda sustenta-se basicamente na reelaboração do texto após as correções realizadas pelo professor.

Diante desse panorama, é necessário que, conforme Geraldi, “[...] nos aproximemos um pouco mais deste objeto *texto*” e “[...] lembremos que um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1997, p. 98, grifo do autor). Para que isso ocorra, a produção escrita na escola requer planejamento, discussões e ações que possam subsidiar os alunos nesse trabalho. Tais ações incluem o exercício de práticas de produção voltadas à função social da língua e condizentes com perspectivas que promovam o texto como objeto de interação, destacando sempre a “[...] adequação das estruturas linguísticas, do léxico, da variedade e do registro de língua ao gênero do texto e à situação de interlocução” (SOARES, 1999, p. 71).

Serafini (2004) ratifica a necessidade de uma atenção especial à produção e à reescrita textual. Para a autora, a produção de um texto é compreendida como um processo que envolve planejamento, escrita e revisão, sendo essa última etapa a que aponta para a necessidade de reescrita.

Ao conduzirmos nossas reflexões para esses procedimentos que devem ser inerentes a qualquer prática de trabalho com o texto escrito na sala de aula, concordamos com Geraldi (1997):

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Buscando respaldo nas reflexões do autor e em outros estudos que focalizam a produção e a reescrita textual, nosso olhar direciona-se à prática desenvolvida na sala de aula, investigando encaminhamentos que contribuem para o sucesso do trabalho efetivo com o texto, contemplando sua produção e, principalmente, sua reescrita. Todo o recorte investigativo da pesquisa em apresentação tem o texto como ponto de partida e de chegada, uma vez que este movimento se constitui como um dos grandes desafios para o processo de ensino na disciplina de Língua Portuguesa.

Objetivando contribuir com esse movimento, recorreremos, na sequência, a um instrumento metodológico que pode orientar e organizar os trabalhos com a reescrita de textos sala de aula. Trata-se de uma tabela diagnóstica que avalia aspectos linguísticos e discursivos não dominados pelos alunos em suas produções escritas.

3 A REESCRITA TEXTUAL MEDIADA POR UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO

Considerando o problema que deu origem a essa pesquisa, focalizamos, neste momento, o instrumento metodológico indicado à condução de trabalhos de reescrita textual, lançando um olhar para o texto escrito, materializado em um gênero discursivo. Para isso, julgamos oportuno expor, primeiramente, o conceito de reescrita textual em que se ancoram as discussões ora apresentadas.

Recorrendo a Fiad (2009), comungamos com os fundamentos de que a etapa destinada à reescrita textual nos “[...] remete ao trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2009, p. 2). Esse retorno ao texto deve ser mediado pelo professor por meio de diferentes estratégias que permitam ao aluno perceber que reescrever é interagir com o texto, baseando-se num processo reflexivo. Isso pode fazer com que se perceba a escrita e a sua reescrita como “[...] um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Pensando a reescrita nesse viés, desenvolvemos atividades de formação continuada no projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”, propondo aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participantes das formações, um instrumento metodológico que pudesse auxiliá-los nos procedimentos de reescrita textual. Para que os docentes tivessem condições de compreender e utilizar com mais facilidade esse instrumento, destinamos etapas da formação continuada à sua apresentação e ao reconhecimento de seus objetivos e de sua funcionalidade. Apontamos, na sequência, as ações que precedem esse trabalho realizado com os docentes, informando sobre a elaboração e constituição do instrumento metodológico em questão, ao qual também nos reportamos como tabela diagnóstica.

Com o intuito de proporcionar aos docentes da região oeste do Paraná um instrumento de trabalho condizente com práticas dialógicas de linguagem e relacionado à necessidade de promover a reescrita textual no ambiente escolar, o Grupo de Estudos de Língua Portuguesa – GELP – organizado pelo Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP⁴, desenvolveu, em 2009 e 2010, um trabalho de estudos intensivos sobre os processos de escrita e reescrita de textos. E, conforme palavras de uma das coordenadoras desse grupo,

O objetivo do aprofundamento reside em educar nosso olhar para que, ao lermos o texto produzido pelo aluno, possamos conduzir as atividades de reescrita [...] com mais propriedade e maior conhecimento, criando situações de reflexão que permitam ao aluno compreender a funcionalidade da língua (COSTA-HÜBES, 2012, p. 2).

Dentre os diversos resultados dos estudos, um deles foi a produção de uma tabela diagnóstica.

A elaboração da tabela é resultado de muitas discussões ocorridas com integrantes do grupo de estudos em 2009/2010, passando por várias adaptações tendo em vista a concepção de linguagem, de gênero discursivo como objeto de estudo, de texto como unidade de ensino e dos aspectos linguístico-discursivos que permeiam os textos (COSTA-HÜBES, 2012, p. 6).

Trata-se de uma tabela que contempla aspectos linguísticos e discursivos que constituem o texto e que pode ser utilizada na verificação de quais deles apresentam-se como

⁴ A AMOP é uma associação constituída atualmente por 52 municípios do oeste paranaense. Essa associação criou em 2003 um Departamento de Educação com o objetivo de discutir ações voltadas à melhoria da educação nessa região e desde então presta assessoria educacional à maioria das Secretarias de Municipais de Educação do oeste do Paraná.

não dominados pelos alunos em suas produções escritas. A partir dessa constatação, o professor pode desenvolver atividades com a língua que focalizem as dificuldades apresentadas para, posteriormente, proceder à reescrita do texto. Os aspectos apresentados contemplam os postulados bakhtinianos referentes aos gêneros, já que indicam elementos evidenciados na ordem metodológica para estudos da língua proposta por Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004, p.124) e retomados posteriormente por Bakhtin ([1992] 2000).

Foram elaboradas tabelas diferentes para o atendimento às especificidades da produção textual nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com essa preocupação, o GELP elaborou uma tabela para atender as turmas de 1º ano, outra para turmas de 2º e 3º anos, e outra tabela para as turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, sendo essa última a que apresentamos na sequência⁵.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA
TABELA DIAGNÓSTICA – 4º e 5º ANOS

	Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X									
	Nome dos Alunos									
1 GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO										
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? Contexto de produção)?										
1.2 Está adequado à esfera de circulação?										
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?										
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?										
1.5 Atende ao formato do gênero?										
1.6 Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?										
2 TEXTO										
2.1 Apresenta clareza / coerência?										
2.1.1 Tem progressão?										
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?										
2.1.3 Apresenta ideias contraditórias ?										
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:										
2.2.1 Referencial										
2.2.2 Sequencial										
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?										
2.4 Faz tentativas de uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos?										
2.5 Aproxima-se do emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?										

⁵ Um estudo mais aprofundado sobre cada um dos elementos apontados na tabela encontra-se publicado em COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Work. pap. linguíst.*, 13(3): 01-20, Florianópolis, out. dez, 2012.

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 1985, p. 42).

Dessa forma, sabendo que o instrumento é uma produção coletiva, pautada numa concepção de linguagem que focaliza a interação, após compreenderem o uso desse recurso metodológico, os professores têm condições de aprimorar práticas de trabalho com a língua e a linguagem e promoverem discussões mais específicas sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções escritas que realizam no contexto escolar.

4 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA FOCALIZANDO A REESCRITA TEXTUAL: A COMPREENSÃO DOS DOCENTES

Considerando os processos de escrita e reescrita textual indispensáveis no trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula, o projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná” desenvolveu, ao longo dos anos de 2011 e 2012, ações de formação continuada voltadas ao aprimoramento do trabalho docente no que tange às práticas de leitura e de escrita. Para atender aos pressupostos norteadores para o ensino da Língua Portuguesa, presentes no documento que se caracteriza como proposta curricular nos municípios envolvidos no projeto, desenvolvemos ao longo de dois anos, 80 horas de formação continuada com os docentes. Desse total, aproximadamente 32 horas foram destinadas ao estudo dos elementos constitutivos da tabela diagnóstica.

O trabalho intensivo com os elementos presentes na tabela foi uma atividade necessária nos momentos de formação, uma vez que a maioria dos docentes atendidos pelo projeto é composta por licenciados nas áreas de Pedagogia e Normal Superior, fato que transfere à formação continuada em Língua Portuguesa a responsabilidade de um trabalho pautado em conteúdos pouco estudados pelo professor em sua formação inicial. Assim sendo, para que pudessem utilizar o instrumento metodológico em questão, era necessário que os docentes refletissem e compreendessem conteúdos da língua que envolvem a organização do texto escrito, verificando os elementos que o constituem.

Compreendendo cada um dos conteúdos contemplados da tabela, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental perceberam a importância do uso desse instrumento para o processo de reescrita de textos. A partir de produções realizadas por alunos dos próprios municípios participantes do projeto, os professores analisaram os textos produzidos,

recorrendo, para isso, à tabela diagnóstica, onde realizaram marcações, destacando os conteúdos não dominados nas produções escritas. Entretanto, para que pudessem fazer esse diagnóstico, primeiramente inteiraram-se das dimensões dos elementos presentes em cada agrupamento da tabela e, após verificarem os conteúdos não dominados pelos alunos, elaboraram atividades contemplando esses conteúdos.

A título de exemplificação, apresentamos, neste texto, uma das atividades realizadas com os docentes, analisando, em seguida, as impressões que tiveram em relação ao que a tabela diagnóstica lhes apresentou.

Foram entregues aos professores 10 textos produzidos pelos alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental do próprio município⁶. A situação social estabelecida nessa produção solicitava a escrita de um texto do gênero relato de história vivida, conforme verificamos abaixo:

6 PRODUÇÃO DE TEXTO
6.1 Releia o texto abaixo:

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

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

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

A partir da leitura dos 10 textos, os professores realizaram marcações na tabela diagnóstica, indicando os conteúdos não dominados pelos alunos nessas produções textuais. Mais uma vez ratificamos que essa atividade somente foi realizada após todo o trabalho de formação envolvendo os conteúdos elencados pela tabela. Entendemos que o amparo teórico e metodológico ofertado nos momentos de formação possibilitou aos docentes a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Dentre os diversos aspectos assinalados na tabela, os que tiveram maior ocorrência nos 10 textos analisados foram os pertencentes aos agrupamentos 2 e 3. Destacaram-se, com

⁶ O texto foi produzido numa atividade desenvolvida por integrantes do projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná”. Dentre as ações previstas nesse projeto, uma delas foi a realização de um simulado da Prova Brasil, aplicado antes do início do processo de formação continuada nos municípios participantes do projeto. Nesse simulado, além de responderem a questões que atendiam aos descritores da Prova Brasil, os alunos também produziram um texto a partir da leitura de outro texto do mesmo gênero encontrado no próprio simulado.

Ainda que tenham percebido, dentre os textos analisados, muitos outros aspectos que também mereceriam uma atenção no processo de reescrita, os docentes foram categóricos na identificação desses dois elementos: pontuação e ortografia. Embora os textos sejam reveladores desses aspectos, acreditamos que a marcação realizada pelos docentes, especificamente nesses pontos, geralmente evidenciados nas produções escritas, se deve a dois aspectos. Primeiramente à noção já internalizada com relação à grafia correta das palavras, o que leva muitos professores a utilizarem apenas da correção indicativa⁷ (SERAFINI, 2004) como forma de encaminhamento para a reescrita textual. Na visão de Possenti (2005), isso também acontece porque “circula uma concepção equivocada de saber linguístico. Conforme uma certa ideologia, para que alguém seja considerado inteligente/sábio, é necessário que domine a ortografia [...]”(POSSENTI, 2005, p. 18). O outro conteúdo, relacionado à pontuação, pode condizer com as ações dos professores na sala de aula. Eles sabem que a pontuação é trabalhada desde os primeiros momentos da produção escrita e, por isso, entendem que um aluno do 5º ano não deveria apresentar erros na pontuação de seus textos.

Diante dos problemas levantados, considerados como os mais pertinentes para o trabalho de reescrita textual, os professores produziram atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula, com o intuito de promover maior atenção dos alunos aos problemas verificados na maioria das produções escritas. Esse é o objetivo do trabalho com o instrumento metodológico exposto neste artigo: a partir dos dados revelados na tabela diagnóstica, promover situações de aprendizagem, focalizando a reescrita textual, que possibilitem aos alunos reconhecerem, em suas próprias produções, os conteúdos que precisam ser melhor compreendidos no momento da reescrita textual.

Assim, as atividades elaboradas pelos professores sustentaram-se em um dos textos escritos pelos alunos. Ou seja, a elaboração de atividades pautou-se num texto revelador dos aspectos não dominados pelos alunos. Eis o texto utilizado pelos docentes:

Um dia meu pai veio me buscar para eu ir para São Paulo e eu fui pedir para minha mãe e ela teceu em ir eu fui para São Paulo mais depois não voltei mais.

2004, p.113) aponta três formas de correção da redação escolar: correção indicativa, correção classificatória. Na primeira delas, “[...] o professor frequentemente se limita à muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados e lexicais”.

7 Serafini (2004, p.113) aponta três formas de correção da redação escolar: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória. Na primeira delas, "1.1. o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais".

Para atender aos conteúdos não dominados nessa produção escrita, muitos docentes optaram pela análise da pontuação, uma vez que esse é um problema evidente na produção do aluno. O texto foi escrito em um único parágrafo e o autor não fez uso dos sinais de pontuação, exceto ao final do último período. Antes da elaboração das atividades, foram feitas discussões acerca do uso da pontuação nos diferentes gêneros trabalhados no contexto escolar. Os professores perceberam que, mais recentemente, esse conteúdo vem sendo estudado a partir de textos. Ainda que os manuais de gramática priorizem apenas os conceitos e a classificação dos sinais de pontuação, uma perspectiva dialógica da língua deve focalizar a associação entre o uso dos sinais e a produção de sentidos por eles provocados.

Das atividades desenvolvidas pelos docentes, algumas revelaram traços de uma visão prescritiva do uso dos sinais de pontuação e outras evidenciaram posturas mais descritivas. Entretanto, diversas atividades tentaram explorar a pontuação numa perspectiva discursiva, considerando-se os aspectos constitutivos da interação. Esse dado é revelador das tentativas que os docentes fazem para reorganizar suas práticas em sala de aula, adotando encaminhamentos que condizem com as propostas apresentadas nos momentos de formação continuada.

Apresentamos, na sequência, algumas das atividades produzidas pelos docentes:

Atividade produzida pelo grupo 1:

- O professor vai digitar o texto e corrigir os problemas de ortografia. Em seguida será entregue uma cópia do texto para os alunos. Será feita a leitura do texto com os alunos. Após isso, deverá questionar como ocorreu a leitura (se foi fácil, difícil, rápida, lenta) e vai direcionar a conversa com os alunos para que percebam como a leitura é prejudicada pela falta do uso da vírgula.
- Em seguida, o professor irá propor que os alunos reescrevam o texto coletivamente, alterando o gênero: o texto deverá ser escrito em uma história em quadrinhos, criando falas para o personagem.
- Nessa reescrita, serão explorados os sinais de pontuação. Após isso, o texto será reescrito no caderno em forma de discurso direto e depois utilizando o discurso indireto. Assim os alunos vão perceber que o texto, no discurso indireto, deverá ser dividido em parágrafos e esses deverão ter a pontuação adequada.

Atividade produzida pelo grupo 2:

O professor vai distribuir o texto entre os alunos e solicitar que façam a leitura. Em seguida, os alunos serão divididos em duplas e cada dupla vai tentar pontuar o texto de forma que tenha sentido. Após isso, cada dupla vai ler o texto de acordo com a pontuação que colocou no texto. O professor vai comparar as versões escritas pelos grupos e, no quadro, vai pontuar o texto de uma forma que ele tenha sentido e facilite a leitura e a coerência entre as ideias.

Atividade produzida pelo grupo 3:

Leia o texto a seguir. Veja que a falta de vírgulas e pontos deixa a leitura um pouco difícil. Reescreva esse texto dividindo-o em três partes. Cada parte deve contar alguma(s) da(s) coisa(s) que aconteceram com o narrador. Em seguida, agrupe essas partes em dois parágrafos e pontue-os corretamente.

Atividade produzida pelo grupo 4:

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

Veja o texto a seguir:

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

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

- a) Divida o texto em duas partes. Faça um traço vertical separando a parte que mostra o que o narrador fez antes de ir para São Paulo da parte que conta o que ele fez depois que chegou em São Paulo.
- b) Agora separe em frases (três ou quatro frases) as coisas que o narrador fez antes de ir para São Paulo. Copie essas frases.
- c) As frases que você escreveu indicam uma parte das ações praticas pelo narrador. Vamos reescrever essas frases colocando-as em um único parágrafo? Não esqueça de separá-las com pontos ou vírgulas.
- d) Copie do texto, também em forma de frases, tudo o que o narrador fez após chegar em São Paulo.

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

f) Veja essa frase:

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

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

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

Considerando que a tabela diagnóstica apontou para esse conteúdo, coube aos professores a elaboração e aplicação de atividades que possibilitassem ao aluno a revisão de um conhecimento já verificado em outras etapas de sua escolarização. Entretanto, a abordagem aqui adquiriu um caráter diferenciado, uma vez que tomou o texto como ponto de partida e como ponto de chegada.

A partir do material elaborado pelos docentes, poderíamos efetivar diversas análises acerca da concepção de linguagem que subjaz cada comando apresentado. Entretanto, esse não é o foco do presente texto. As atividades selecionadas apontam uma preocupação em mostrar os usos e funções da pontuação na produção escrita. De certa forma, indicam que a pontuação deve ser entendida “[...] não apenas com a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 39).

Pelo exposto, acreditamos que houve compreensão, por parte dos docentes, acerca da importância de um trabalho de reescrita textual direcionado a partir das dificuldades reveladas pelos alunos em suas produções escritas. O objetivo da tabela é justamente este: mostrar ao docente os aspectos que a maioria dos alunos de uma turma revela como não dominados na produção textual; a partir disso, desenvolver atividades que tenham como objetivo uma retomada desses conteúdos necessários ao aprimoramento da produção escrita para, finalmente, propor a reescrita textual. Utilizando-se desse percurso, que toma o instrumento metodológico apresentado como forma de diagnosticar os problemas mais evidentes nas produções escritas, a reescrita do texto poderá ser realizada de forma mais interativa, uma vez que o aluno terá condições de reavaliar seu texto, imprimindo-lhe correções que foram possibilitadas pelas atividades realizadas em torno dessas mesmas dificuldades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial deste estudo, verificamos que nossa intenção voltou-se à apresentação das contribuições que um instrumento metodológico pode oferecer ao trabalho com o processo de reescrita textual mediado pela prática docente. O problema gerador das discussões apresentadas polariza o trabalho com esse instrumento nas ações de formação continuada, ratificando sempre a produção escrita materializada em um gênero textual e a reescrita como forma de trabalho executado pelo autor do texto.

Entendemos que o trabalho com a reescrita textual ainda é uma tarefa pouco realizada na escola e por essa razão carece de estudos que fomentem práticas mais acessíveis aos docentes, possibilitando-lhes mudanças que sejam condizentes com as condições de suas práticas em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que instrumento metodológico, brevemente exposto, é um recurso coerente com a concepção que toma a linguagem como forma de interação, uma vez que trabalha com aspectos do gênero e da escrita que efetivamente precisam ser verificados nos encaminhamentos de produção e reescrita textual. Além disso, a experiência relatada no processo de formação continuada é reveladora de que há interesse por parte dos docentes em desenvolver práticas que explorem o caráter dialógico e interativo da linguagem. Entretanto, para que isso se efetive, a formação continuada deve efetivamente adquirir o caráter ao qual se propõe: contínua, permanente, não fragmentada.

As ações empreendidas no processo de formação continuada tiveram o intuito de auxiliar os docentes na verificação dos aspectos linguísticos, específicos do texto escrito, não dominados pelos alunos, contribuindo para a orientação dos trabalhos de produção e reescrita de textos. A reescrita, a partir de um direcionamento pautado nas dificuldades dos alunos, reveladas pelo instrumento diagnóstico, pode tornar-se uma atividade mais atrativa para discentes e docentes.

Contudo, é imprescindível lembrar que a utilização desse instrumento, na formação continuada dos docentes, não tem a intenção de “[...] esgotar a discussão, de fechar os aspectos que podem ser analisados em um texto. Ao contrário, trata-se de uma proposta que está aberta a críticas, contrapropostas, complementações e revisões [...]” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 19). O objetivo maior é, portanto, o fortalecimento do processo de produção de textos e de reescrita textual na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV[1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. *Work. pap. linguíst.*, 13(3): 01-20, Florianópolis, out. dez, 2012.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. Em: SIMELP - SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., Évora. *Anais...* Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2009, p. 1-9.

_____; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem: muito além do português*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985, p. 39-46.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 12. ed. São Paulo, Globo, 2004.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 49-73.