

A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE TERCEIRO ANO

REWRITING AS A FUNDAMENTAL STRATEGY FOR THE APPROPRIATION OF THIRD-YEAR STUDENTS' WRITING

LA REESCRITURA COMO ESTRATEGIA FUNDAMENTAL PARA LA APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA DE LOS ALUMNOS DE TERCER AÑO

Sônia de Fátima Radvanskei¹
Viviane Schueda Stacheski²

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a apropriação da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma turma de uma rede municipal de ensino, da região metropolitana de Curitiba, no ano de 2019, utilizando-se da estratégia metodológica da rescrita. Para tanto, foi recortado para esse artigo produções momentos distintos da aprendizagem dos discentes, com as orientações didáticas para as produções e sequências da professora responsável pela turma. Como autores e estudos para fundamentar as discussões foram utilizados os estudos de Gusso e Dalla-Bona (2014); Abaurre (1990, 1988) Bakhtin (2011, 2017); Cagliari (2001); Smolka (2012); entre outros que tratam dessa temática. Percebe-se que o professor ao organizar o processo didático com reescritas significativas, priorizando essa metodologia como construção, possibilita a compreensão do processo de escrita, pois a criança consegue elaborar e reelaborar hipóteses, nos diferentes níveis linguísticos.

Palavras-chave: Reescrita de texto; produção de texto; aprendizagem da escrita.

Abstract: This article aims to analyze the appropriation of writing by students in the third year of elementary school in a class of a municipal school system, in the metropolitan region of Curitiba, in 2019, using the methodological strategy of rewriting. For this purpose, productions different from the students' learning were cut out for this article, with didactic guidelines for the productions and sequences of the teacher responsible for the class. As authors and studies to support the discussions, the studies by Gusso e Dalla-Bona (2014); Abaurre (1990, 1988) Bakhtin (2011, 2017); Cagliari (2001); Smolka (2012); among others that deal with this theme. It is noticed that the teacher, when organizing the didactic process with significant rewritings, prioritizing this methodology as a construction, enables the understanding of the writing process, as the child is able to elaborate and re-elaborate hypotheses, at different linguistic levels.

Keywords: Text rewriting; text production; learning to write.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la apropiación de la escritura por parte de estudiantes de tercer año de primaria en una clase de un sistema escolar municipal, en la región metropolitana de Curitiba, en 2019, utilizando la estrategia metodológica de reescritura. Para ello, se recortaron para este artículo producciones distintas al aprendizaje de los alumnos, con pautas didácticas para las producciones y secuencias del docente responsable de la clase. Como autores y estudios para sustentar las discusiones, se utilizaron los estudios de Gusso e Dalla-Bona (2014); Abaurre (1990, 1988) Bakhtin (2011, 2017); Cagliari (2001); Smolka (2012); entre otros que tratan este tema. Se advierte que el docente, al organizar el proceso didáctico con reescrituras significativas,

¹ UFPR e UNINTER.

² UNINTER.

priorizar esta metodologia como construção, possibilita a compreensão do processo de escritura, ya que el niño es capaz de elaborar y reelaborar hipótesis en diferentes niveles lingüísticos.

Palabras clave: Reescritura de texto; producción de texto; aprendiendo a escribir.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar as reescritas de textos como estratégias essenciais para a apropriação da escrita dos alunos nos anos iniciais de alfabetização, especificamente os alunos de terceiro ano. Para tanto, foi realizada uma análise de textos com alunos frequentantes do terceiro ano, de duas escolas do município da região metropolitana de Curitiba, como escopo de pesquisa no ano de 2019. Como recorte para este estudo foram selecionados 2 alunos para observar a apropriação da escrita no decorrer do ano letivo de 2019, com escrita e reescritas de textos. A escolha dos textos desses estudantes levou em consideração o fato de apresentarem dificuldades na apropriação da linguagem escrita, principalmente na organização da sequência lógica das ações nos textos, organizações de parágrafos, espaçamentos entre palavras e aglutinações, entre outros, porém com a reescrita tiveram a expansão de ideias, organização de parágrafos e sequência lógica de ações.

Nesse sentido, buscou-se apresentar a estratégia metodológica da reescrita como um recurso essencial para a apropriação da escrita dos alunos, analisando o progresso dos alunos, a partir das produções por meio das análises dos textos e suas reescritas, os pontos que apresentam compreensão distorcida e/ou aqueles que não foram incorporados por esses alunos, e que parecem essenciais para a eficácia da apropriação de língua escrita, centrado no trabalho com gêneros discursivos. Trata-se, portanto, de um trabalho que pretende fazer um diagnóstico e apontar alguns indicativos para orientar professores na organização de suas sequências didáticas. Além disso, a partir do material trabalhado com os alunos, apontar caminhos para a utilização da reescrita como um processo de reflexão e de aprimoramento da produção escrita dos alunos-autores.

Ressalta-se que por se tratarem de textos produzidos por crianças que estão em fase de consolidação da apropriação da escrita e familiarização com as características dos textos, tanto literário quanto aos gêneros trabalhados e, também, em fase inicial de aprendizagem, as produções não estão sendo tomados aqui como literários, no sentido literal dessa palavra, mas com potencial para uma escrita literária, ou com teor literário quando tratado do conto, lenda ou fábula. Para tanto, será apresentado nesse estudo uma discussão sobre a importância da escrita e reescrita nas classes de alfabetização, posteriormente um recorte com algumas produções e alguns apontamentos necessários para a reescrita com sentido para os alunos e no aperfeiçoamento das ideias e escrita

Para as discussões desse artigo, utilizam-se autores como Cagliari (2001), Abaurre (1991, 1990, 1997), Smolka (2012), entre outros que contemplam nas suas pesquisas os componentes linguísticos na alfabetização e a relação da aprendizagem da aquisição da língua escrita marcada pela relação em que o estudante estabelece entre a oralidade e a escrita, na organização e organização dessas duas modalidades.

Considerações sobre a concepção de linguagem e aquisição da escrita e reescrita

O professor das classes de alfabetização é aquele que trabalha com a linguagem, no seu processo mais elevado de construção de significados, pois é aquele que pelo ato de mediar, possibilita ao aluno a compreensão e apropriação do mundo letrado da sociedade em que vive, com vistas à transformação.

Nesse sentido, parte-se de uma perspectiva dialógica de linguagem, em que a língua é viva, penetrada pelo sujeito em trocas verbais que possibilita a construção de sua consciência. Essa concepção está alicerçada em Bakhtin (2011) que salienta que a realidade fundamental da

língua é constituída pela interação verbal e não por um sistema abstrato de formas linguísticas, como estudavam os estruturalistas. Castro e Broto (2006) salientam no ensino da língua, em consonância com as ideias de Bakhtin que,

o tentar compreender, aprender (e ensinar) a língua requer um adentrar nessa corrente viva da língua, da fala, apreendê-la em sua natureza, na relação social primeiramente, para, a partir daí, formar nossa consciência pela palavra. De outro modo, é dizer que nossa consciência não se limita ao ato de escrever. Assim, o nosso universo particular, nossa consciência só se desenvolve porque temos um universo de palavras, de signos, que formam e traduzem o nosso pensar, refratados da realidade da comunicação linguística, na interlocução. Portanto, a essência da língua não se reduz à criação individual do indivíduo (CASTRO; BROTO, 2006, [n. p.]).

Essa compreensão é a base do trabalho com a língua em sala de aula pelo professor alfabetizador, pois como adota uma concepção da língua para o seu trabalho, refrata e reflete a realidade da qual foi formado. Nesse sentido, ao adotar a concepção de língua como interação social, na qual cada palavra possui um contexto ideológico, o professor amplia a consciência dos alunos, possibilita relações com signos que fazem relações com outros signos, da apreensão dos sentidos das palavras, da apreensão da enunciação completa que o produz.

Portanto, de acordo com as pesquisas de Franchi (1987), ao conceber a escrita como um processo e não mais como um produto o professor norteia o seu caminho para o entendimento da escrita infantil e principalmente, para o ensino da escrita. A escrita se constrói em processo, é um trabalho assim como a linguagem. Se por um lado afirma-se que a reescrita é pouco explorada na prática escolar, por outro lado, ela apresenta-se como prática social não só na escrita de autores consagrados da literatura, como também em práticas cotidianas de escrita nas edições de jornais e revistas.

O trabalho com a linguagem acontece em todas as situações do comportamento verbal em situações de produção oral ou em situações de produção escrita. Na escrita o trabalho acontece talvez mais conscientemente, devido às condições de produção dos gêneros discursivos escritos. Pensando nas situações de fala pode-se afirmar que há um trabalho de reconstrução, na medida em que a produção linguística não é um ato mecânico, de mera reprodução. Cada situação de fala é única. As alterações e as escolhas realizadas nos textos orais se tornam mais perceptíveis e passíveis de serem registradas na memória do interlocutor, como insegurança da voz, emoção, palavras que não deveriam ser ditas, pois a reação do interlocutor é instantânea, viva, cabendo ou não retomadas e explicações. Utilizando-se as palavras de Bakhtin (2017, p. 38):

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

Nessa compreensão, segundo Smolka (2012), a reescrita consiste na mudança de programa de partida e se compreende como mudanças qualitativas ou quantitativas, porque ali quem escreveu é outro, pela visão do outro, pelas palavras alheias. Além disso, diz respeito a toda a organização e planejamento do texto. Nesse sentido, o projeto de produção escrita, em que se define o objetivo da atividade e o produto esperado, espera-se uma primeira versão, na maioria das vezes ditos como rascunhos, o um estado pré-textual. A evolução dos rascunhos leva a

transformação do projeto em enunciados, e estes, a uma segunda versão. A lapidação do texto pode ter várias versões, depende de como é realizado pelo professor e quais os encaminhamentos utiliza.

Já na escrita tem-se em mãos, geralmente, a versão final do texto, sem as marcas que indiquem explicitamente o processo de construção. No entanto, quando há o acesso ao rascunho, aos documentos que registram o planejamento do texto pode-se encontrar pistas que podem indicar o trabalho realizado pelo autor do texto, nem sempre o caminho exato percorrido, mas o levantamento de hipóteses de como este aconteceu, suas dúvidas, suas preocupações, suas escolhas, sobre as possibilidades de que dispunha, sobre os conhecimentos linguísticos que tinha, sobre os recursos da língua que estavam ao seu alcance. Neste processo evidencia também o papel do professor como o interlocutor privilegiado dos seus alunos.

Na produção escrita de crianças em fase inicial de escolarização, estas em geral evidenciam marcas do processo de elaboração do texto através de rasuras, apagamentos, inserções e outras. Smolka (2012) nas suas pesquisas sobre a criança na fase inicial da escrita, evidenciou os seguintes pontos em relação a essa escrita das crianças:

- As crianças desenvolvem e usam uma variedade de modos e recursos para interpretar e fazer sentido da escrita (adivinhação, reconhecimento, nomeação, associação, decodificação, predição, leitura);
- O que elas veem ou percebem como relevante ou significativo não é sempre a mesma coisa, e não é a mesma coisa para todos, ou seja, elas se baseiam em diferentes indicadores, em diferentes momentos;
- Que os “recortes” que as crianças fazem dependem das informações e conhecimentos adquiridos e elaborados; dependem das suas experiências, da sua história de vida;
- Que as interpretações ou leituras que as crianças fazem depende do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; dependem dos seus esquemas interpretativos (SMOLKA, 2012, p. 74-75).

Portanto, as rasuras, os erros mal apagados e outras marcas deixadas pelo lápis são para o professor um material muito rico, pois possibilitam perceber as dúvidas, as tentativas de acerto ou os acertos, os conhecimentos e os desconhecimentos dos estudantes que estão entrando no processo de escrita. Outro aspecto que essas marcas ensinam é que se passa a entender os “erros” cometidos pelas crianças sem condená-los e a correção deixa de ser vista como um ato mecânico de mera substituição de uma forma por outra, mas sim como um momento de reflexão para o professor, o qual passará esta mesma reflexão para o aluno.

Pelas pesquisas de Cagliari (1988) os fatores linguísticos que regularizam a língua escrita, condicionam os “erros” apresentados nas escritas dos estudantes e traz argumentos que contribuem para a compreensão dos fatos relativos à alfabetização no sentido de aquisição da leitura e escrita. Nesse sentido, escrever, inicialmente, é cometer vários “erros”, devido ao caráter arbitrário da convencionalidade dos sistemas de escrita, porque as hipóteses dos estudantes têm como base a modalidade oral.

Portanto, a reescrita não se restringe à correção, parte do trabalho objetiva tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. Além disso, é necessário apresentar às crianças que, como salienta Cagliari (1988, p. 32) “a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa”. Assim, a reescrita é um trabalho de reconstrução de textos que, como diz Franchi (1987, p. 35) não necessita de “um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais”, este trabalho com a linguagem é exemplo do que tem sido denominado atividade

epilinguística. Porém Smolka (2012) esclarece que sempre é necessário levar em conta as circunstâncias em que os eventos linguísticos são produzidos, para observar a relação que o aprendiz vem desenvolvendo com a linguagem.

Tanto a reescrita feita pela própria criança, quanto a dirigida pelo professor há trabalho com o texto. A diferença é que, quando provocada e conduzida pelo professor, com a participação, as contribuições, as decisões dos alunos, as possibilidades de escolha abrem-se em um leque de opções muito mais diversificado em relação aos recursos linguísticos. Assim, as reflexões epilinguísticas devem ser parte efetiva do ensino da escrita, enfatizando também o papel do professor como fundamental para que as crianças incorporem a prática de ler e modificar seu texto. Melhorar.

São as indicações, notações ou apontamentos ao texto que aparecem ao pé das folhas em que são mencionadas. Servem para abordar pontos que não devem ser incluídos no texto, para não sobrecarregá-lo. As notas, numeradas sequencialmente em algarismo arábico no texto, devem figurar ao final de cada página, na mesma ordem em que aparecem no texto.

Escrita e reescrita na sala de aula: indissociáveis na prática pedagógica

A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos. Para compreender o processo da reescrita é necessário compreender as seguintes questões: a primeira analisar a escrita de crianças visando depreender alguns aspectos linguísticos que devem ser explorados durante o trabalho de reescrita e os quais a criança já domina. A segunda questão é a reflexão sobre as alternativas metodológicas para introduzir a prática de reescrita nas aulas. Nos textos dos alunos A, percebe-se que houve uma evolução significativa na apropriação da linguagem escrita, apresenta-se os textos de biografia, autobiografia e relato pessoal para observar como a organização de parágrafos e estruturação foi evidenciada nas produções dos diferentes momentos do ano.

EU SOU ASSIM

MEU NOME É [REDACTED] TENHO 7 ANOS

ESTUDO NA ESCOLA [REDACTED] NO 3º ANO B. A MINHA COISA

PREFERIDA É ASSIMIR O CARTÃO COM MAIS A COISA QUE EU MAIS GOSTO É

DENTAR E DESENHAR EU TAMBÉM DE COMER SALADA E ARROZ E BATATA

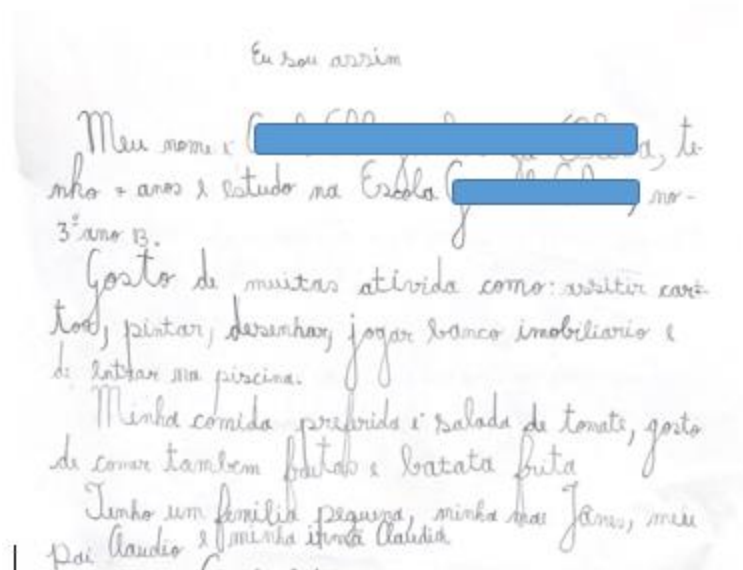
EU GOSTO DE GOIABA BANCÃO EU GOSTO DE ENTRAR NA PISCINA E

O NOME DA MINHA MÃE [REDACTED] O NOME DO MEU PAI É [REDACTED]

E O NOME DA MINHA IRMÃ É CLAUDIA

g

Texto 1: Primeira escrita do texto (14/02) – Aluna A (7 anos) – Fonte: Acervo da autora



Texto 2: reescrita – Aluna 1 – 24/02 – Fonte: Acervo da autora

É uma atividade muito difícil decidir sobre o que deve ser alterado nos textos infantis, ainda que considerando o nível de escolaridade, adequação ao gênero textual, convenções gramaticais e aspectos normativos esperados na escrita. Para a escrita da Aluna A, a organização em parágrafo e a pontuação foram trabalhados.

A escrita do adulto não pode ser um balizador, são os próprios textos das crianças que vão dizer quais os problemas que têm que ser trabalhados na reescrita.

Para muitas crianças a oportunidade de escrever textos vai aparecer somente no contexto escolar, esta escrita vai mostrar os limites e os alcances dos seus conhecimentos sobre a escrita. Alguns problemas serão recorrentes na fase inicial de apropriação da escrita para todas ou quase todas as crianças (ortografia, pontuação, repetições desnecessárias, emprego de elementos de coesão e falta de informações completas). Esses problemas merecem uma atenção do professor visando ao trabalho de reescrita encaminhada em aula. Porém, encontra-se o aspecto mais individual do processo de apropriação da escrita que é o mais difícil de ser compreendido e aceito pelo professor, este o professor não deverá se preocupar em explicar para todos os alunos, entretanto ensina ao professor que deve passar a observá-lo junto aos alunos, sendo sim, um aspecto coletivo a ser trabalhado. Nos textos a seguir, apresentam a evolução da escrita da Aluna A na lenda do Boitatá, com as atividades iniciais de produção.

5 O que você ficou sabendo sobre essa criatura? Escreva e, depois, leia para os colegas. Faça também uma ilustração.



O que é o que?
 Uma cobra é
 coberta, de
 fogo, vive na
 água quem é?

Baitata
 É uma cobra, de fogo,
 bem grande.
 Ele mora nos rios da
 floresta, a Amazônia.
 Ele protege o mato e
 a floresta igual ao Curupira e o Saci-Pererê.

Texto 3: setembro – Aluna A – 7 anos – Fonte: Acervo da autora

Baitata

Há
 há muito tempo numa floresta vivia uma
 cobra enorme, ela mora tranquila em sua
 toca. Foi quando ocorreu a dileria, chovia dias e
 noites a água pegou pelas planícies as aranhas
 não obrigadas para ir ao mato. A cobra teve
 que ir para não se afogar ela vive tanto
 e chuntos nos aquecidos e ataca achava que
 os olhos era apante nos solavaca e camos
 usa comeca nos jomas Baitata que na lingua
 do índio que diz (Cobra de fogo) e ela nunca
 mas não tem por sua toca.

Por castigo das lidas índios, ela vigia os
 matos de inondios e dileria. Dizem que os
 viajantes tentam distonar a mata, o Baitata aparece
 se de fies quitinho de olhos fechados e de respi-
 ração presa, mas se não tiver os cuidados por
 desmanjar de medo ou fear louca, mas se o viajante
 tentar fugir o Baitata persegue até encontrar
 um cataco/mas se o viajante tiver um objeto de
 metal e jogar no Baitata ele vai embora
 protegendo outras camaras.

Texto 4: outubro – Aluna A – 7 anos – Fonte: Acervo da autora

Percebe-se, nos textos, que há nas intervenções do professor um apontamento somente as questões da microestrutura do texto, principalmente os problemas ortográficos e de estrutura, porém isso é feito juntamente com os alunos, a professora chama cada aluno a sua mesa, lê o texto com os alunos, faz essas marcações no texto, e posteriormente o aluno é convidado a reescrever. Quanto à recepção do aluno diante das intervenções do professor, percebemos que o aluno quando sabe que o texto terá uma função social real, será lido, ou fará parte de algum outro espaço, ele quer fazer com maestria e tenta melhorar o seu texto a cada reescrita.

O trabalho de reescrita não se restringe apenas aos problemas apresentados no parágrafo anterior, pode incluir também uma discussão sobre concepções que estão presentes no texto do aluno ou, também no texto que foi lido previamente como base. Essa discussão pode conduzir a uma versão do texto que apresente uma nova e/ou mais crítica visão dos conceitos, então esse trabalho implicaria nas relações sintáticas apresentadas pelo conteúdo, cabendo ao professor fazer questionamentos para levar a criança a refletir sobre determinados conceitos e modelos que se espera de uma criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quando se fala em reescrita textual logo se pensa em quantos problemas ter-se-á que resolver, dominar e explicar para as crianças. Mas, e quando o texto está bom, bem escrito, sem problemas de ortografia ou de relação sintática? O texto que parecer já terminado e definitivo também merece ser reescrito. Pois, além de ensinar às crianças novas possibilidades gramaticais e estilísticas, ensina que tanto os alunos que ainda escrevem textos problemáticos, como os que escrevem textos corretos devem se dedicar a um trabalho maior com a linguagem, já que este trabalho sempre pode ser ampliado. Como pode perceber na reescrita da Aluna A no texto do Boitatá – texto 3, anteriormente apresentado.

Ciente de que a reescrita na sala de aula é imprescindível, o professor deve buscar alternativas metodológicas para introduzir e efetivar na prática a reescrita textual. Para começar esta deve ser contextualizada, para que não se transforme em uma mera correção dos textos. Por isso a importância de ser feita também em textos corretos, para desvinculá-la da tradicional correção. E quando a reescrita torna-se o elemento essencial em sala, torna-se rotina, pois os estudantes gostam de ver o texto bem apresentado, porque vão ler e colocar nos portfólios ou no livro do ano que os estudantes realizam.

O trabalho de reescrita começa com a seleção, pelo professor dos textos que serão tomados como ponto de partida para a prática em sala de aula, também é parte fundamental dessa preparação a seleção dos aspectos linguísticos que serão trabalhados, em cada aula de reescrita, ou seja, o professor seleciona os aspectos relevantes, a partir da leitura dos textos dos alunos. Não é interessante fazer a reescrita que inclua vários problemas simultaneamente.

Para a escrita das lendas, foram realizadas várias atividades para depois chegar a produção, verificar as escritas dos autores, as várias versões e gêneros apresentados para aquela lenda. Depois de várias leituras, e trabalhos de análise textual e linguística, iniciar os trabalhos de produção.

Primeiramente, a prática da reescrita deve ser feita na sala de aula, coletivamente, com o professor questionando antes de fornecer as respostas, esta pode ser feita a partir da escrita, na lousa, do texto selecionado pelo professor sendo essencial que a turma esteja focada em um único texto. Na sequência, podem ser propostas atividades como reescrita em duplas (em que um colega lê o texto do outro e sugere alterações), reescrita em grupos de quatro ou cinco crianças (em que haja rodízio dos textos dos membros do grupo, com sugestões de alterações por parte de todos os leitores), reescritas de trechos de textos visando um mesmo problema; neste caso, o professor deve ter elaborado previamente uma coletânea formada de trechos de textos de diferentes crianças, focalizando o mesmo aspecto linguístico.

Cabe ao professor avaliar o amadurecimento da turma para cada atividade e logicamente, desde que a criança já tenha se apropriado de conhecimentos sobre o sistema de escrita que lhe permitam empenhar-se na produção de textos.

Um trabalho possível: análises das produções dos alunos de terceiro ano

Para que se possa analisar a evolução linguística e discursiva dos alunos em suas produções com a escrita e reescrita, foram utilizadas as avaliações utilizadas no documento ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização que atenta para os seguintes itens:

Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização (ANA, 2013, p. 10)

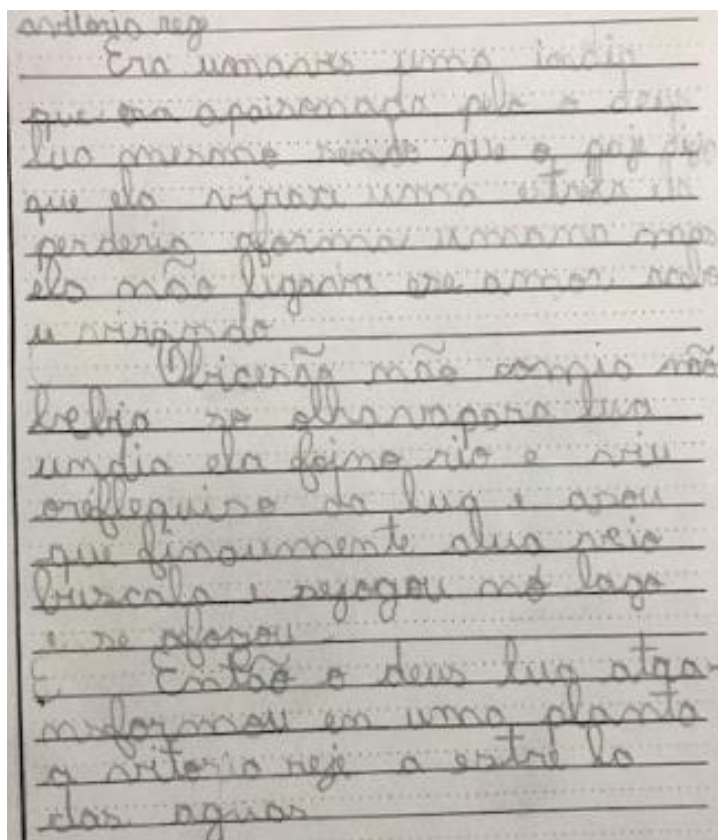
Nesse documento, no eixo estruturante habilidades de escrita, apresenta os conteúdos essenciais de aprendizagem dos alunos de terceiro ano como: Grafar palavras com correspondências regulares diretas; Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; Produzir um texto a partir de uma situação dada.

Portanto, o trabalho realizado nas sequências didáticas sobre as produções de textos dos diferentes gêneros, além de contos, lendas e fábulas nas salas dos terceiros anos pelas professoras alfabetizadoras, partiram da seguinte estrutura: leitura do conto, lenda ou fábula por meio do livro infantil, com análises discursivas e estrutura desse suporte e gênero literário conto; vídeos e outros livros com versões e nuances dos contos, lendas ou fábulas trabalhadas e várias atividades para que haja uma compreensão do estilo e da estrutura textual. Contação de história com a caixa contadora, fantoches e dramatizações, entre outras estratégias. Após, finalizado esse processo, há a realização de produção de texto, depois uma reescrita coletiva de um texto escolhido, dependendo do objetivo da produção, há o momento de trabalhar a escrita com os alunos e depois uma reescrita individual para a reflexão sobre a língua, sobre o texto, sobre as produções, por parte do aluno. Teberosky (1997, p. 96), salienta sobre esse trabalho:

Muitas variações são possíveis no desenvolvimento da atividade de reescrita, descreveremos em primeiro lugar a reescrita sem variação. A atividade desenvolve-se da seguinte maneira: um texto de um determinado gênero é lido para a criança, ou ela mesma o lê, depois pede-se que ela o reescreva como estava no livro (ou num texto-fonte de determinado gênero). A atividade de reescrita cria, assim, um espaço intertextual entre o texto-fonte e os textos reescritos, que permite uma dupla comparação: entre as escritas resultantes entre si e entre cada uma delas e o texto-fonte.

As produções dos textos serão apresentadas a seguir com os nomes dos discentes sendo representados por letras do alfabeto (lembrando que apenas são recortes para esse texto, há muito mais interferência e trabalho para que haja uma adequação e produção com sentido em sala de aula).

O aluno B, apresenta um significativo avanço de sua escrita, percebe-se primeiramente com as escritas espontâneas, com perguntas de acordo com as categorias semânticas trabalhadas:



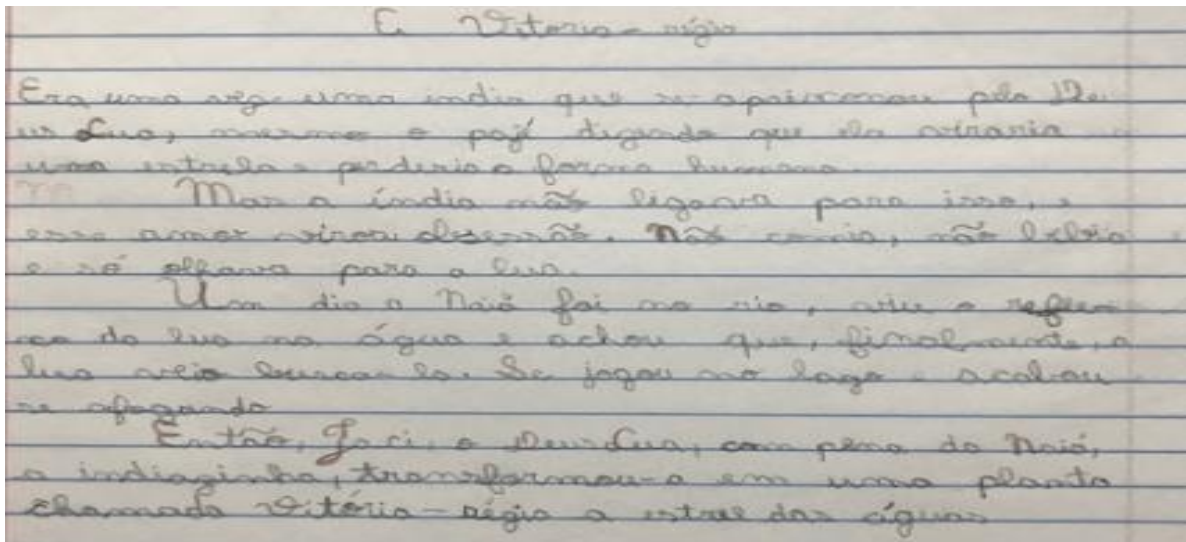
Texto 5: Texto do Aluno B – 7 anos – Fonte: Acervo da professora

O texto é conexo, porém incompleto, apresenta parágrafos com muitas informações e sem finalizar as ideias e já inicia o próximo parágrafo, além disso, apresenta fusão de palavras. Essas características, salienta Smolka (2012), são marcas de discurso interior e apresentam a relação que o aluno vem desenvolvendo com a escrita. Por meio da observação pelos professores desses indicativos, isto é, analisando a organização do texto do Aluno B percebe-se que ele está construindo a escrita como uma forma de transposição de sua fala e não relendo após escrever. Smolka (2012, p. 75), reitera que quando as crianças escrevem começam a produzir significativamente e escrevem fragmentos do seu 'discurso interior' (que, por sua vez, reflete o discurso social) e essa escrita adquire novas características.

No texto orientado do Aluno B percebe-se a ocorrência de problemas de hipossegmentação em umaves (uma vez), aforma (a forma), olhavapara (olhava para), undia (um dia), que se devem à influência de aspectos prosódicos da língua. De acordo com Abaurre (1988, 1990), há uma disposição das crianças que estão aprendendo a escrever, nos momentos iniciais, que tomam a oralidade como referência da escrita.

No que se refere à convenção ortográfica, observa-se alguns problemas para os quais é possível levantar hipóteses que justifiquem sua ocorrência, conforme percebe-se a seguir. Nas representações de obicesão (obsessão), virace (virasse), reflequiseo (reflexo), apaixonada (apaixonada) houve o uso indevido de uma unidade gráfica para representar um som que a convenção determina seja representado por outro, assim percebe-se que a escolha do aluno não foi aleatória, pois houve uma aproximação significativa da letra certa.

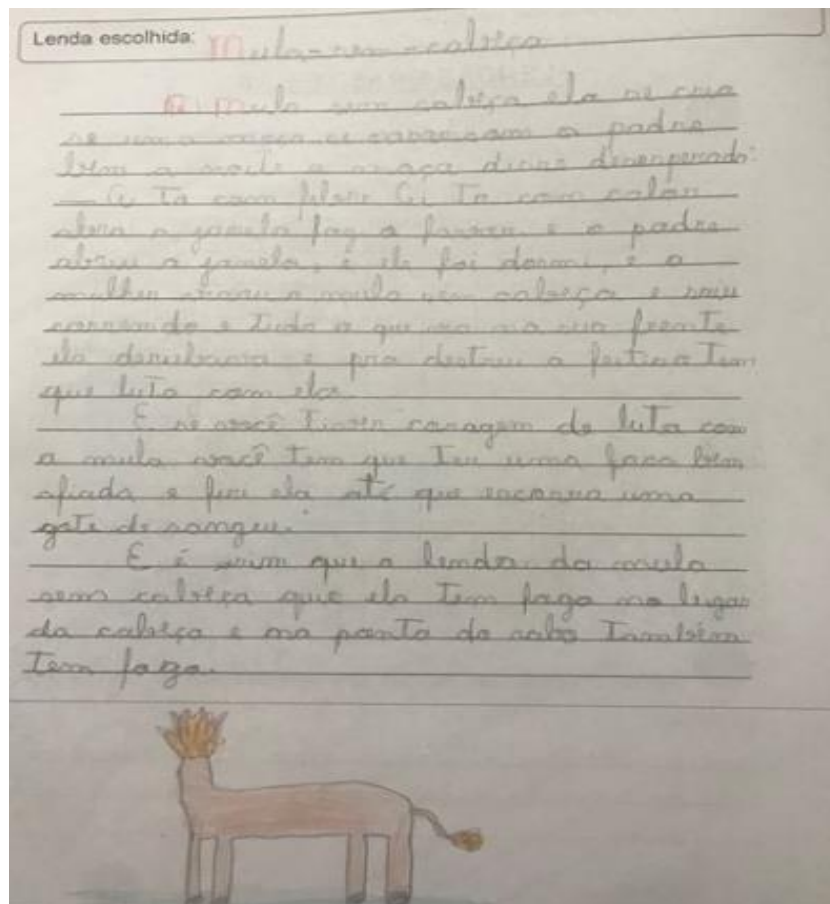
Já na reescrita individual, com mediação do professor, houve uma apropriação e organização da produção, porém sem muita alteração nas ideias ou expansão. Nesse caso, foi trabalhado a organização de parágrafo e letra maiúscula, como pode ser observada abaixo:



Texto 6: Aluno B – Fonte: Acervo da autora

Porém, percebe-se que ainda o aluno não fez o espaçamento do parágrafo inicial, mas sentiu a necessidade de explicação da informação colocando os conectivos como o “mas, finalmente, então”. Percebe-se que o aluno conseguiu articular as ideias.

Já no segundo texto sobre as lendas, do mesmo Aluno B, percebe-se uma apropriação dos processos linguísticos mediados na reescrita, como na produção seguinte:



Texto 7: Aluno B – Fonte: Acervo da autora

Nesses dois exemplos foram apresentados apenas uma parte de todo o trabalho realizado para as reescritas. Como se observa, é um trabalho muito complexo de reescritas. Por isso o professor precisa estar atento para essa ferramenta metodológica. Porque salienta-se que as reescritas estão longe de ser apenas uma cópia de um texto, o aluno analisa, observa, reflete e produz o texto com significados e fundamentos. Percebe-se que quando se aposta em atividades de reflexão da língua, de escrita espontânea, significativa e com mediações considera todo o processo que envolve a leitura, a análise, a produção e a revisão de textos como meios para a formação de leitores e escritores competentes.

Considerações inconclusas

Observa-se que a reescrita como ferramenta metodológica nas classes de alfabetização, principalmente no terceiro ano, é essencial para a apropriação da escrita, porém não como exercício mecânico de correção ortográfica e com apenas de gerar alteração apenas nos aspectos da superfície do texto. Nas escolas é necessário priorizar muito além do cumprimento das demandas do professor para as produções escritas, mas para a formação

Percebe-se que as crianças são capazes desde cedo de revisar o seu texto e fazer transformações na tentativa de estruturá-lo a uma determinada situação de comunicação, ou seja, a um gênero textual. Principalmente quando leem após a sua escrita, percebem que alterações são necessárias.

Quando as crianças compreendem a importância da reescrita, demonstram perceber que a escrita é reversível e que todo texto precisa reorganizado, ou revisado para quem lê possa compreender todo o teor do que o autor gostaria de passar. Na escola, muitas vezes são priorizadas escritas para atender a uma demanda da professora, e não para a formação do aluno-autor, pois desconsidera-se que o autor se constrói porque ele procura um autor para a sua interlocução. O autor precisa seduzir o seu leitor, aprender estratégias e recursos estéticos que possibilitem explorar as potencialidades do texto.

Ficou evidente que o trabalho do professor é essencial, precisa de planejamento, e não em uma simples de leitura de um texto que o aluno está apto a escrever, ou seguir o exemplo dado pelo professor na escrita do texto coletivo, mas apenas com as orientações do próprio professor. É necessário orientar a leitura, realizar atividades de análise, realizar um plano do texto a ser redigido: refletir sobre os personagens, as situações vividas por eles e as estratégias mais apropriadas para chamar a atenção do leitor.

Os rascunhos iniciais da escrita são necessários para o professor verificar o estilo da escrita da criança, verificar as suas potencialidades, as suas compreensões sobre a estrutura, paragrafação para que possa orientá-lo nessa expansão de ideias, planejamento de escrita. Por isso o trabalho de escrita precisa ser muito bem planejado. Uma observação importante que Gusso e Dalla-Bona (2014) trazem nos seus trabalhos é que “a reescrita seja uma opção assumida pelo aluno-autor, por ele ter tomado consciência das alterações que se fazem necessárias em seu texto e desejar incorporá-las”. Porém isso só vai acontecer quando o aluno perceber que todo texto tem leitor real, que não realiza as escritas só para o professor, mas para funções sociais que o professor pode criar no contexto educativo

Referências

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, M. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL*, 9., 1990, Campinas. *Anais...* IEL/Unicamp, Campinas, 1990. p. 361-381.

AVALIAÇÃO Nacional da Alfabetização (ANA). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. ISBN 978-85-7863-027-0.

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso: estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bú*. São Paulo: Scipione, 1988.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CASTRO, G.; BROTTTO, I. J. O. Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais. *Espéculo – Revista de Estudios Literarios*, Universidad Complutense de Madrid, [n. p.], 2006. Disponível em: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero33/alfaletr.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GUSSO, A.; DALLA-BONA, E. M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1997.

Sobre as autoras

Sônia de Fátima Radvanskei. Doutoranda em Educação da linha Cultura, Escola e Ensino. Mestre em Educação pela UFPR na linha de Cultura, Escola e Ensino, possui graduação em Letras/ Português pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2003). É Especialista em Língua Portuguesa, Construção de texto e Estudos Literários. É professora das séries iniciais e professora de pós-graduação na disciplina "Aprendizado da Leitura e Escrita", "Práticas Alfabetizadoras" e "Comunicação, Liderança e Relações Interpessoais". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguística Textual, Literatura Infantil e Alfabetização. Participa da formação de líderes juvenis e formação de professores alfabetizadores. É professora e tutora do curso de Pedagogia da UNINTER, das disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Participa dos grupos de pesquisa: Formação

Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, do(a) Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o grupo de pesquisa na área de Educação: EAD, Presencial e o Híbrido: vários cenários profissionais de currículo, de aprendizagem e políticas públicas no projeto: Vozes da Pedagogia e a Formação Docente: transitando entre a teoria e a prática nas articulações entre a EAD, Semipresencial e presencial da UNINTER.

E-mail: sonia_radv@yahoo.com.br.

Viviane Schueda Stacheski. Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998), Mestrado em Ciências Humanas pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Atualmente é professora mestre – Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba e do Centro Universitário UNINTER. Tem experiência nos cursos Pedagogia, Letras e Direito, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, Aquisição da Linguagem, Espanhol, Língua Portuguesa, Metodologia da Língua Portuguesa, Fundamentos da Educação Infantil. Além de ministrar aulas em turmas presenciais, atua como professora tutora no curso de Pedagogia.

E-mail: vstacheski@gmail.com.