

**A REESCRITA COMO TRABALHO CONSTITUTIVO NA ESCRITA DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO**

**REWRITING AS A CONSTITUTIONAL WORK IN A WRITE OF SIXTH GRADE STUDENTS**

**Recebido em:** 20/06/2018  
**Aprovado em:** 01/08/2018  
**Publicado em:** 09/09/2018

Helenice Bento Fontes de Paula<sup>1</sup>

**RESUMO**

Leitura e escrita, embora sejam práticas diferentes, possuem forte correlação. Ensinar um aluno a ler e escrever exige que o professor de Língua Portuguesa mobilize uma série de saberes e faça a mediação necessária entre teoria e prática. Refletir sobre o ensino de língua materna, sobretudo no papel de educador, nos leva a construir e reconstruir condutas que viabilizem, sempre, melhores ações em favor dos alunos. Este artigo é resultado de análises teóricas feitas a partir de produções textuais, frutos de uma atividade didática que foi desenvolvida com alunos de sétimo ano de uma escola pública da cidade de Conceição das Alagoas. A atividade envolveu a leitura de uma sequência narrativa de imagens do livro didático como encaminhamento para uma produção textual. Com base na primeira escrita e observadas as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, propôs-se uma reescrita com o pretexto para se discutir, entre professor e aluno, meios de praticar a escrita com o intuito de melhorar as habilidades de leitura e escrita destes alunos. Os resultados apontaram que o contato com a leitura, as interferências a partir das dificuldades encontradas nas produções e, principalmente, o trabalho de intervenção com a reescrita possibilitaram melhorias significativas nas produções de textos dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Escrita; Produção de texto; Reescrita.

**ABSTRACT**

Reading and writing, although they are different practices, have a strong correlation. Teach a student to read and write requires the Portuguese Language teacher mobilize a number of knowledge and make the necessary mediation between theory and practice. Reflection on the teaching of mother tongue, especially in the role of educator, leads us to build and rebuild conduct that make possible, always, best actions in favor of the students. This article is the result of theoretical analysis made from textual productions, fruit of a didactic activity that has been developed with students from seventh grade in a public school of the city of Conceição das Alagoas. The activity involved the reading of a narrative sequence of images from the textbook as a reference to a textual production. Based on the first writing and observing the main difficulties presented by the students, it was proposed a rewriting with the pretext to discuss, between teacher and student, ways of practicing writing in order to improve reading and writing skills of these students. The results showed that the contact with the reading, the interferences from the difficulties found in the productions and, mainly, the work of intervention with the rewriting made possible significant improvements in the texts productions of the students.

**KEYS WORDS:** Reading; Writing; Text Production; Rewriting.

<sup>1</sup> Possui graduação em letras. Atualmente é professor - Secretaria Estadual De Educação MG. Mestranda no Profletras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: helenicebpaula@yahoo.com.br.

## **INTRODUÇÃO**

### **As práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental**

Vivenciamos, na atualidade, o fracasso das instituições escolares que, segundo teóricos e educadores, não vem cumprindo suas obrigações. Duras críticas são direcionadas, principalmente, aos professores de Língua Portuguesa: não se tem ensinado os alunos a ler, interpretar e desenvolver práticas de escrita que os levem a um nível razoável de proficiência e a desenvolver autonomia para lidar com uma diversidade de atividades sociais. Portanto, várias teorias apontam para a necessidade de se ressignificar as práticas escolares com o intuito de tornar o ambiente da escola mais produtivo e prazeroso.

Consideramos a leitura a principal aliada para a formação do leitor crítico e comprometido e para o desenvolvimento de melhores práticas de escrita. No Ensino Fundamental II, tais as práticas de leitura devem se tornar gradativamente mais complexas, pois pressupõe que os estudantes desta faixa etária já tenham os conhecimentos básicos para isso. A realidade atual não corresponde a essa expectativa, pois o que encontramos é um desinteresse cada vez mais generalizado pela leitura. Torna-se, portanto, essencial que se desenvolvam nestes alunos o gosto pela leitura contribuindo para uma interpretação mais reflexiva dos textos que possibilite alargar os horizontes da leitura.

Sabendo do desinteresse dos adolescentes pela leitura de textos escritos, procuramos desenvolver uma atividade didática que pudesse motivar os alunos no sentido de, efetivamente, levá-los a aliar a leitura com a escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, documento voltado para o Ensino Fundamental, orienta que:

organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados, organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se suas especificidades e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação

ISSN: 2359-1064

social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Em vista disso, os momentos de interação desenvolvidos nesta proposta didática foram de fundamental importância para que chegássemos até o objetivo final do nosso trabalho. Combinar imagens, textos escritos, situações criadas a partir de suportes não verbais se mostram produtivos quando aliados a conhecimentos linguísticos e podem motivar os alunos a utilizarem a linguagem escrita para exteriorizarem narrativas individuais, ou seja, podem levar os alunos a enxergarem sentidos particulares e criarem bons textos.

### **Das imagens para as palavras: criando narrativas**

Geraldi (2013) pontua que, ao escolher as estratégias de dizer o que se pretende, leva-se em conta tanto as razões pelas quais dizemos quanto para quem se diz. Neste trabalho, os alunos sabiam desde o início que o professor seria o destinatário final dos textos e também o interlocutor que aponta caminhos com sugestões, colocando-se na posição de coautor. Segundo Bakhtin (1992), o ouvinte, quando recebe e compreende um discurso, adota uma atitude responsiva de concordar ou discordar, de adaptar e executar. Nesse sentido, o aluno, assumindo-se como interlocutor, cada vez que lê o seu texto, pode ou não responder com melhorias, demonstrando ou não compreensão responsiva sobre a própria escrita.

A proposta da nossa atividade didática procurou levar os alunos a perceberem, conforme enfatiza Geraldi (2013, p. 160) que ao produzir um texto é necessário “ter o que dizer, para quem dizer, que se tenha razão para dizer e que estratégias utilizar para isso”. Com essa reflexão, pretendíamos demonstrar que eles não deveriam produzir um texto somente para cumprir uma tarefa escolar, mas que deveriam se sentir motivados a isso. Ainda sob o olhar bakhtiniano dos gêneros discursivos, tem-se a ideia de que a comunicação humana é o fruto da necessidade que os indivíduos têm em expressar-se.

A partir dessa ótica, tem-se o que Bakhtin (2000, p.290) chama de “atitude responsiva ativa”, caracterizada pelas inferências que o “receptor” faz

durante um processo comunicativo real. Essa postura ativa, que torna o receptor também um emissor, se dá pela compreensão do discurso que é apresentado, porque “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

A atividade consistiu em selecionarmos uma seção de cenas retratadas pelo fotógrafo Hasibul Wahab, tiradas em Noakhali, Bangladesh, país situado na Ásia, onde houve uma grande enchente causada fortes chuvas, que foi apresentada aos alunos do sétimo ano. A intenção era levá-los a desenvolver habilidades de leitura, tais como: observar, comparar, levantar hipóteses, inferir, identificar, explicar, estabelecer relações de causa e consequência. Desenvolvemos oralmente alguns questionamentos para estabelecer uma discussão entre os alunos, possibilitando a participação de todos. No decorrer desta etapa foi possível perceber que os alunos se identificaram com a atividade, possibilitando, então, solicitar-lhes uma proposta para produção escrita.

A produção escrita consistia em criar um texto narrativo baseado nas imagens e nas discussões estabelecidas anteriormente em sala de aula. Para isso, os alunos tiveram que levantar hipóteses sobre como se sucederam os acontecimentos que levaram até as imagens apresentadas a eles.

## **DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS**

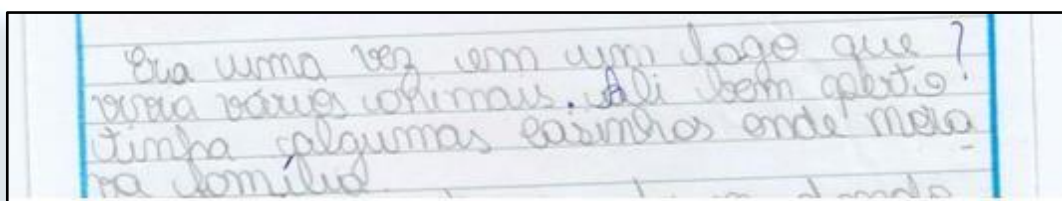
### **Escrita e reescrita**

Na etapa de escrita um total de 35 alunos realizaram a produção textual solicitada. Nas produções textuais, os alunos apresentaram muitas dúvidas em relação à divisão dos parágrafos. Questionaram sobre quando é necessário mudar o parágrafo, quantas linhas devem ter, entre outras. Consideramos, portanto, o estudo da construção do parágrafo imprescindível, pois facilitaria a produção escrita. Neste sentido, trabalhamos com eles a indicação de pelo menos um parágrafo para cada imagem o que já determinaria uma estrutura sequencial da narrativa. Os textos produzidos pelos alunos não apresentaram estrutura de paragrafação adequada na primeira produção, mas após a orientação da docente o aluno obteve êxito na reescrita.

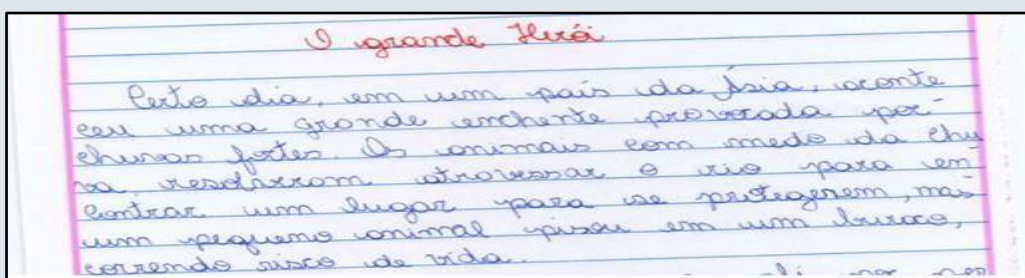
O diagnóstico apresentado aos alunos orientava-o atender, na reescrita, as seguintes perspectivas: uma reescrita mediante uma correção feita pela professora com aspectos voltados para a estruturação do texto, desvios linguísticos, a partir de problemas de ordem sintática (concordância verbal e nominal, regência), de ordem fonológica (ortografia, divisão silábica, acentuação) e de ordem morfológica (adequação vocabular, formas de plural, conjugação verbal) e outra reescrita com a mediação da professora juntamente com o aluno em uma situação individual em sala de aula.

Alguns alunos iniciaram seus textos com a expressão “Era uma vez...”, onde observa-se que eles trazem a ideia de que todos os textos narrativos devem ser iniciados desta forma, ou seja, a estrutura muito utilizada nos contos de fada. Pode-se dizer que a oralidade é marcada por um saber social comum de como empregar os gêneros. De acordo com Marcuschi (2008), mesmo que o falante não possua um saber técnico ele é capaz de se comunicar e ser compreendido por seu interlocutor. Algo que acontece porque os gêneros textuais não são criados por um falante, eles resultam de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (MARCUSCHI, 2008, p.189). É assim que algumas formas linguísticas são facilmente reconhecidas, como marcas de alguns gêneros.

#### Trecho 01

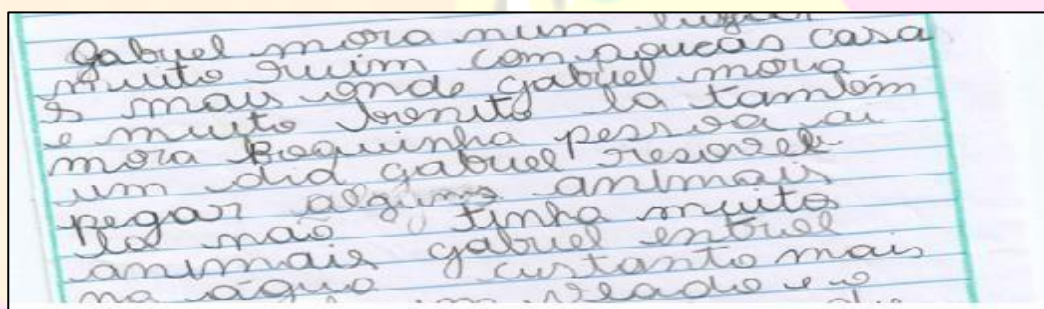


#### Trecho 02

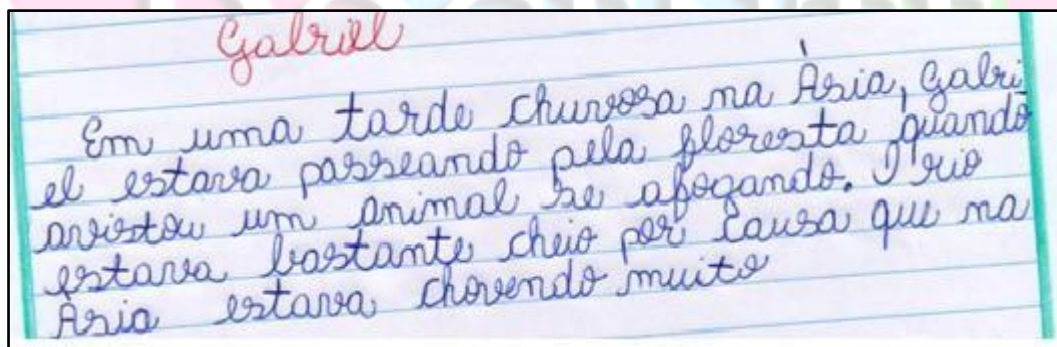


Algumas produções textuais não apresentaram estrutura lógica discursiva coerente com as imagens apresentadas, o que nos levou a trabalhar a concepção de língua e linguagem como ato dialógico e de interação verbal com estes alunos para assumir o caráter de duplicidade, sendo fundamental a presença do outro (BAKTHIN 2006).

Trecho 03



Trecho 04



Em uma produção escrita, os parágrafos compõem um texto. Caso não estejam bem construídos e interligados, prejudicarão a compreensão global do texto. Garcia (2006) define o conceito de parágrafo padrão como, “uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela” (GARCIA, 2006, p. 219). Assim, ao construir um parágrafo, temos de partir de uma ideia central e desenvolvê-la. Neste caso, por se tratar de um texto narrativo, a ideia central é um incidente (episódio curto).

De acordo com Figueiredo (1999, p. 66) o parágrafo narrativo deve ser simples e geralmente segue, cronologicamente, o começo e o desenvolvimento da história. O parágrafo desenvolvido por narração começa com período tópico anunciando a ocorrência do evento; segue com o desdobramento do acontecimento, por intermédio de pormenores movimentados e interessantes, de acordo com a imaginação do escritor. Por isso, a ordem dos parágrafos está relacionada ao relato dos fatos ou acontecimentos; geralmente é cronológica à sucessão no tempo. Segundo Garcia (2006, p. 258), em síntese, “toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo”.

Com essa atividade, os alunos puderam compreender melhor a divisão dos parágrafos nos textos narrativos a partir de suas próprias produções. Foi possível constatar que um parágrafo precisa apresentar “unidade, coerência e clareza”. (GARCIA,2006). A unidade consiste na manutenção da ideia central, no caso um incidente, e as ideias secundárias devem ser ligadas a esse incidente. A coerência relaciona todas as ideias relacionadas ao incidente, organizando-as em uma sequência lógica. Já a concisão refere-se à economia de palavras e frases, sem estender demasiadamente o parágrafo e evitar repetições.

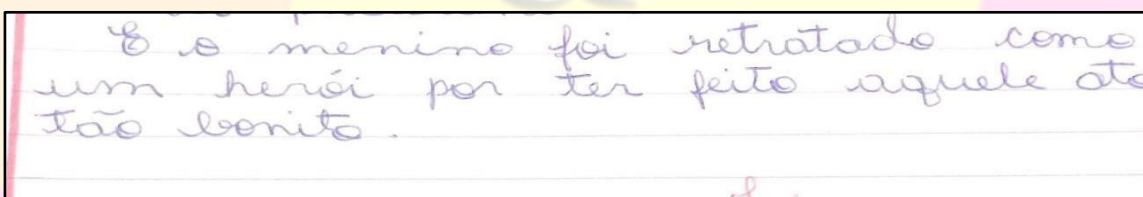
Geraldi (1997) afirma que “conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”. Segundo Koch (2013), a progressão temática compreende todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Com a introdução de informações novas estabelecem-se as relações de sentidos com os conhecimentos prévios retidos na memória e com segmentos do próprio texto que vão fornecendo a interligação de informações. Neste sentido, observa-se que a intervenção do professor conduz os alunos a reflexão de novas ideias a partir do contexto presente.

Acreditamos que analisar a progressão nas atividades de produção textual pôde contribuir de maneira significativa para o ensino sistemático da escrita com mais propriedade, fazendo com que os alunos gostassem de ser

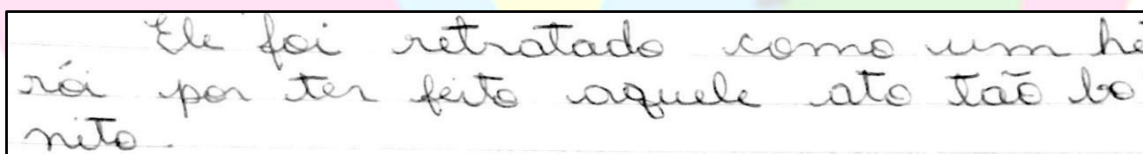
participativos e sujeitos construtores à medida em que construíram seus discursos.

No caso da coesão textual, percebemos que o substantivo menino apareceu com grande frequência nas produções por se tratar de único personagem presente nas imagens, o que contribui para que os alunos fizessem a referência a este antecedente explícito. Os alunos utilizaram retomadas simples, mas mesmo assim demonstraram conhecimento quanto a retomada por pronomes.

Trecho 05



O menino foi retratado como um herói por ter feito aquele ato tão bonito.



Ele foi retratado como um herói por ter feito aquele ato tão bonito.

## CONCLUSÃO

Em síntese, diante dos textos analisados, evidenciamos que os alunos apresentaram alguma dificuldade para empregar bem os mecanismos linguístico- discursivos de narração, não conseguindo estabelecer relações espaço-temporal entre os fatos ocorridos nas imagens do texto. Além disso, os textos mostraram problemas quanto à coesão, apesar de ideias óbvias estarem bem definidas nas cenas. Isto pode ter ocorrido devido a falta de costume de escrita de textos. Os textos analisados apresentaram a falta de progressão temática, por não conseguirem progredir a sequência lógica dos fatos, repetindo termos não utilizando-se das estratégias de referência. Observamos também que alguns alunos não conseguiram, a partir das discussões e intervenções feitas, apropriarem-se da voz do outro, e estabelecerem argumentos próprios que articulassem e organizassem o posicionamento esperado.



Sustentar argumentos, fazer escolhas coerentes no trato da escrita pressupõe certa maturidade da parte do aluno, que só é adquirida com a prática. Os alunos demonstraram interesse, porém ainda se mostraram imaturos no campo da produção de argumentos, novas informações a respeito dos elementos apresentados na atividade didática.

Evidenciamos, com este trabalho, a importância de se propor novas práticas de escrita em sala de aula. São ações como estas que fazem os alunos refletirem sobre suas produções e progredirem, valorizando a função social da linguagem em detrimento de aspectos meramente estruturais, com foco em desenvolver a visão crítica de mundo.

Constatamos, também, que há enorme necessidade de se aprimorar a capacidade de escrita e de leitura. Nesse caminho, a leitura é peça chave para fundamentar argumentação. Assim, quanto mais experiências de leitura tiverem os alunos do Ensino Fundamental, mais fácil e acessível torna-se o processo de produção textual. Outra conclusão diz respeito à contribuição das práticas de reescrita do texto produzido, como forma de atestar a progressão temática.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português-linguagens**. vol. 7, 7º ano do ensino fundamental II. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

FIGUEIREDO, L. C. **A redação pelo parágrafo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro: FGY, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

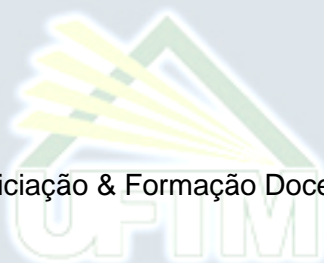
\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (organizador); Milton José de Almeida [et al.].5.ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015b.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014b.

MARCUSCHI, B. C. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. IN: VAL, M. G. C. MARCUSCHI, B. (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.



**Como citar este artigo (ABNT)**

BENTO; H;. REESCRITA COMO TRABALHO CONSTITUTIVO NA ESCRITA DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2018. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

**Como citar este artigo (APA)**

BENTO; H;. (2018) FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS: HISTÓRIAS, POLÍTICAS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.



INICIAÇÃO  
&  
FORMAÇÃO  
DOCENTE

ISSN: 2359-1064

