

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT08.011)

REESCRITA TEXTUAL: INSTRUMENTO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO

Fernanda Viana de Castro Albuquerque

Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), fernanda.2020800057@unicap.br; Professora de Língua Portuguesa do IFPI campus Paulistana;

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), rossana.henz@unicap.com

RESUMO

Este estudo se insere na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes e resulta de uma pesquisa realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona rural de Petrolina-PE, em 2016. Identificar e analisar as marcas da oralidade efetuadas por alunos do 5º ano no processo de escrita, bem como proceder com intervenções por meio da reescrita textual a fim de amenizá-las, caracterizaram os objetivos desta pesquisa. Para isso, foram desenvolvidas oficinas de produção textual explorando a reescrita textual coletiva. O percurso metodológico das produções textuais de cinco alunos foi delineado, visando acompanhar o desempenho individual a cada reescrita realizada. Quanto às marcas da oralidade identificadas, estas foram classificadas em categorias de erros, a luz dos estudos de Cagliari (2006) a fim de compreender o porquê de tais ocorrências e evitar qualquer tipo de preconceito linguístico. Estudos que tratam da reescrita textual como Ruiz (2015), Menegolo e Menegolo (2005), além de Ferreiro (2003), Koch (2010) e Cagliari (2006) que discorrem sobre o processo de escrita, compõem

a base teórica desta pesquisa. A análise dos dados coletados evidenciou que no processo de reescrita os alunos apresentaram um avanço quanto à redução das marcas da oralidade nas produções textuais. Ao reescrever sob supervisão da pesquisadora, os discentes fizeram acréscimos, substituições e reduções de palavras, sem alterar a essência das narrativas. Verificou-se ainda que, a didática com que os textos foram produzidos contribuiu para o interesse coletivo pela reescrita textual. Assim, esta pesquisa propiciou a ampliação dos estudos sobre o ensino da língua, notadamente sobre a reescrita textual no processo de aquisição da escrita.

Palavras-chave: Reescrita textual, 5ºano, Aquisição da escrita.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino da escrita perpassam por diversos assuntos, entre eles está a reescrita. É possível encontrar essa temática, por exemplo, em propostas de ensino, livros didáticos e diretrizes curriculares. Portanto, não é algo desconhecido no meio educacional. Entretanto, nem sempre o que se pretende com a reescrita, quando se diz que é preciso reescrever um texto, fica claro para o aluno. Assim, questionamos: O que significa reescrever? É possível ensinar a reescrever um texto? Qual a função do professor diante de uma reescrita textual do aluno?

Partindo da discussão ora fomentada, buscam-se novas formas de atuação a partir das questões relacionadas à leitura e produção textual, aproximando-as da realidade, além de estabelecer uma relação com os erros apresentados pelos estudos de Cagliari (2006). Depreende-se, pois, que as marcas da oralidade não estão limitadas a uma nível de ensino, nem somente à uma transcrição fonética, mas, sobretudo é possível estabelecer um relação com a realidade em que os alunos estão inseridos, bem como com as experiências e saberes que eles trazem do meio social em que vivem. Diante do exposto, percebe-se a relevância em inserir a reescrita sob a perspectiva da aquisição da escrita, no ensino da Língua Portuguesa de alunos da Educação Básica, Fundamental I. Adota-se ainda uma perspectiva do letramento devido à relevância da temática estudada e dos teóricos que embasaram as análises, além do foco na classificação dos erros/desvios e da percepção crítica sobre a reescrita como mecanismo de ação capaz de amenizar as marcas da oralidade na escrita, classificadas como erros/desvios.

Espera-se que o aluno perceba a reescrita como uma atividade de reflexão crítica como bem esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos (MEC, 1997: 47-48) quando diz que “[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos [...]”. A recomendação aponta para a ideia de que, junto com o professor ele identifique os trechos do seu texto que podem ser aprimorados, tanto na parte gramatical como também na semântica textual.

Partindo-se da premissa que a reescrita provoca o diálogo entre autor e obra (texto), favorecendo um relacionamento mais interativo e oportunizando o aluno a refletir sobre a língua e sua sistematização na prática, Bakhtin (2000) apresenta a expressão “cadeia de comunicação verbal”, entendendo-se por isso que o aluno não é um mero receptor, pois, ao receber (seu texto, com apontamentos do professor), tende a compreender que “[...] a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, dentre outros” (BAKHTIN, 2000, p.285-290).

Portanto, visando à autenticidade, nível de percepção crítica a respeito de estudos sobre as modalidades oral e escrita, objetivamos descrever e analisar as marcas da oralidade registradas pelos alunos do 5ºano no processo de escrita. Além disso, foi também nosso intuito intervir, por meio de oficinas de produção textual, a fim de amenizar as referidas marcas identificadas nos textos dos alunos. Por fim, acompanhamos o percurso metodológico dos discentes averiguando os avanços alcançados mediante a reescrita textual, realizada ao longo das oficinas.

O público alvo foi uma turma do 5ºano de uma Escola Pública Municipal de Petrolina-PE, compreendidos numa faixa etária entre 10 e 11 anos, entretanto, dos 30 alunos, designamos 05 (cinco) para compor o *corpus*, visto que estes destacaram-se entre os demais por apresentarem uma maior ocorrência de marcas da oralidade na escrita. É importante ressaltar que para compor este estudo, apresentaremos o percurso metodológico de 01 (um) aluno, de modo que as reescritas textuais serão evidenciadas, pois são elas o alvo da nossa pesquisa.

Nossa metodologia pautou-se em oficinas de produção textual de forma que adotamos a reescrita coletiva como mecanismo de ação capaz de amenizar os erros/desvios identificados nos textos dos alunos. Os estudos de Menegolo (2005) e Ruiz (2015) embasaram nosso referencial teórico no que concerne à reescrita textual, Cagliari (2006) e Ferreira (2003), quando tratam do processo de escrita das crianças e Bagno (2004) e Bortoni-Ricardo (2008) ao tecerem contribuições plausíveis acerca da noção de erro.

Dado o exposto, acreditamos que esta pesquisa é uma ferramenta que contribuirá para aguçar a reflexão dos professores de Língua Portuguesa sobre o processo de escrita dos alunos do 5º ano, principalmente quanto às questões relativas às marcas da oralidade na escrita, situação que envolve o estudo dos erros/desvios que muitos alunos efetuam no processo de escrita e reescrita textual.

É importante ressaltar que este artigo é um recorte da minha dissertação de Mestrado intitulada ““Ceto dia dois colega sairo para pasia...”: Uma análise das marcas da oralidade na escrita de alunos do 5º ano”, apresentada no ano de 2016. Dentre os aspectos avaliados nas produções textuais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental a reescrita textual destacou-se como um excelente instrumento didático capaz de amenizar as marcas da oralidade na escrita. Entre as produções textuais dos cinco alunos que compõem o *corpus* original desta pesquisa, apenas as produções textuais de 1 (um) aluno constam neste artigo científico. Ratificamos ainda que o nome do referido aluno foi substituído por uma sigla, a fim de preservar sua real identidade.

METODOLOGIA

Nossa intervenção caracterizou-se de uma reescrita coletiva, por se tratar de uma atividade em que todos participariam ao mesmo tempo de uma só análise, juntamente com a professora-pesquisadora. A atividade de reescrita pode ser caracterizada como “um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75). É necessário que um texto passe por mais de uma reescrita antes de chegar a sua versão final, pois, em cada uma delas, pode-se extrair ou acrescentar informações, adaptando o texto à situação de produção e adequando a linguagem ao gênero discursivo e aos aspectos de textualidade. Desse modo, é importante que o aluno perceba:

[...] que todo o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de

composição de gêneros textuais, conseqüentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

É importante ressaltar que, quando realizada conjuntamente entre professor e alunos, a reescrita possibilita a ambos a expansão do conhecimento de modo mais preciso. Entretanto, principalmente, o aluno é conduzido à reflexão acerca do uso da língua e tem a oportunidade de compreender que o texto é passível de modificações e não é um produto acabado. Considerando isso, Menegolo e Menegolo (2005) explicam a importância de todo esse processo. De acordo com os autores a reescrita:

[...] provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 74).

Assim, entendemos que a reescrita é um processo em que o aluno tem a oportunidade de voltar ao seu texto original, a fim de corrigi-lo, substituindo expressões, observando a ortografia, excluindo as redundâncias e por fim verificando o que já foi escrito. Desse modo, ele se apropria dos gêneros, sabendo diferenciá-los e aplicá-los em contextos situacionais de escrita (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005).

Partindo desse ponto de vista, passaremos para a análise e exposição de situações em que a reescrita foi desenvolvida durante as oficinas de produção textual. É importante esclarecer que, a primeira produção textual ocorreu em 22/03, trinta alunos participaram desta atividade, redigindo um texto conforme as orientações da professora-pesquisadora. Das 30 (trinta) produções textuais, 05 (cinco) foram escolhidas para compor o *corpus* das análises, por se destacarem entre as demais apresentando um maior número de marcas da oralidade. Entretanto, para este trabalho, apresentaremos apenas os dados de 1 (um) aluno, de modo que as reescritas textuais serão evidenciadas, pois são elas o alvo da nossa pesquisa.

O percurso metodológico das oficinas caracterizou-se pela realização de 05 (cinco) encontros que totalizaram 10 (dez) aulas com duração de 50 minutos. Dentre os cinco textos, designamos 03 (três) para a reescrita coletiva. Quanto a preservar a identidade dos alunos, utilizamos siglas para substituir os nomes dos referidos participantes. A seguir, detalharemos cada evento que constituiu-se uma experiência didática:

- **1ª Oficina (21/03):** Apresentação da nossa proposta de trabalho; Sondagem sobre o que os alunos conheciam sobre o gênero fábula;
- **2ª Oficina (22/03):** Leitura e Produção Textual Inicial - Esta etapa caracterizou-se pela apresentação e leitura coletiva da fábula "O urso e os dois viajantes" (*Esopo*). Por duas vezes a leitura foi realizada em voz alta para que todos entendessem melhor a narrativa. Em seguida, abriu-se uma discussão sobre a temática do texto, principalmente quanto ao sentido da moral da história. Notamos que nesse momento alguns se sentiram à vontade para falar sobre suas experiências com amizades verdadeiras e falsas, enquanto outros preferiram ouvir os colegas. Após esse debate, os alunos foram convidados a reescreverem a história como se eles estivessem contando para alguém, como um amigo ou um familiar, buscando preservar o enredo da fábula. Essa primeira produção textual serviu de base para as demais produções, pois os alunos, individualmente, reescreveram a história de modo espontâneo e natural, ou seja, o que foi entendido deveria ser escrito da maneira deles. Esclarecemos que não se tratava de uma cópia do texto original, mas que eles escreveriam o que de fato foi entendido sobre a história.
- **3ª Oficina (11/04):** Realização da primeira intervenção - No formato original, a uma das produções textuais escolhida foi exposta em sala de aula, utilizando-se do quadro digital para facilitar a visualização de todos. Com o texto no quadro, solicitamos aos alunos que observassem atentamente a maneira como aquela história foi escrita, pois o próximo passo seria a reescrita. Realizamos uma leitura coletiva e logo iniciamos nosso diálogo, não apontando erros, mas

instigando os alunos a pensarem quanto à escrita de determinadas palavras, que foram grafadas diferentemente da norma padrão;

- **4ª Oficina (09/05):** Segunda Intervenção - Esta etapa da pesquisa seguiu o mesmo entendimento da oficina anterior. Desta vez, o texto do aluno *TG* foi o escolhido para ser reescrito, por também apresentar marcas da oralidade em vários trechos. Desse modo, o texto foi reescrito, à medida que os alunos iam respondendo aos nossos questionamentos, apontando outra forma de escrita, livre de marcas da oralidade. É importante ressaltar que, em momento algum falamos em “erro”, pelo fato de muitas palavras apresentarem desvios da norma padrão, não estando de acordo com a gramática. Poderíamos afirmar que o aluno *TG* cometeu vários “erros”, entretanto, essa não foi a nossa estratégia. Optamos por instigar os alunos, interrogando se para determinada expressão existia outra maneira de ser escrita, e o que eles percebiam de diferente ao pronunciar determinada palavra comparando-se a mesma palavra escrita no quadro, isto é, por que aquela palavra foi redigida daquele modo? O que houve na escrita do aluno *TG*? Como eles se sentiram desafiados, e havia algo de lógico na situação que ora vivenciávamos, manter a atenção entre pronúncia e escrita foi imprescindível a fim de entender o “mistério” daquela situação. Os alunos observaram que o colega *TG* transpôs para o texto escrito a pronúncia das palavras;
- **5ª Oficina (31/05):** Terceira Intervenção - A reescrita seguiu os mesmos passos das anteriores, frase por frase foi analisada a fim de verificar minuciosamente cada detalhe das palavras e não deixar escapar nenhuma observação a esse respeito. Lançamos para todos questionamentos do tipo: *“Para essa palavra K existe outra forma de ser escrita?”*; *“O que o aluno TG quis dizer ao escrever esta expressão W?”*; *“Falta alguma letra nesta palavra? Qual?”*; *“Vocês acham que houve algum tipo de troca de letras nesta palavra? Qual?”*

Desse modo, a reescrita foi concluída. Observamos o quanto os alunos participavam a todo instante, pois eram convidados a isso, além de que eram estimulados a desenvolverem uma atividade de acordo ao nível de aprendizagem deles, pois todos já sabiam ler e escrever.

Tratava-se de uma questão de raciocínio, perceber que as palavras do texto apresentavam desvios da norma padrão, por terem sido transcritas do mesmo modo que foram pronunciadas.

O texto base do nosso trabalho foi uma das fábulas de *Esopo* “O urso e os dois viajantes”, conforme escrito abaixo:

Certo dia, dois homens viajavam juntos, quando, de repente, um urso atravessou o caminho em que eles andavam. Um deles subiu em uma árvore e escondeu-se nos seus ramos. O outro, percebendo que ia ser atacado a qualquer momento, deitou-se no chão.

Então o urso começou a cheirá-lo e o homem susteve a respiração fingindo-se de morto. Ao fim de algum tempo, o animal foi embora. Certificando-se que o urso não voltaria, o outro viajante desceu da árvore e, com ar brincalhão, perguntou ao amigo:

- Afinal o que foi que o urso te segredou ao ouvido?

- Deu-me este conselho: «Nunca viajes com um companheiro que te abandone perante o perigo» - respondeu-lhe o amigo.

Moral da história: Os amigos conhecem-se nos momentos difíceis.

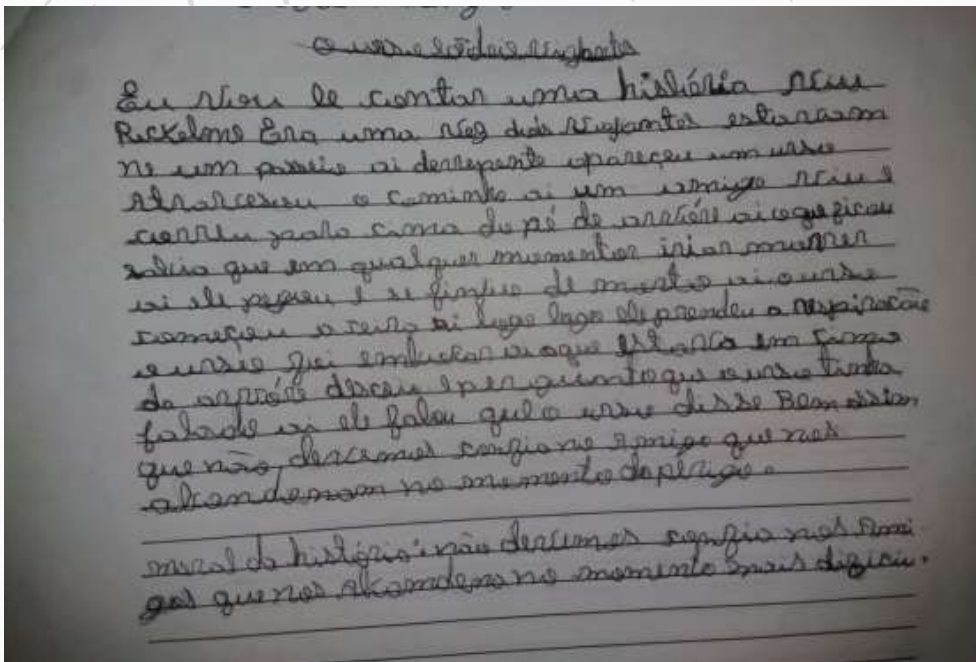
Texto retirado do site: <http://contosencantar.blogspot.com.br/2011/09/o-urso-e-os-dois-viajantes.html>.

A seguir descreveremos o percurso metodológico do aluno TG a fim de percebermos os avanços que ele obteve ao longo das oficinas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

E a composição do nosso corpus é feita com as produções textuais do aluno TG. Na imagem abaixo, temos o primeiro texto produzido em 22/03.

Imagem 1: Produção Textual do Aluno TG



Fonte: A autora.

Após analisar o texto, listamos as devidas ocorrências de marcas da oralidade na escrita:

1. Supressão do **H** no pronome oblíquo (le)
2. Redução de palavras (em um ... ne um)
3. Junção de palavras (derrepente)
4. Troca do **G** pelo **J** (finjio)
5. Troca do **CH** pelo **S** (seira)
6. Troca do **N** pelo **M** (abamdona)
7. Troca do **L** pelo **U** (dificiu)
8. Supressão do **R** no final de palavras (confia)
9. Problemas sintáticos (...não devemos confia no amigo que nos abandona... / não devemos confia nos amigos que nos abamdona...)
10. Supressão do **S** (atravesou)

O primeiro texto do aluno TG apresentou 10 (dez) marcas da oralidade em sua composição, prevalecendo a transcrição fonética.

Para Cagliari (2006), o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. No texto acima, encontramos as trocas do “G” pelo “J”, do “CH” pelo “S”, do “N” pelo “M” e do “L” pelo “U”, entre as demais marcas da oralidade, estas se destacam. E nesse tipo de situação Bortoni-Ricardo (2008) destaca a relevância do “faro” do professor para identificar e pesquisar esses erros, e ainda a sensibilidade que ele deve ter no desenvolvimento de um trabalho cada vez mais produtivo em sala de aula:

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46)

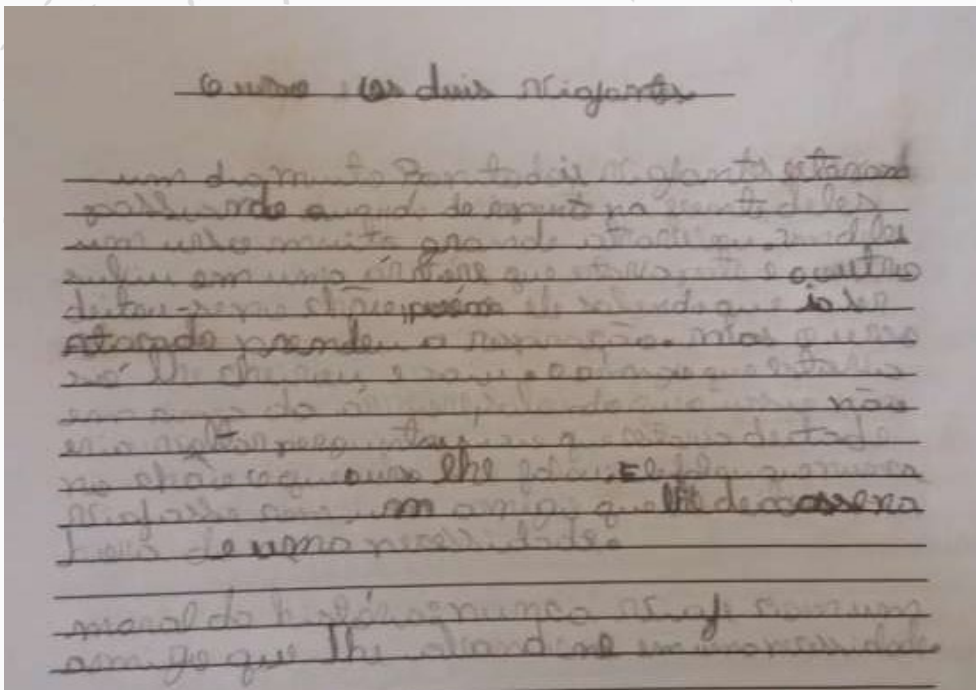
Ao adotar esse tipo de postura que Bortoni-Ricardo recomenda, conseqüentemente, o tratamento dado ao erro identificado no texto terá outro sentido. Pois o professor buscará estratégias didáticas para lidar com situações que são comuns no processo de escrita, visto que as causas do erro lhe são conhecidas.

Observamos ainda o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, a ausência de acentuação em determinadas palavras e a repetência da expressão “ai”, característica da fala cotidiana. Para esta última ocorrência, Koch (2010) denomina de “Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: *e, ai, então, (d) ai, etc.*”, no texto do aluno *TG* verificamos o uso da expressão “ai” repetidas vezes no texto. Para Koch (2010), as principais marcas de oralidade que a criança imprime ao texto escrito, ocorrem não apenas na fase de aquisição, mas, por vezes, ainda por um tempo relativamente longo, já que continua usando as mesmas estratégias de construção e os mesmo recursos de linguagem que utiliza na interação face a face.

A oficina seguinte aconteceu no dia 11/04, momento da nossa primeira intervenção.

Veja-se o texto redigido pelo aluno *TG*, pós-reescrita.

Imagem 2: Primeiro Texto Reescrito pelo Aluno TG em 11/04



Fonte: A autora.

Após a leitura, listamos as seguintes marcas da oralidade:

- | |
|---|
| 1. Troca do E pelo I (passiando); |
| 2. Troca do I pelo E (eria); |
| 3. Supressão do S (deixase / atravesou) |

Relacionando o primeiro texto a este do dia 11/04, após a reescrita, vê-se o quanto o aluno avançou na diminuição das marcas da oralidade, tão presentes anteriormente. Em nossa intervenção chamamos a atenção de todos para participarem da reescrita, e com o aluno TG não foi diferente. Solicitamos que eles revessem no texto o que poderia ser modificado, as palavras que apresentavam desvios da norma padrão e porque isso ocorria. Novamente afirmamos que não lidamos com as situações tratando-as como erros, nossa tática foi de desafiá-los a perceberem o que havia de estranho nas palavras, o que para eles poderia ser reescrito de outro modo e o que justificava tal escrita. Ao longo das oficinas esta percepção

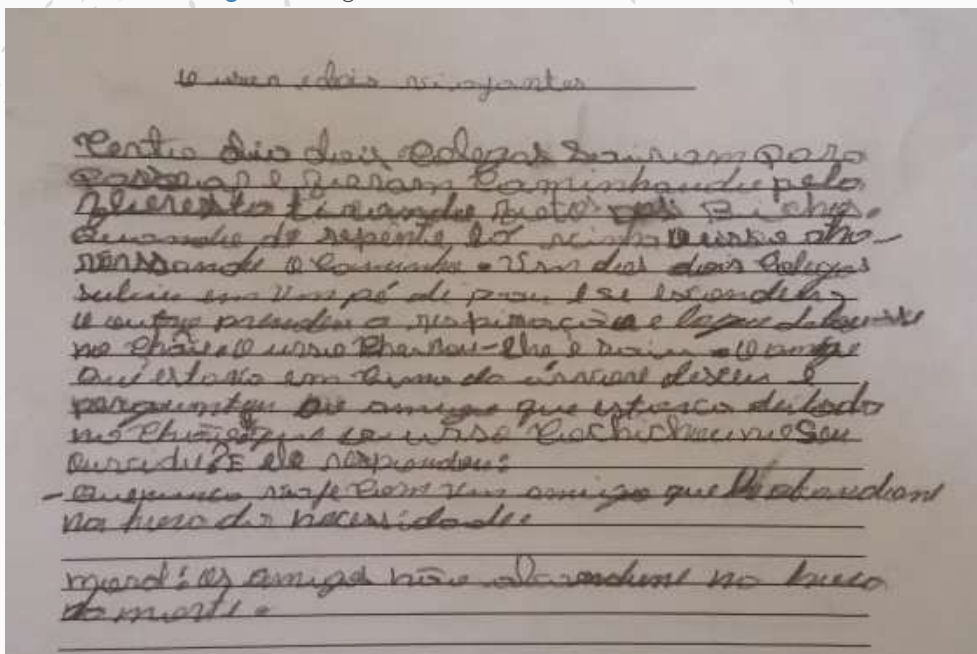
foi amadurecida, o que constituiu-se como um progresso em nosso trabalho. Diante da tarefa de reescrever um texto é natural que o aluno sinta-se limitado, entretanto, se ele cumprir esse desafio que lhe faz sair da zona de conforto, atingirá com êxito o propósito da interação, como explica-nos Ruiz:

Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto; pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação. (RUIZ, 2015, p. 162 e 163)

E o resultado dessa interação, é uma escrita cada vez mais elaborada, pois o aluno é despertado a pensar por meio das intervenções do professor, quer sejam escritas ou orais, além de aprender a expressar-se e conseqüentemente, a posicionar-se através da escrita.

Na oficina seguinte, o aluno TG apresentou um resultado mais significativo, pois as marcas da oralidade diminuíram consideravelmente. A imagem do texto reescrito pela segunda vez comprova nossas afirmações:

Imagem 3: Segunda Reescrita do Aluno TG em 09/05.



Fonte: A autora.

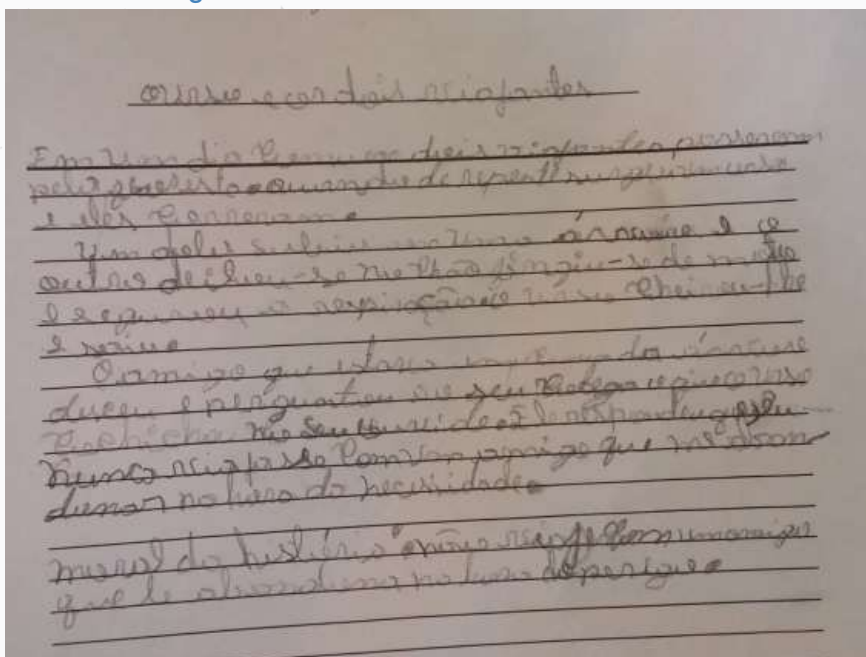
O texto apresenta apenas uma marca da oralidade, a troca do “O” pelo “U” na palavra (ouvidu). Não há mais a presença da palavra “ai”, escrita repetidas vezes no texto. O que, porém, ainda ocorreu foi o uso indevido de letras maiúsculas em alguns trechos do texto. É nítido o quanto o aluno avançou nesta etapa do trabalho, significando que em cada reescrita ele amadureceu e compreendeu que as marcas da oralidade, como por exemplo, a repetência da palavra “ai” e as trocas de letras devem ser eliminadas do texto. Portanto, infere-se que a aquisição da escrita não é instantânea, tal como um passe de mágica. Mas, de forma gradativa a criança aprende as concepções, regras e normas que compõe este processo, ou seja, há uma série de reflexões em que ela é submetida até chegar de fato ao domínio da escrita. Corroborando com este pensamento, Ferreiro (2003) esclarece que:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até

se possar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. (FERREIRO, 2003, p. 35)

Por fim, no dia 31/05 realizamos a última oficina e o desempenho do aluno pode ser visto no texto abaixo.

Imagem 4: Terceira Reescrita do Aluno TG em 31/05



Fonte: A autora.

Nesta terceira e última reescrita o aluno mais uma vez apresentou bons resultados. Identificamos apenas uma supressão do "R" na palavra morto, esse tipo de ocorrência também conceituado por Cagliari (2006) de "Transcrição fonética", especificando que o aluno não escreve o R, pois pronuncia a vogal que o antecede do forma mais longa, englobando o som de R, como é o caso da palavra (morto) identificada no texto.

É importante ressaltar que o aluno ainda utiliza indevidamente as letras maiúsculas entre as minúsculas em algumas partes do texto e também a conjugação do verbo *abandonar* na parte final do texto não foi realizada de acordo a norma padrão, entretanto as demais conjugações foram feitas adequadamente. Assim, fazendo

uma análise geral do percurso metodológico do aluno *TG*, constatamos o quanto ele avançou, minimizando em cada reescrita as marcas da oralidade. O aluno foi desafiado em todas as reescritas e demonstrou sua capacidade superativa, acumulando experiência em cada etapa, finalizando o processo com êxito. Diante desse progresso na escrita e, a esse respeito, a pesquisadora Hoffmann afirma que:

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro “construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo a medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Ao apresentar em cada oficina um texto para que os alunos reescrevessem estávamos expondo novas situações e desafios, embora se tratasse de uma mesma narrativa, porém escrita por alunos diferentes, e com marcas de oralidade diversas.

Compreendemos ainda que, as marcas da oralidade para muitos professores podem ser consideradas como erro, porém, a entendemos como um nível de desenvolvimento dos alunos, especialmente quando compreendem o código escrito. Concordamos com Hoffmann (1991), sobre o conhecimento em processo de superação, pois foi isso que o aluno *TG* mostrou-nos em cada etapa do processo. Para o pesquisador Bagno (2004), a noção de erro difere de muitas outras que afirmam que erro é tudo aquilo que se diferencia da norma padrão, como a que Possenti (1996, p.77-78) defende, para o referido autor a noção de “erro” decorre da Gramática Normativa, pois, erro é tudo que foge à variedade padrão. Para Bagno (2004), o entendimento a esse respeito versa sobre:

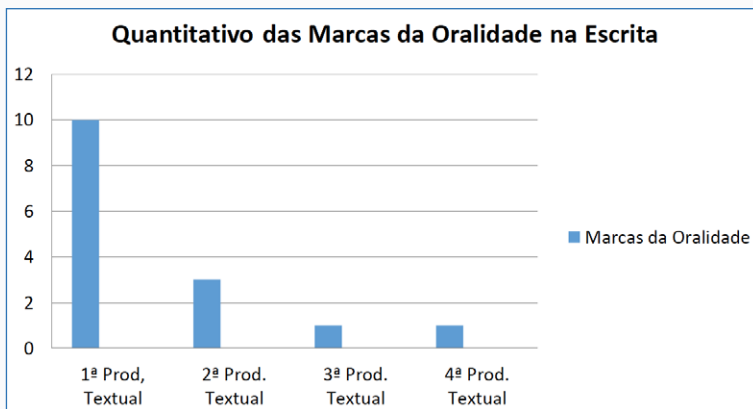
Como já vimos tudo o que escape de seu sapatinho de cristal, era considerado errado, feio ou deselegante. O grande problema com essa noção ultrapassada é que os estudos modernos têm revelado, simplesmente

não existe erro em língua, e sim, formas diferentes daquela imposta pela tradição gramatical. (BAGNO, 2004, p. 25)

Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa compreender que as diversas maneiras com que o aluno escreve, diferentemente da norma padrão, não significa que ele está cometendo erros e mais erros, mas que apresenta em sua escrita uma maneira diferente de grafar as palavras, e isso deve ser respeitado pelo professor e plenamente compreendido. A seguir apresentamos a síntese do desempenho do aluno TG:

Diante das análises realizadas, segue-se uma síntese do desempenho do aluno TG referente aos avanços alcançados ao longo das oficinas de produção textual.

Gráfico 1 – Desempenho do aluno TG nas oficinas de produção textual.



Na primeira produção textual do aluno TG 10 marcas da oralidade foram registradas, predominando as trocas de consoantes e os problemas sintáticos. Na segunda produção textual ocorreu uma diminuição para 03 marcas da oralidade, destacando-se as trocas de vogais e a supressão do S no dígrafo SS. Na terceira e na quarta produções apenas uma marca foi identificada em cada texto, a transcrição fonética. Percebemos que ao longo das produções o aluno apresentou avanços quanto à diminuição das marcas da oralidade no texto, de forma que nos dois últimos apenas uma marca foi registrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por saber dos benefícios que a prática da leitura e da escrita traz, decidimos pela reescrita, atividade que apresenta em sua essência ler e escrever quantas vezes for preciso a fim de que o texto, fruto da aprendizagem do aluno, possa cumprir uma das suas funções: estabelecer uma comunicação entre o aluno e professor, sendo a mais relevante o desenvolvimento da escrita ortográfica como exigência de uma prática social. A reescrita em nossa pesquisa foi vivenciada de modo dinâmico e reflexivo, de modo que todos foram envolvidos, participando com sugestões de como as palavras poderiam ser escritas novamente sem mais apresentar as marcas da oralidade. Os resultados ao longo de cada oficina mostraram uma progressão no desempenho dos alunos, especificadamente nas produções textuais do aluno TG, que compôs o *corpus* das análises deste artigo.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos ao longo das oficinas, notamos que houve uma diminuição das marcas da oralidade comparando-se a primeira produção textual, realizada em 22/03, às demais realizadas em 09/04, 11/05 e 31/05. A cada reescrita os alunos percebiam que por mais que as palavras faladas indicassem a forma escrita de serem transpostas para o papel, isso não era uma regra que formalizava a escrita das palavras. Portanto, era necessário ter atenção e discernimento em como escrever cada palavra. E, para isso, como já discutimos, a prática da leitura e da escrita era indispensável.

Agora, de posse das análises realizadas, o que dizer para os professores de Língua Portuguesa que veem a relação entre oralidade e escrita como “pedra no caminho” da aprendizagem da língua? E que muitas vezes os alunos escrevem como falam, não discernindo uma modalidade da outra?

Após esta experiência desenvolvida com os alunos do 5º ano de uma escola pública, ampliamos nosso olhar para o processo de aprendizagem por onde passam esses alunos, processo este bastante desafiador para professores e alunos.

Para o professor, lidar com a relação oralidade e escrita é uma missão árdua, pois é comum se deparar com situações em que o aluno escreve plenamente do mesmo modo que fala. Comparando

esta situação a um espinho preso no pé de alguém, entendemos que assim como um espinho incomoda aquele que quer caminhar, assim também as dúvidas de como agir em meio à presença das marcas da oralidade no texto incomodam muito o professor. Para alguns professores, nesse tipo de situação, o aluno está simplesmente errando por não discernir a fala da escrita, para outros isso é falta de atenção mesmo, outros até justificam que o aluno foi mal alfabetizado. Enfim, se formos procurar apenas justificar porque nossos alunos transpõem para a escrita o que falam e nada mais que isso, de nada valerá pesquisar e estudar as causas e as consequências se não pensarmos também em um mecanismo de ação para a retirada do “espinho” outrora citado. Sim, detectar o problema é importante, porém, a busca por métodos que sejam capazes de sanar ou ao menos minimizar os incômodos causados por este espinho é tão importante quanto. Apesar da limitação que nos impõe o formato deste trabalho espera-se que a pesquisa desta temática continue. É preciso que outros professores de Língua Portuguesa estejam dispostos a esmiuçar as relações entre oralidade e escrita, não só no 5º ano, mas em outros níveis de ensino.

Em nosso trabalho, indicamos a reescrita como um mecanismo de ação que pode amenizar as marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos do 5º ano. Defendemos com propriedade da reescrita, por ter sido o instrumento escolhido por nós para tratar as marcas identificadas. No entanto, compreendemos que possam existir outros métodos e estratégias que operem nesse sentido. Assim, compete aos professores de Língua Portuguesa buscarem por novas experiências e descobrirem que caminho seguir rumo à excelente formação do aluno do 5º ano, no processo de aquisição da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BAHKTIN, M. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2000.

BAGNO, M. Português ou Brasileiro? Um convite à Pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: **Parábola**, 2008.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 10ª ed. São Paulo: **Scipione**, 2006.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. Atualizada. São Paulo: **Cortez**, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: Mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: **Mediação**, 1991, 134 p.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. 8. Ed. São Paulo: **Contexto**, 2010.

MENEGOLO E.D.C.W.; MENEGOLO, L.W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. *Ciência & Cognição*, v. 04, p.73-78, 2005.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) Ensinar Gramática na escola. São Paulo: Mercado das **Letras**, 1996.

RUIZ, E. D. Como corrigir redação na escola: uma proposta textual – interativa/ Eliana Donaio Ruiz. São Paulo: **Contexto**, 2015.