

Reescrita do gênero conto de terror e mistério como atividade de reflexão com a língua

Rewriting the tale gender of horror and mystery as a reflection activity with the language

Terezinha da Conceição Costa-Hübes¹
Fernanda Sacomori Candido Pedro²
Rosângela Margarete Scopel da Silva³

RESUMO: O presente trabalho desenvolvido no mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS tem por objetivo refletir sobre a importância da produção textual e a reescrita, como ponto de partida para o trabalho com a análise linguística, no intuito de desenvolver a capacidade discursiva do aluno. Pretendemos, assim, analisar uma produção textual do gênero conto de alunos do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública no município de Cascavel, utilizando uma tabela diagnóstica para identificação dos aspectos dominados e não dominados na produção escrita, a qual é resultado de estudos de um grupo de professores dos anos iniciais. A partir desta análise, ambicionamos indicar uma proposta de reescrita textual, para que o aluno compreenda que o ato de produzir um texto é um processo. Para isso nos apoiamos nos estudos de Geraldi (1997,2006), Bakhtin (2011), Menegassi (2010, 2013) e Costa-Hübes (2012). Os dados coletados neste estudo demonstram a importância do trabalho com a reescrita, como forma de auxiliar o aluno a compreender que, a todo o momento, ele será solicitado a produzir textos, revisar e reescrever, a fim de adequar sua linguagem à situação de interlocução na qual esteja inserido.

Palavras chave: Profletras; ensino; produção textual; reescrita de texto.

Abstract: This paper was developed in the Master of Arts in Teaching - PROFLETRAS – and it aims to highlight the importance of textual production and rewriting, as a starting point for the work with the linguistic analysis, in order to develop the student discursive capacity. We intend to analyze a textual production of genre narrative of 4th year elementary school students from a public school in the city of Cascavel, using a diagnostic table to identify the dominated and non-dominated aspects in written production, which is a result study of a group of teachers from the early years. From this analysis, we aim to indicate a textual rewriting proposal, in order that the student understands that the act of producing a text is a process. For this we utilize the studies of Geraldi (1997,2006), Bakhtin (2011), Menegassi (2010, 2013) and Costa-Hübes (2012). The data collected in this study demonstrate the importance of rewriting as a way to help the student to understand that, at all times, he will be asked to produce texts, to revise and rewrite, in order to adapt the language to the situation of interlocution in which he is inserted.

Keywords: Profletras; teaching; text production; text rewriting.

¹ Prof.^a Dr.^a. do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); bolsista da CAPES.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Introdução

Buscamos com este trabalho tecer reflexões sobre as concepções de escrita e sua relação com as práticas de produção de texto, importante eixo do ensino da língua, presente na escola. Por entendermos a escrita como trabalho, a produção textual foi proposta após ter sido realizada uma sequência didática com o gênero conto de terror e mistério, pois acreditamos que, partindo de um gênero discursivo, a atividade se configura em uma prática de letramento, haja vista que, assim, estamos usando a linguagem como uma prática social.

A questão que levantamos para este estudo foi no sentido de saber - por intermédio de uma tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012) - quais eram as principais dificuldades de escrita dos alunos. Assim, o objetivo do artigo é compartilhar com os pares as vivências de sala de aula em relação às práticas de escrita e reescrita dos alunos.

Ademais, pretendemos desenvolver uma reflexão teórica acerca da escrita e reescrita; apresentar uma análise dos textos produzidos por alunos do 4º ano de uma escola municipal de Cascavel, mapeando os desvios mais frequentes nessa escrita para, a partir deles, estabelecer uma proposta de reescrita. Para a análise, pautamos, teoricamente, em autores como Geraldi (1997, 2006), Bakhtin (2011), Menegassi (2010, 2013) e Costa-Hübes (2012).

Com esse propósito apresentado, este artigo se encontra assim organizado: primeiramente, discorreremos sobre as concepções de linguagem e de escrita, o ensino da produção textual, a escrita como trabalho enfatizando a reescrita; na sequência, a metodologia para obtenção do *corpus*, depois a tabulação dos dados e a análise dos resultados; e, por fim, uma proposta de reescrita enfocando alguns aspectos não dominados pelos alunos.

A prática de produção de texto na escola

O ensino da produção textual na escola vincula-se à concepção de linguagem e escrita, que orienta a prática pedagógica do professor. As concepções de escrita de acordo com Menegassi podem ser divididas em quatro formas: “escrita com foco na língua, escrita como dom/inspiração; escrita como consequência; escrita como trabalho” (MENEGASSI, 2010, p. 16).

As duas primeiras formas de conceber a escrita vinculam-se às pressuposições teórico-metodológicas da concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, a qual entende que a linguagem nasce no sujeito e, conforme vai crescendo, ele vai exteriorizando-a. Na escrita com foco na língua, prima-se pela linguagem ideal, entendendo que a gramática ajuda o indivíduo a expressar o seu pensamento. O ensino da produção textual, baseado nessa concepção, é visto como um exercício de treino da escrita, avaliando-se sempre os aspectos gramaticais, o qual seria determinante para a construção de um bom texto.

A concepção de escrita como dom/inspiração também se orienta pelo entendimento da linguagem como expressão do pensamento. Nessa forma de abordagem, escrever seria uma inspiração divina, um dom com o qual apenas alguns nascem. Segundo Menegassi “nessa concepção, a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que ele produza um texto, sem qualquer atividade prévia [...]” (MENEGASSI, 2010, p. 19). Dessa forma, sem nenhuma discussão ou instrumentalização sobre o assunto, o aluno deve produzir o que supostamente já estaria internalizado por ele sobre o tema.

Outra concepção de escrita - como consequência - entende a linguagem como um instrumento de comunicação, que para escrever basta adquirir conhecimentos acerca das estruturas linguísticas de uma determinada língua. Para que se realize a produção textual são usadas outras atividades, como filmes e passeios, objetivando subsidiar o aluno. “Assim, fica a impressão de que a penalidade por ter realizado uma atividade motivadora de interação dentro e fora da sala de aula, é a produção de um texto escrito”. (MENEGASSI, 2010, p. 18). Desse modo, é vista como uma atividade “chata” que se desenvolve sempre depois ter realizado uma atividade interessante.

Sob outra acepção, a escrita como trabalho - concepção interacionista de linguagem -, admite-se que: “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 1997, p. 42). É dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, a fim de atender a interlocução. A produção textual tem por objetivo que o aluno entenda o que escreve - uma funcionalidade - tendo em vista que é utilizada em contextos para que “o aluno tenha, pois, o objetivo para escrever e destinatários (leitores) para quem escrever” (MENEGASSI, 2010, p.14).

Por isso, segundo o autor, são essenciais as atividades prévias, nas quais deve também ficar explicitados, a finalidade, o interlocutor, ou seja, para quem o aluno vai escrever naquele momento de interação, além do gênero a ser produzido. Nesse entendimento, o trabalho com os gêneros discursivos propicia que isso se concretize.

Entendemos que toda comunicação se dá por meio dos gêneros discursivos, que são formas verbais - orais e escritas - de ação social. “Mas cada campo de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esses textos compartilham algumas características comuns, com padrões sócios comunicativos característicos, definidos por seu conteúdo temático, sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados para atender aos propósitos da interação.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para o ensino da Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros discursivos como instrumento norteador para o ensino de leitura e produção de textos. “Na abordagem de cada gênero, é preciso considerar o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas)” (PARANÁ, 2008, p. 64). Esses três elementos, de acordo com a teoria bakhtiniana, constituem o gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional, que estão indissoluvelmente interligados, pois um complementa o outro, auxiliando o aluno para as diferentes práticas linguísticas e apontando-lhe formas concretas de participação social.

Nessas condições, a produção textual envolve as etapas de planejamento, escrita e revisão. E, após os apontamentos realizados pelo professor, se faz necessária a reescrita, processos esses fundamentais, sobre os quais se refletirá a seguir.

Produção escrita como trabalho

O planejamento, primeira etapa da produção textual, conforme Geraldi (1997) abrange o entendimento de que para produzir um texto, é preciso que:

- a) Se tenha o que se dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Assim, a produção de texto, que tem por objetivo a interação, necessita utilizar-se de encaminhamentos que propiciem que isso se efetive: conhecimento sobre o tema; uma motivação concreta para escrever; um interlocutor real e selecione o como fazer para atingir o objetivo da interação. Essa compreensão sustenta-se na premissa de que escrever não é um ato individualizado, mas é uma forma de interação com o outro.

Depois da etapa de planejamento e da produção do texto, ocorre a revisão, a qual pode se dar de muitas maneiras: às vezes, durante a produção, pelo monitoramento que o produtor faz; como também por intermédio de algumas intervenções orais que o professor realiza durante o processo de escrita. De acordo com Ruiz, “correção, é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2010, p. 19). Sendo assim, as intervenções escritas realizadas pelo professor - sugestões ao aluno para aprimorar os aspectos da escrita - são ações de mediação para o aprimoramento da escrita.

Em seguida, encaminha-se para a atividade de reescrita, a qual é concomitante a reconstrução do aluno-autor, pois o possibilita dialogar com o próprio texto durante

esse processo e perceber o que, anteriormente, não tinha percebido, na intenção de aprimorá-lo. Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29) consideram a reescrita como “uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o seu caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores nesse processo”.

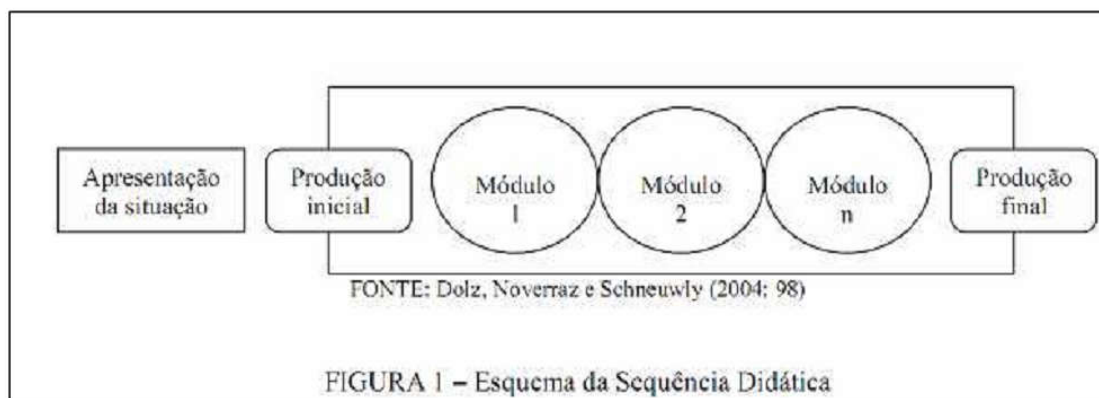
O aluno, ao reescrever o seu texto, sai da primeira escrita e depara-se com a sua própria produção, de modo a estabelecer um confronto, fazendo a inclusão ou exclusão de determinados enunciados. Assim, reflete e aprimora o que produziu. Verificamos, portanto, que na prática de reescrita o autor percebe o quanto a sua produção pode ser melhorada.

Metodologia e corpus de análise

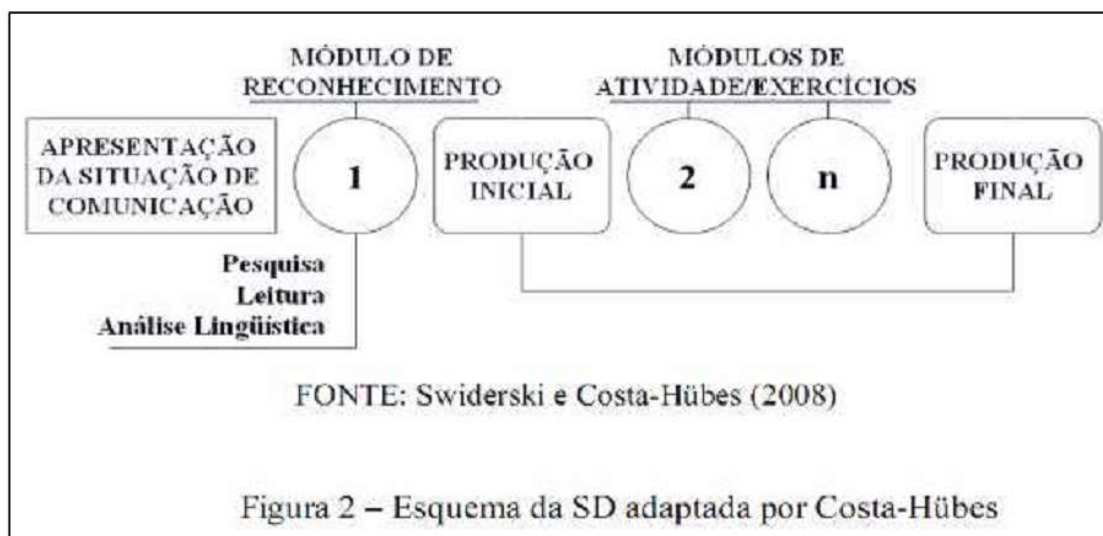
Seguindo nessa compreensão, de que o trabalho com os gêneros discursivos propicia o uso da língua em seu contexto; e no intuito de obtermos o *corpus* de análise do presente trabalho, que são as produções textuais de dezesseis alunos do 4º ano, turma onde uma de nós (autoras deste artigo) atua, propusemos uma sequência didática com o gênero conto de mistério e terror. Essa metodologia é um conjunto de atividades partindo de um gênero discursivo proposto pelos pesquisadores de Genebra: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral e escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Essa abordagem se divide em: apresentação da situação, na qual se explicita a situação de interlocução, a produção inicial do texto, que servirá de base para as atividades dos módulos 1, 2 e 3 e a produção final, conforme a figura 1:



Procurando adaptá-la aos anos iniciais e à realidade de ensino das escolas públicas brasileiras, Costa-Hübes (2008) promoveu a inserção de dois módulos: reconhecimento do gênero antes da produção inicial e também de circulação do gênero, de acordo com a figura 2:



Com base nessa adaptação, a instrumentalização partiu, inicialmente, da dimensão social do gênero, quando exploramos o contexto de produção; em seguida, as atividades de leitura e interpretação para análise do conteúdo temático; e, depois, trabalhamos as atividades de análise lingüística com o propósito de que o aluno compreenda o processo de constituição da língua na situação de interação em foco. Somente após o desenvolvimento dessas atividades prévias (MENEGASSI, 2010), é

que o aluno foi conduzido à atividade de produção textual de um conto de mistério e terror, por meio do seguinte comando produção:

Quadro 1: Comando de produção

Escreva um texto do gênero conto de mistério e terror. Para isso, não se esqueça de apresentar as personagens, suas características, o espaço em que acontece a história, o conflito gerado e um desfecho. Os contos serão expostos na mostra literária que acontecerá no saguão da escola, a qual estará aberta à visitação dos pais.

Depois da primeira versão produzida (a qual compreendemos que se trata apenas de um rascunho), no dia seguinte, os alunos foram provocados a fazer a releitura e a revisão do texto, alterando o que julgassem necessário. Essa segunda versão foi, então, utilizada para a análise e tabulação dos dados.

Partindo disso, as produções dos 16 alunos foram avaliadas e tabuladas no que se refere ao gênero/situação social, organização textual e aspectos ortográficos, tendo por base o uso de uma tabela diagnóstica produzida pelos integrantes do GELP⁴ e publicada por Costa-Hübes (2012). Essa tabela favorece uma análise das produções escritas e aponta para um possível diagnóstico, a partir do qual o professor pode mediar as propostas de reescritas.

O instrumento de análise preconiza três elementos considerados importantes na organização de um texto: a) gênero/situação social, por meio do qual se pretende verificar se o aluno soube adequar o gênero a situação de interlocução estabelecida; b) texto, relacionado à organização dos aspectos como a coerência e a coesão; c) aspectos ortográficos, apontando itens como: traçado das letras, uso adequado de letra maiúscula, acentuação, segmentação adequada das palavras, problemas de hipercorreção e ortografia (ver tabela em anexo).

Os critérios estabelecidos para a análise dos textos agrupam-se em três componentes essenciais para a sistematização da escrita: 1) o gênero textual produzido, levando-se em consideração a situação social de produção; 2) a materialidade linguística do texto; e 3) os aspectos ortográficos que convencionalizam a escrita (COSTA-HÜBES, 2012, p. 8).

⁴ Grupo de Estudos, em Língua Portuguesa, promovido pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, criado em função da pesquisa de doutorado realizada por Costa-Hübes (2008).

Seguindo esses critérios e após a análise dos textos produzidos, sistematizamos os dados nas tabelas abaixo. Para melhor visualização, organizamos, para cada elemento abordado, uma tabela, buscando com isso, fazer apontamentos mais específicos de cada questão.

Tabela I: Gênero / Situação Social

Aspectos	Nº total De alunos	Nº alunos c/aspectos não dominados
1. Atende à necessidade de interação estabelecida?	16	1
2. Está adequado à esfera de circulação?	16	5
3. Está adequado ao suporte físico?	16	3
4. Abrange satisfatoriamente o tema?	16	10
5. Atende ao formato do gênero?	16	4
6. Expressa o domínio da capacidade de Linguagem que o gênero requer	16	13

Fonte: Costa-Hübes (2012). Dados coletados para pesquisa.

Na tabela I, dos itens apresentados por Costa Hübes (2012) e verificados na escrita dos textos analisados, observamos que os aspectos 1 e 3 tiveram um domínio satisfatório por parte dos alunos, tendo no máximo, nesses itens, 3 alunos com dificuldade. Como esses itens tratam da adequação ao gênero e a situação social, isso mostra que o módulo de reconhecimento do gênero antes da produção textual inicial favorece ao aluno produzir o seu texto. Assim como propõem Menegassi (2010), as atividades prévias são essenciais.

Nos aspectos 2 e 5 os alunos apresentaram pouca dificuldade. Esses aspectos correspondem à esfera de circulação e ao formato do gênero, respectivamente, como comprova a teoria bakhtiniana: é preciso considerar o tema, estilo e construção composicional.

Por sua vez, o aspecto 4 - abrange satisfatoriamente o tema - foi o que os alunos tiveram mais dificuldade de domínio, chegando ao total de 10 alunos. Esse resultado pode ser decorrente do processo de letramento, do qual os alunos estão se apropriando, portanto, essa atividade deve ser retomada em outros momentos.

Da mesma forma, mostraram-se com pouco domínio no aspecto 6 “expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer”. No caso do gênero estudado, o domínio requerido era apresentar o desenrolar da narrativa, usando os marcadores temporais e os verbos de ação no pretérito. Embora a sequência didática preveja o trabalho com a análise linguística, esses dados revelam a necessidade do trabalho sistemático com a linguagem, por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 1997).

Observamos abaixo a tabela II, sobre os aspectos do texto.

Tabela II: Organização do texto

Aspectos analisados	Nº total De alunos	Nº alunos c/aspectos não dominados
1.1 Apresenta clareza / coerência:		
1.1.1 Tem progressão?	16	11
1.1.2 O grau de informatividade é adequado?	16	16
1.1.3 Apresenta ideias não contraditórias?	16	3
1.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:		
1.2.1 Referencial	16	10
1.2.2 Sequencial	16	7
1.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?	16	10
1.4 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/ lugar/ modo etc. em textos predominantemente narrativos	16	11
1.5 Emprego adequado dos verbos (pessoa/ modo/tempo)?	16	11
1.6 Emprego adequado da concordância verbal?	16	11
1.7 Emprego adequado da concordância nominal?	16	11
1.8 Adequação vocabular?	16	4
1.9 Pontuação adequada?	16	11
1.10 Paragrafação adequada?	16	16

Fonte: Costa-Hübes (2012). Dados coletados na pesquisa.

As maiores inadequações encontradas sobre os aspectos que se referem à organização textual, foram em relação à coerência (falta de informatividade) e

paragrafação, tendo em vista que todas as produções demonstraram deficiência nesses quesitos. No que diz respeito à coerência textual apresentam pouca informatividade, um fator de textualidade responsável por despertar o interesse do leitor ao texto produzido, ficando assim pouco eficiente, e, ainda, trazendo muitas ambiguidades e lacunas no momento da leitura.

E, no que tange à paragrafação, os alunos, em sua totalidade, não conseguiram realizá-la satisfatoriamente, pois não articularam as ideias no sentido de distribuí-las de maneira clara e concisa, pois esse elemento da produção escrita - relacionar partes e encadear ideias - é fundamental para compreensão do que foi escrito.

Por fim, na tabela III estão presentes os aspectos ortográficos.

Tabela III: Aspectos Ortográficos

Aspectos analisados	Nº total De alunos	Nº alunos c/aspectos não dominados
1. Uso adequado de letras maiúsculas?	16	12
2. Traçado das letras é legível?	16	4
3. Ortografia correta?	16	16
4. Problemas de Hipercorreção?	16	0
5. Segmentação adequada das palavras?	16	5
6. Acentuação adequada	16	16

Fonte: Costa-Hübes (2012). Dados coletados para a pesquisa.

Nessa última tabela, em que analisamos os aspectos ortográficos, percebemos que há desvios quanto à ortografia e a acentuação na totalidade das produções como também “erros” no emprego adequado de letras maiúsculas, na segmentação das palavras e no traçado das letras. Não houve casos de problemas de hipercorreção nessa atividade. Esses resultados relacionam-se ao processo de consolidação da alfabetização que os alunos desse ano/série estão vivenciando, haja vista que estão desenvolvendo a consciência fonológica e entendendo ainda a arbitrariedade da língua.

Após essas análises, inferimos que as produções refletem um conhecimento maior nos aspectos de gênero/situação social, e menor no texto e nos aspectos ortográficos, ilustrando o processo de letramento dos alunos. Mesmo que, conforme Costa-Hübes, “[...] os itens da tabela [não possam] ser vistos de modo aprisionado, pois eles se inter-relacionam [...]” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 6), entendemos que é

importante analisá-los para compreender em que aspectos os alunos apresentam maiores dificuldades.

Além disso, é possível, a partir desse conhecimento específico, verificar que proposta de reescrita estaria mais próxima, diante das diversas necessidades encontradas. Segundo Geraldi, esse é o objetivo essencial da Análise Linguística:

A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele (GERALDI, 2006, p. 74).

Compreendemos que quando a análise linguística, dentro de uma prática de reescrita de texto, é bem conduzida, ela permite a reflexão e se configura em um trabalho relevante com a língua e com o contexto. Assim, é importante selecionar um ou alguns conteúdos - dependendo de sua proximidade - a serem analisados em cada reescrita, pois, segundo Geraldi (2006), não se pode querer resolvê-los todos de uma vez. Nesse sentido, optamos por trabalhar aspectos textuais de coesão, pontuação e paragrafação, os quais estão interligados, pois entendemos que como a produção de conto de terror e mistério foi realizada para uma exposição, esses elementos favorecem a compreensão do texto por parte do leitor.

Diante desse contexto, apresentaremos a seguir uma proposta de reescrita para trabalhar com esses conteúdos.

Proposta de reescrita

Seguindo as orientações de Costa-Hübes (2012), para realizar essa atividade, o professor deve apresentar o texto corrigido, deixando apenas os conteúdos que serão objetos de estudo nessa reescrita.

Figura 01 – Atividade de reescrita

<p>O esqueleto e o Zumbi</p> <p>Um dia uma família comprou uma fazenda onde vivia um esqueleto e um zumbi e a família reformou a</p>
--

casa pintaram a casa arrumaram a casa de dois andares onde ficava os quartos lá em cima desceram foram para o porão arrumaram o porão e foram dormir e no dia seguinte a família foi para o celeiro e o esqueleto e o zumbi foram para a casa e bagunçaram a casa e passaram por uma passagem que levava até o celeiro e a família viu os dois e saíram correndo entraram no carro e foram para outro lugar

Vamos organizar as ideias do texto, retirando algumas repetições, usando a pontuação e a paragrafação, que o aluno deixou de fazer em seu texto, para que os visitantes da mostra literária consigam entender melhor o lindo conto de mistério e terror. Então, organize as ideias pedidas abaixo, fazendo as alterações necessárias e substituindo ou retirando as palavras sublinhadas.

1º parágrafo	
O que a família comprou?	
Quem vivia lá?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “fazenda” e um ponto final depois da palavra “zumbi”.	

2º parágrafo	
Quem reformou a casa? Quais consertos foram feitos?	
Quais espaços que foram arrumados?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “pintaram”, depois da palavra “arrumaram”, depois da palavra “cima” e um ponto final depois da palavra dormir.	

3º parágrafo	
Para onde a família foi no dia seguinte?	
Quem foi para a casa?	
O que fizeram lá?	
Depois de bagunçarem a casa para onde o esqueleto e o zumbi foram?	
Como eles conseguiram chegar lá?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “seguinte”,	
Outra depois da palavra “casa”, outra depois da palavra “bagunçaram” e ponto final depois da palavra. “celeiro”.	

4º parágrafo	
O que a família viu no celeiro?	
O que eles fizeram?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “correndo”	

E ponto final depois da palavra lugar.	
--	--

Agora vamos reescrever o texto com todas as alterações realizadas.	
--	--

A proposta elaborada tem o objetivo de contribuir para esse importante momento da etapa de produção textual, tendo claro que isso não esgota todos os problemas apresentados, porém pode ser utilizada juntamente com outras metodologias e atividades de análise linguística, no intuito de propiciar momentos de reflexão por parte dos alunos acerca das dificuldades de escrita apresentadas em seus textos, buscando adequá-los à situação de interação.

Considerações finais

Buscamos neste estudo analisar as produções de alunos de 4º ano do ensino fundamental, com base na tabela diagnóstica produzida pelo GELP a qual possui três partes: gênero em sua situação social de produção, os mecanismos de textualidade e os aspectos ortográficos. A análise apresentou que as maiores inadequações estão nos aspectos de textualização como também nos ortográficos. No entanto, a proposta de reescrita apresentada focalizou a coesão, pontuação e paragrafação, a fim de atender a circulação do gênero, visto que os textos seriam expostos em uma mostra literária da escola.

Assim, a produção textual com o objetivo da interação precisa estar apoiada na concepção de escrita como trabalho, que envolve várias etapas, dentre essas, está a reescrita, a qual possibilita a reflexão, ou seja, a retomada do texto para atender de modo satisfatório a necessidade de interlocução; visto que o processo da escrita exige aprimoramento: acrescentar, retirar, substituir, para que o texto fique mais compreensivo ao interlocutor e cumpra a sua função social.

Desse modo, concluímos que é importante a compreensão, por parte do professor, acerca desse momento de reflexão, utilizando-se de alternativas teórico-metodológicas, no intuito de implementar um processo de ensino-aprendizagem da produção textual, como um procedimento que envolve várias etapas, considerando os aspectos interacionais e formais dos diversos gêneros.

REFERÊNCIAS

- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. [organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. [Caderno Pedagógico 01].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. – 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Análise de textos de alunos dos anos iniciais: Orientações para um possível diagnóstico*. Work. Pap. Linguíst.13(3). Florianópolis: UFSC, 2012. pp. 01-20.
- _____. | *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, 2008, 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Londrina, Londrina – PR, 2008.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernardi. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernardi; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [tradução e organização: Roxane Rojo e Laís Tales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- GASPAROTTO, Denise Moreira; Menegassi, Renilson José. *A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de alunos e Ensino Médio*. Revista Calidoscópico, v.11, n.1, p.29 – 43, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula: 4ed*. São Paulo: Ática, 2006. pp.59- 79.
- HILA, Claudia Valéria Dona. A produção de textos nos anos iniciais. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José. (Org.) *Escrita e Ensino*. 2. ed. (Formação de Professores – EAD). Maringá: Eduem, 2010, pp.59-86.
- MENEGASSI, Renildo José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.
- MENEGASSI, Renilson José; MOTERANI, Natalia Gonçalves. *Aspectos Linguístico-Discursivos na Revisão textual interativa*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (52.2): 217-237, jul. / dez. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de educação básica Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

RUIZ, Eliana Donoio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José. (org.) *Escrita e Ensino*. 2. ed. (Formação de Professores – EAD). Maringá: Eduem, 2010, pp.59-86.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA - HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática; relato de uma experiência *Línguas & letras*. ISSN: 1517 – 7238, vol.10, nº18, p.113 – 128, 1º se. 2009.