



PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VENDRAME, Cristiane Batistioli (PPE)
cris_ven_drame@hotmail.com
LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco
mangelicaofl@ibest.com.br
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Introdução

Ao longo de nossa prática docente, temos observado que a proposta de trabalho com a produção e reestruturação textual no âmbito da escola tem gerado equívocos que criam, tanto no professor, quanto no aluno, uma “aversão” pela produção de textos. Inicialmente, porque o aluno se vê forçado a escrever todos os dias sobre “coisas chatas”. Posteriormente, porque o professor acredita que a reescrita causa muito tumulto, indisciplina e que é mais fácil organizar exercícios com palavras soltas, comumente copiadas de livros didáticos.

Durante o processo de alfabetização, quando o aluno começa a escrever sozinho, alguns problemas se evidenciam, tais como: omissão de letras, palavras escritas sem as correções ortográficas, palavras unidas a outras (segmentação), conteúdos pobres etc. Isso é compreensível no início do processo de alfabetização. No entanto, demanda ação do professor, propiciando condições ao aluno de avançar cada vez mais em suas produções.

Por isso, pretende-se ao longo deste artigo, refletir acerca do processo de apropriação da linguagem escrita, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a produção e reestruturação de textos coletivos e individuais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tais reflexões estão aqui organizadas em quatro momentos. Inicialmente, apresentamos a concepção de linguagem que norteia nossas análises. Em seguida, abordamos a diferença entre gêneros textuais e tipologia textual, trazendo o agrupamento dos gêneros. Posteriormente, apresentamos algumas reflexões sobre a prática pedagógica no encaminhamento da produção de texto coletivo e individual. Para finalizar, tratamos da

reestruturação de texto coletivo e individual, bem como suas especificidades: autocorreção, codificação e refacção.

Concepção de linguagem

No decurso da história humana, a linguagem desenvolve-se concomitantemente ao pensamento no processo do trabalho social, logo é um produto histórico, constitutivo da atividade mental humana, sendo um processo pessoal e social, pois tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente. Ela é um dos fatores que determinam a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. Foi no processo do trabalho socialmente dividido que se criou nas pessoas a necessidade da comunicação, ocasionando a produção da linguagem. Isso permitiu que, progressivamente, fosse criado um sistema de códigos que nomeasse ações e objetos, a ponto de transformar a linguagem em instrumento decisivo para o conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial e formular determinadas generalizações.

Para Luria (1987, p. 202),

Graças à linguagem, o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação ao outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão de informação acumulada ao longo de muitas gerações.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como sistema simbólico, produzido historicamente a partir da necessidade de interação entre os homens, durante o trabalho (DUARTE, 2004). Para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. Nesse movimento, a linguagem é base da atividade mental, portanto não é apenas adquirida por nós, no curso do desenvolvimento: ela nos constitui, nos transforma e é mediadora de todo o nosso processo de apropriação de mundo e de nós mesmos (TULESKI, 2008).

Ainda nesse sentido, é pertinente destacar que ao transmitir informações complexas, produzidas ao longo de séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que em nenhuma hipótese poderia resultar da

atividade independente de um indivíduo isolado. Por conseguinte, o processo de produção da linguagem estabelece no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, desconhecido dos animais, o que confirma que ela é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. Sobre isto afirma Fontana (1997, p. 83):

A linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas [...]. Ela é constitutiva (é a base) da atividade mental humana, sendo, ao mesmo tempo, um processo pessoal e social: tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo.

Sendo assim, a maneira como conduzimos o processo de ensino, as nossas ações em sala de aula, são afetadas ideologicamente, já que a forma como idealizamos o ensino da língua, em especial da escrita, as escolhas que fazemos em relação a metodologia de ensino e a materiais didáticos podem colaborar para a formação de indivíduos críticos, ou alienados, tendo em vista que as mesmas estão, definitivamente, amparadas em concepções de homem, de sociedade, de linguagem, as quais incorporamos ao longo de nossa constituição histórico social.

Gêneros textuais e tipologia textual

Segundo Baungartner e Hubes (2007), gêneros textuais são os textos que circulam em nossa sociedade, encontrados no nosso dia a dia, isto é, em casa, no trabalho, na rua, na igreja, no mercado, afinal, disseminados por todos os lugares. Logo, por onde andarmos, localizaremos um texto de um determinado gênero nos instruindo, persuadindo, informando, ensinando, entre tantas outras funções sociais que cumprem. Os gêneros são os textos consolidados que encontramos em nosso cotidiano com características sócio-comunicativas determinadas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição.

A tipologia textual refere-se a composição interna do texto, ou seja, as partes (palavras, frases, parágrafos, desenhos, cores...) que organizam o discurso - elementos sintáticos, semânticos (verbais e não-verbais), gramaticais - que organizam internamente o gênero textual (BAUNGARTNER; HUBES, 2007).

Enquanto os gêneros textuais são incalculáveis devido à sua grande abundância e ao surgimento de novos gêneros diariamente, as tipologias textuais abarcam somente algumas

categorias conhecidas: narrativas, argumentativas, expositivas/explicativas, descritivas, injuntivas e dialogais. No Quadro 1 sintetizamos a relação entre aspectos tipológicos e gêneros orais e escritos.

ASPECTOS TIPOLÓGICOS	GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
NARRAR	Contos de fadas, contos populares, fábula, lenda, narrativas de aventura, de ficção, de enigma, história engraçada, adivinha, piada, poemas, trava-línguas, paródias, causos, verbete, quadrinhas, histórias em quadrinhos;
RELATAR	Relatos de experiências vividas, de viagem, anedota, bilhetes, avisos, convite, diário, autobiografia, notícia, reportagem;
ARGUMENTAR	Textos de opinião, diálogo argumentativo, assembleia;
EXPOR	Texto expositivo e explicativo, artigo, entrevista, exposição oral, comunicação oral, propaganda, tabela, gráfico estatístico, classificados, listagens, fotografia, capa de livro;
INSTRUIR	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, bula.

Quadro 1: Agrupamento de gêneros

Fonte: Dados das autoras.

Para Dolz e Schneuwly (2004) é preciso propor um trabalho de progressão com os gêneros, agrupando-os quanto a seus “aspectos tipológicos”, isto é, as “capacidades de linguagem” presentes em cada um deles. Por meio desse agrupamento, pretende-se garantir, ao aluno, o conhecimento acerca das diferentes capacidades de linguagem, evitando a supervalorização de uma em detrimento de outra, narrar em detrimento de argumentar, por exemplo.

Para implementar tal trabalho, consideramos a produção coletiva de texto como ponto de partida.

Produção coletiva de texto

Com base em nossa experiência enquanto docente, essa atividade oferece inúmeros benefícios em turmas numerosas, com alunos iniciantes, uma vez que se sentem competentes para escrever, capazes para ler e reproduzir o texto elaborado com a participação de todos. Logo, a produção de texto coletivo é uma forma de trazer para a sala de aula acontecimentos da vida cotidiana dos alunos e do professor, mencionando situações de uso da língua, evidenciando concretamente a função social da linguagem, como instrumento de expressão pessoal, alteridade e representação do mundo.

Ao propor situações de produção de texto coletivo o professor ensina o aluno a organizar suas ideias, estruturá-las coerentemente e apresentá-las de forma coesa. Disso

dependem os parágrafos, a pontuação, a escolha do vocabulário, ortografia, acentuação, concordância, regência nominal e verbal, formas verbais e outros conhecimentos.

Aliás, por meio da produção coletiva, o professor poderá levar os alunos a registrar outras formas textuais, seja uma carta, um bilhete ou mesmo uma receita culinária, já que esse tipo de atividade possibilita refletir e discutir como a escrita se organiza, desvendando assim, suas finalidades.

Dessa forma, a produção de texto coletivo deve ser uma prática frequente de qualquer professor, uma vez que pode ficar claro para os alunos a presença da trilogia obrigatória para que exista língua escrita, ou seja, o escritor ou enunciador, o assunto que se quer transmitir e o leitor ou enunciatário. Enfim, antes de escrever individualmente, todo aluno deve participar da produção de textos coletivos, momento em que o professor poderá discutir e apresentar as características de um universo de textos.

Produção individual de texto

Ao falar que uma criança deve produzir textos coerentes e coesos, estamos falando de algo a ser ensinado na escola, pois é nesse ambiente, com muita leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua escrita, que se aciona a edificação de um texto bem elaborado e rico. Isto quer dizer, que esse trabalho requer planejamento e práticas pedagógicas intencionais e frequentes.

Para representar a integração e completude entre coerência e coesão podemos pensar em um caminhão composto de cabine e carroceria. A carroceria tem a finalidade de carregar a carga. Metaforicamente a carroceria é a coesão, pois carrega uma carga, mercadorias, são a coerência. Carroceria vazia não tem serventia para nada, isto é, o texto pode estar corretamente escrito com pontuação, paragrafação, ortografia, elementos coesivos bem articulados, contudo, se não houver ideias articuladas e claras, não é um bom texto escrito.

Portanto, a coesão é a “costura” que fazemos entre palavras e frases. São palavras que auxiliam na articulação das ideias, evitando a sua repetição e eliminando as palavras muletas (“daí, né, então, pegou etc”), muito comuns nos textos orais, mas que não devem compor os textos escritos.

Quanto à coerência é entendida como a relação lógica entre as ideias, pois essas devem se complementar, ou seja, é o resultado da não contradição entre as partes do texto, fazendo referência a termos e expressões anteriormente empregados.

Coesão (forma)	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuação, paragrafação, acentuação, sinônimos; • Elementos coesivos: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes pessoais: ele(s), ela(s), nós, eu; • possessivos: meu, tua(s), nosso(s), seu(s) etc; • demonstrativos: tudo, isso, isto, aquele(a) etc; • indefinidos: algum, nenhum, nada, alguém, ninguém etc; • relativos: que, qual, os quais, as quais; • Advérbios - lá, aqui, cá, talvez, nunca etc; • Conjunções coordenativas e subordinativas – e, por isso, porque, quando, portanto, mas, afinal, a fim de que etc; • Preposições – de, à, com, para, ao etc.
Coerência (conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação e expansão das ideias; • Progressão textual; • Elementos que caracterizam o gênero textual (exemplo: na narrativa - narrador, personagens, conflito, tempo, espaço, clímax).

Quadro 2: Coesão e coerência

Fonte: Dados das autoras.

Enfim, todas as questões apontadas só poderão ser ajustadas se o professor se dispuser a ler a produção com o aluno e examinar o que falta, já que a própria ação de ouvir sua produção escrita, pode fazer com que ele perceba as incoerências cometidas. Este trabalho requer os textos por ele produzido sejam reestruturados, seja de forma coletiva ou individual.

Reestruturação coletiva de texto

Ao propor a reestruturação coletiva de texto é necessário, antes, porém, selecionar um texto que apresente os problemas mais comuns aos da turma. Na sequência, o mesmo deve ser transcrito no quadro, ou em papelógrafo¹, ou digitalizado, para iniciar o trabalho conjuntamente.

A princípio, é pertinente conversar com os alunos sobre o motivo pelo qual essas atividades estão sendo propostas, evitando o entendimento de que aquele texto foi reproduzido na lousa porque é o pior ou melhor. Vale destacar que todos os alunos devem ter a oportunidade de ver seus textos sendo trabalhados pelo professor e de compartilhar com os colegas suas dúvidas. Nesse sentido, ao reescrever o texto, devemos ter o cuidado de não modificar a ideia central do aluno, de modo que ele não reconheça mais seu texto. Uma opção é reproduzi-lo no quadro sem a referência do autor, sendo escolha dele manifestar-se ou não.

Tendo reproduzido o texto no quadro, o professor faz a leitura do mesmo, e, ao lado, juntamente com a participação dos alunos, o reordenará da forma que considerarem mais

apropriada. Após essa atividade, os alunos copiam o texto na sua forma final ou o professor poderá entregá-lo digitado no dia seguinte. A cópia, neste caso, torna-se significativa, uma vez que é produto de uma ação realizada com uma intenção clara: registrar o texto reestruturado coletivamente.

Reestruturação individual de texto

Ao tratar de reestruturação individual salientamos que esta pode ocorrer sobre o texto todo ou de parte dele. Confira algumas estratégias para isso:

Autocorreção

Para Naspolini (1996), o procedimento de autocorreção tem por objetivo a construção da imagem mental das palavras. Portanto, nessa estratégia, a ação da criança é sobre as palavras. Uma forma de organizar a autocorreção é escrever a palavra corretamente, a lápis, acima do termo que dever ser corrigido, como indicado na Figura 1. Na sequência, a criança deve observar as diferenças entre a palavra escrita por ela e a que o professor escreveu, comparando-as letra por letra. Ao encontrar uma diferença, a criança apaga apenas a letra diferente e a substitui. A comparação deve continuar, uma vez que é possível existir mais de uma diferença em uma mesma palavra. Ao final, a palavra escrita pelo professor é apagada pelo aluno.

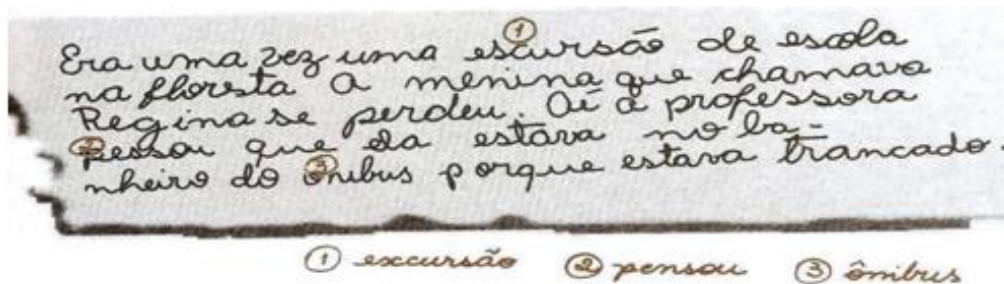
Figura 1: Exemplo de autocorreção



Fonte: Naspoline (1996).

Outra forma de autocorreção a ser utilizada pelo professor é quando as palavras são assinaladas com um sinal, um número, e sua forma correta é escrita no seguimento do texto, no banco de palavras, como exemplificado na Figura 2.

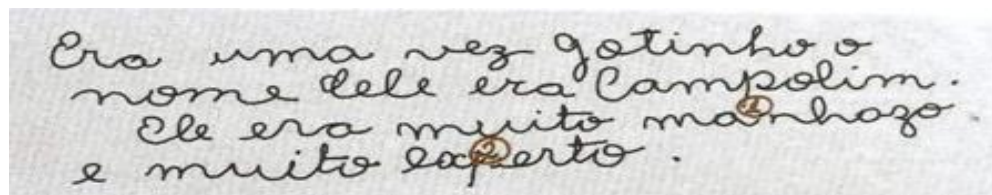
Figura 2: Exemplo de autocorreção



Fonte: Naspoline (1996).

Prosseguindo no processo de autocorreção, a criança pesquisará no dicionário a forma correta de registrar as palavras, as quais apenas foram marcadas pelo professor, tal como exemplificamos na Figura 3:

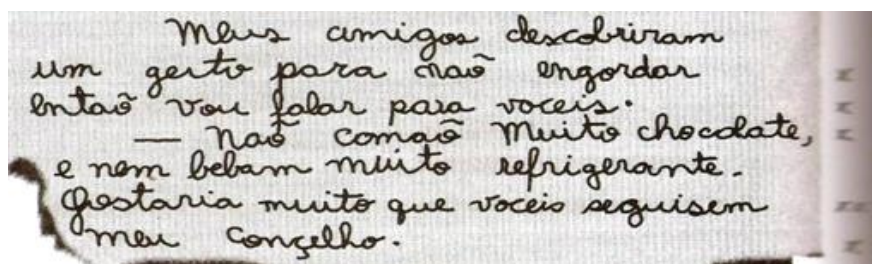
Figura 3: Exemplo de autocorreção



Fonte: Naspoline (1996).

Finalizando, as marcas podem ser anotadas na lateral do texto. Caso tenha, na primeira linha, uma palavra escrita incorretamente, o professor assinará um X à margem nessa linha. Se houver duas ou mais palavras com erros, fará XX, como demonstrado na Figura 4. Assim, a criança terá que analisar todas as palavras da linha, buscando aquela que deve ser alterada. Para confirmar, ela poderá consultar o dicionário. Exemplo:












Figura 4: Exemplo de autocorreção



Fonte: Naspoline (1996).

Codificação

Na codificação, professor e aluno atuarão sobre o texto alterando a acentuação, a pontuação, a concordância nominal e verbal. Para tanto, é preciso iniciar com a convenção dos códigos, estabelecido com os alunos, com base no que se pretende trabalhar. No quadro 3 trazemos um exemplo de codificação.

	Parágrafo
	Ponto final seguido de letra maiúscula
	Vírgula
	Ponto de exclamação
	Ponto de interrogação
	Dois pontos
	Travessão
	Reticências
	Acentuação
	Concordância nominal
	Concordância verbal

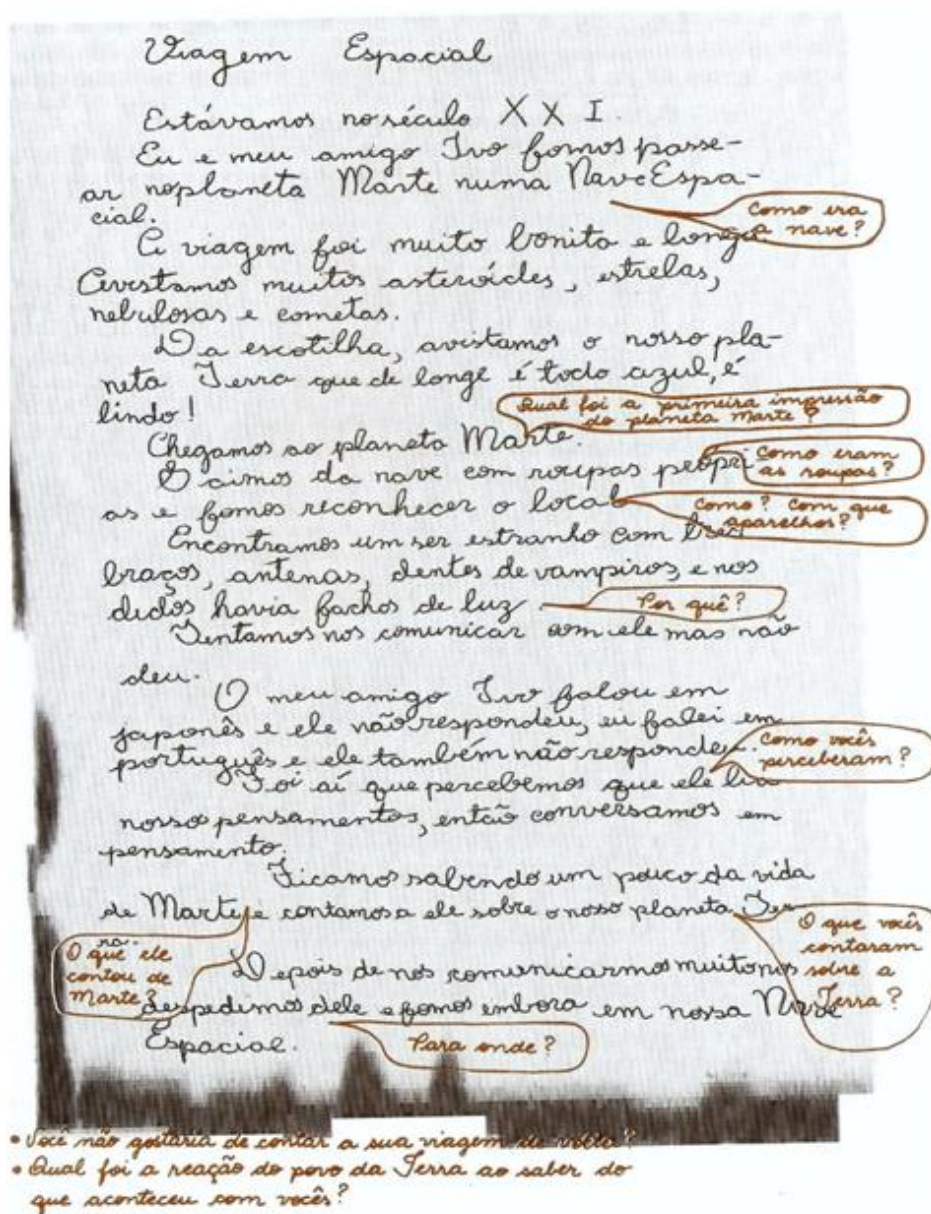
Quadro 3: Exemplo de tabela para codificação
Fonte: Dados das autoras.

Refacção

Nesse momento o professor age essencialmente sobre o conteúdo do texto da criança, objetivando esclarecer e complementar ideias, oferecer coerência e coesão ao texto. Versa em

propor intervenções, isto é, lançar perguntas, indicar substituições, cortes e inserção de novos parágrafos, como na Figura 5.

Figura 5: Exemplo de refacção



Fonte: Naspolini (1996)

É pertinente destacar que é aceitável realizar a refacção de um texto coletivamente. Para Naspolini (1996), o professor deve: selecionar um texto bem significativo, fazendo as intervenções por escrito; providenciar cópias para todas as crianças; discutir cada intervenção com a classe, levantando as possibilidades de alteração. Em seguida, os alunos escrevem o texto fazendo as modificações necessárias. Contudo, a refacção é preferencialmente uma

atividade individualizada, pois cada criança tem um estilo próprio, um jeito de criar e encadear ideias. Por isso, as respostas às intervenções acabam sendo específicas, diferentes de pessoa para pessoa.

Considerações finais

A partir das ideias expostas, é possível verificar a relação existente entre a apropriação da escrita por meio de produção e reestruturação de texto coletivo e individual, com base nos postulados da Teoria Histórico-Cultural. Fundamentadas nessa perspectiva teórica, ao analisar o processo pelo qual ocorre a aprendizagem da língua escrita, não podemos compactuar com ideias que utilizam o ensino apenas como decodificação de signos, uma vez que compreendemos o ensino da língua escrita como uma atividade extremamente complexa, capaz de provocar transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Por fim, não temos a pretensão de dizer que o modo como a língua escrita, a produção e a reestruturação de texto estão sendo abordadas nas escolas é incorreto. Ao ampliar as reflexões iniciais acerca da aprendizagem da língua escrita, nossa intenção é, por meio de ações que envolvem o conhecimento teórico acerca do tema e de ações práticas, apresentar um modo de analisar esse processo, propondo encaminhamentos teórico-metodológicos que possam contribuir para a condução da prática pedagógica pelos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

BAUNGARTNER, C. T.; HUBES, T. C. C. (Orgs.). **Sequência didática**: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007 (Cadernos Pedagógicos 1 e 2).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J de; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NASPOLINI, A. T. **Didática de português**: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

ⁱ Tipo de cartaz, com variação de tamanho, que pode ser feito em papel kraft.