Submissão: 09/11/2023
Publicação: 21/11/2023
DOI:

IMPACTOS POSITIVOS DA REESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ANÁLISE DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 3º ANO

POSITIVE IMPACTS OF REWRITING IN ELEMENTARY SCHOOL I: ANALYSIS OF TEXTUAL PRODUCTIONS BY 3RD GRADE STUDENTS

Lohana Larissa Mariano Civiero[1]
Renan Fabrício Lorenzatto da Silva[2]
Renan Paulo Bini[3]
Solange Goretti Moreira Pizzatto[4]

Resumo: Este artigo tem como objetivo destacar a importância do processo de reescrita durante os primeiros anos do Ensino Fundamental I. Realizamos uma seleção de produções textuais elaboradas por alunos do 3º ano e analisamos, de forma qualitativa e quantitativa, os desvios gramaticais mais comuns encontrados nas produções iniciais e nas versões reescritas. Para realizar essa pesquisa, foi feita uma comparação entre a primeira e a segunda versão dos textos selecionados, observando as mudanças efetuadas durante o processo de reescrita após a correção inicial. Para embasar teoricamente nosso trabalho, recorremos a estudos nas áreas de Linguística Aplicada, Linguística Textual e Epilinguística. Os resultados das análises indicaram que, de maneira geral, os alunos conseguiram realizar com êxito a autocorreção de seus escritos e aplicar as correções e explicações realizadas em sala de aula durante o processo de reescrita.

Palavras-chave: Reescrita; Produção textual; Desvios gramaticais.

Abstract: This article aims to highlight the importance of the rewriting process during the early years of Elementary School I. We selected textual productions created by 3rd-grade students and analyzed, both qualitatively and quantitatively, the most common grammatical deviations found in the initial productions and in the rewritten versions. To conduct this research, a comparison was made between the first and second versions of the selected texts, observing the changes made during the rewriting process after the initial correction. To theoretically support our work, we drew upon studies in the fields of Applied Linguistics, Text Linguistics, and Epilinguistics. The results of the analyses indicated that, overall, the students were able to successfully self-correct their writings and apply the corrections and explanations provided in the classroom during the rewriting process.

Keywords: Rewriting; Textual production; Grammatical deviations.

[1] Mestra e doutoranda em Letras: Linguagem e Sociedade (UNIOESTE).
[2] Mestre e doutorando em Letras: Linguagem e Sociedade (UNIOESTE).
[3] Doutor em Letras: Linguagem e Sociedade (UNIOESTE). Desenvolve Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste e é docente da Graduação em Letras da Unioeste.
[4] Mestra e doutoranda em Letras: Linguagem e Sociedade (UNIOESTE).

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE REESCRITA

Desde muito cedo, as crianças, no contexto escolar, iniciam as práticas de escrita por meio das produções textuais propostas pelo docente, de forma a promover o aprimoramento contínuo das habilidades de escrita dos estudantes. Neste tipo de prática, é comum a cobrança de ortografia, estrutura e outras competências próprias da escrita, conforme indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por outro lado, após uma produção textual, o processo de reescrita de texto é ainda pouco solicitado para os estudantes.

Alguns teóricos da Linguística Textual, como Marcuschi (2008), ressaltam a importância de reescrever um texto, uma vez que, com essa prática, há a melhoria das habilidades de escrita e do desenvolvimento da proficiência linguística. De acordo com o autor: “A reescrita é uma atividade reflexiva e metalinguística que pode levar a uma aprendizagem mais profunda e consciente do sistema linguístico em questão, além de contribuir para a formação do escritor competente” (Marcuschi, 2008, p. 67).

Marcuschi (2008) ressalta a relevância da reescrita na formação de um escritor competente. A reescrita envolve reflexão e consciência metalinguística, em que o escritor analisa criticamente sua própria produção textual, identificando pontos fortes e oportunidades de melhoria. Assim, ao reescrever um texto, o escritor pode aprimorar não apenas suas habilidades de escrita, mas também sua compreensão das regras gramaticais, estrutura textual e outros aspectos linguísticos relevantes.

Considerando a importância do aprimoramento da produção textual dos alunos, este artigo reflete sobre a significância da reescrita como uma ferramenta necessária para as produções escritas de alunos no início de sua jornada educacional, especificamente no Ensino Fundamental I. Além disso, esta pesquisa demonstra as melhorias ocorridas nos textos por meio do processo de reescrita de oito alunos.

Esse trabalho está dividido em cinco Seções. Na Seção *Teorias em ação: um olhar para a produção textual*, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo. Na Seção *Ferramentas utilizadas*, demonstramos as metodologias utilizadas para coleta do *corpus*. Em *Dados quantitativos sobre a reescrita de textos,* é possível observar quantitativamente os desvios[5] dos estudantes, bem como a versão da reescrita dos textos e qual foi o impacto da reescrita no processo da produção textual. Por fim, há as Seções *Considerações Finais sobre o Processo de Reescrita* e *Referências*.

[5] Concordamos com a perspectiva de Faraco (2002;2016) de que uma das características fundamentais das línguas é a variabilidade. Nenhuma língua é homogênea e uniforme; todas as línguas são heterogêneas, multiformes e dinâmicas. Também o repertório sociolinguístico do falante não é estático. Assim, há o chamado “português popular” reúne as variedades linguísticas da população de raiz rural e que historicamente teve pouco ou nenhum acesso à escolaridade e aos bens da cultura escrita; a “norma culta”, que remete aos usos e atitudes (valores) da classe social de prestígio, no caso, daquela parcela da população brasileira que é plenamente escolarizada e que está em contato com a cultura escrita historicamente legitimada e a designação “norma padrão”, que envolve um ideal abstrato de língua tida como correta. Assim, consideramos mais adequados os termos “desvios” e “deslizes" para se referir aos chamados “erros”, uma vez que nosso objetivo é aprimorar a produção textual dos estudantes, considerando a orientação/adequação da modalidade escrita da língua portuguesa no contexto escolar.

2 TEORIAS EM AÇÃO: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Conforme Borges-Neto (2016), historicamente, o ensino de português sempre esteve associado ao ensino da gramática. Na escola, a gramática tradicional era vista como o assunto mais importante, já que a elite que frequentava a escola já dominava a língua padrão. No entanto, com a democratização da escola, novas demandas surgiram, como a presença de falantes de dialetos não padrão e estudantes de grupos sociais que não eram alfabetizados. A partir dos anos 1970, um movimento começou a rejeitar a gramática em favor de atividades relacionadas ao texto e ao ensino da língua padrão como língua estrangeira. Embora esse movimento tenha mudado o discurso sobre o ensino de português, a gramática tradicional ainda é o foco principal do ensino de português na prática da sala de aula.

O autor defende que a atuação de professores de língua portuguesa, na educação básica, envolva um trabalho de explicitação das construções linguísticas problemáticas, mas sem focar em aspectos metalinguísticos, e sim como apoio às atividades de leitura e redação. O ensino deve ser formal, mas não intensivo, e os conteúdos a serem trabalhados devem ser estabelecidos a partir de pesquisas que revelem a situação do conhecimento linguístico real dos alunos. O objetivo deve ser o desenvolvimento das capacidades de compreensão e de produção dos alunos, e não o destaque de questões teóricas (Borges-Neto, 2016).

Assim, Borges-Neto (2016) discute a importância da iniciação científica informal nas escolas. Ele defende que os alunos devem ter contato com teorias da linguagem desde cedo, como um dos conteúdos de iniciação científica, que oferece condições para entender o mundo que os rodeia e desenvolver habilidades de observação, hipóteses explicativas, testagem e avaliação dessas hipóteses, construção de sistemas explicativos etc. Para o autor, o ensino de gramática não deve ser excluído, mas sim orientado para os fins adequados. Além disso, o pesquisador defende que a escola deve qualificar os alunos em três conjuntos de conteúdos: essenciais, culturais e de iniciação científica, cada um com sua importância e prioridade.

Ademais, o ensino de gramática com uma abordagem científica, na educação básica, é possível, desde que o ensino seja crítico em relação às soluções teóricas adotadas pela gramática tradicional, e que a teoria não seja vista como um dogma. Também Sella, Bini, Santana e Alexius (2016, p. 233) defendem essa abordagem: “Logo nas séries finais do ensino fundamental, torna-se possível aplicar condições de produção que instiguem o aluno a aperceber-se do valor dos elementos que orientam para determinada argumentação em um gênero, devidamente adaptado, que serve para valorizar o saber científico”.

Existem três tipos de desvios que podem ocorrer na produção textual. O primeiro são os *desvios de registro*, que se referem à escolha inadequada do registro linguístico na redação escolar, ou seja, não utilizar a modalidade escrita formal da língua portuguesa. O grau de formalidade do registro é determinado pela escolha das palavras e pela organização sintática das sentenças. O segundo tipo são os *desvios de convenção da escrita*, que abrangem as regras de ortografia e outras convenções que determinam a forma correta de escrever as palavras em um texto. Por fim, temos os *desvios gramaticais*, que estão relacionados à morfossintaxe, incluindo o uso correto das classes de palavras, bem como aspectos como pontuação, concordância, regência e colocação pronominal (Sandoval; Ancântara; Zandomênico, 2016a; 2016b).

Nesse contexto, entendemos que a produção e a reescrita textual podem ser trabalhadas no Ensino Fundamental I, considerando a abordagem da iniciação

científica informal, ou seja, de modo que os alunos reflitam criticamente sobre suas escolhas linguísticas. Assim, a seguir, discutimos a produção textual considerando a confluência dos estudos em Linguística Aplicada (LA), Linguística Textual (LT) e Epilinguística. Um olhar que combine esses diferentes campos de estudos propicia impactos positivos na prática docente no Ensino Fundamental I, fornecendo uma base teórica sólida para o desenvolvimento das habilidades de produção textual dos alunos.

Essas áreas de estudo complementam-se e oferecem perspectivas enriquecedoras para a compreensão dos processos linguísticos envolvidos na escrita. A LA traz a interface entre a teoria linguística e a prática educacional, explorando estratégias de ensino-aprendizagem eficazes. A LT analisa a estrutura, coerência e coesão textuais, abordando as características específicas dos gêneros textuais. Já a Epilinguística considera as relações entre a linguagem e a sociedade, fatores contextuais e socioculturais e possibilita que os alunos desenvolvam um olhar crítico e científico (informal) sobre a língua. A integração dessas abordagens oferece subsídios valiosos para os professores no planejamento de atividades que promovam o aprimoramento da produção textual dos alunos, levando em consideração as peculiaridades linguísticas e o contexto social em que estão inseridos.

Em seus primórdios, a LA era uma disciplina cujo objetivo principal era o estudo acerca do ensino de línguas. Com o passar dos anos, essa noção expandiu-se e, atualmente, a LA é caracterizada como uma área ampla da Linguística, que pretende investigar novas perspectivas de pesquisa, novos aspectos da ciência e, a partir disso, a LA consegue fazer emergir a transdisciplinaridade, a partir do estudo da língua em situações práticas e reais de uso da linguagem. De acordo com Menezes *et al* (2009), a LA divide-se em três áreas:

> [...] ensino e aprendizagem (ex. trabalhos sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira), aplicação de lingüística (ex. investigações sobre os princípios e parâmetros da gramática gerativa na interlíngua de aprendizes de língua estrangeira) e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (ex. estudos sobre identidade) (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 2).

É importante que nos atentemos a essa última visão apontada pelos autores para a LA, uma vez que é fundamental para este trabalho. Segundo Rojo (2006), a LA está no campo das pesquisas em ciências sociais, isto é, busca soluções para problemáticas presentes no contexto social, no que diz respeito ao uso da língua. “A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso [...]” (Rojo, 2006, p. 257). Deste modo, a LA está intricadamente relacionada com a construção de saberes a partir de determinada problemática, para que, tanto a prática social quanto seus participantes, sejam beneficiados com os feitos dessa área.

De acordo com Celani (2008),

> A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. [...] Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, [...] está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (Celani, 2008, p. 19-20).

A autora ressalta que a linguagem permeia todos os setores da vida social, política, educacional e econômica, o que implica na importância da LA para equacionar problemas nessas diferentes áreas. Isso significa que a LA pode contribuir para a compreensão e solução de questões relacionadas à educação, à sociedade, à política e à economia, por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas e usos da linguagem. Além disso, a LA é uma área que promove o diálogo interdisciplinar, ao articular diferentes domínios do conhecimento em torno da linguagem. Isso mostra que a LA não se limita a uma abordagem puramente teórica, mas busca aplicar seus conhecimentos e conceitos em diferentes contextos e situações concretas.

Dessa forma, Celani (2008) destaca a importância da LA como uma área de conhecimento que pode contribuir de forma significativa para a compreensão e resolução de problemas complexos que envolvem a linguagem em diferentes áreas da sociedade. Assim, a LA constrói o seu caráter transdisciplinar, citado anteriormente. Rojo (2006) defende e redefine

> [...] a *transdisciplinaridade* como a *leveza de pensamento* necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas. A densidade, a relevância e, muitas vezes, a urgência dos problemas postos à LA [...] exigem uma *leveza de pensamento* capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários à sua interpretação e resolução (Rojo, 2006, p. 259, grifos da autora).

Com base nessa definição de Rojo (2006), a LA sempre terá como objetivo de sua pesquisa a utilidade social, isto é, a pesquisa terá que trazer algum benefício para a vida social. O linguista aplicado sempre terá que ter em mente esta questão. Celani (2008) acrescenta que “a contribuição do cabedal de conhecimento desenvolvido pela pesquisa na área de LA deve ser sentida como contribuição desta, como comunidade, para o bem do país e da humanidade, em geral” (Celani, 2008, p. 32). Nesse contexto, a reescrita é uma ferramenta muito valorizada pela LA, uma vez que permite que o estudante revise e reorganize o seu texto, proporcionando uma base sólida para a prática e a reflexão sobre a escrita.

Tendo em vista estas considerações sobre LA, essa presente pesquisa pontua a relevância do processo de reescrita de alunos ainda na educação básica e, com isso, contribuir socialmente, para que a reescrita seja vista como uma ferramenta fundamental para a produção textual em sala.

Sobre a produção textual, Antunes (2003, p. 47) discorre que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”, uma vez que a vida social como um todo está ligada à escrita. Além disso, é importante ressaltar que a escrita tem uma funcionalidade em um dado contexto e que o grau de relevância dependerá de seu uso. Ademais, a autora frisa que “[...] toda escrita [...] possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam (Antunes, 2003, p. 48).

É de suma importância que os alunos, desde os anos iniciais, tenham um contato mais íntimo com a escrita a partir da prática de produção textual, pois, com isso, desenvolverão habilidades referentes a ortografia, coesão, coerência ao criar seus textos. Segundo os Parâmetros Curriculares de Ensino de Língua Portuguesa (1997),

> É importante que as atividades de produção de textos escritos se organizem, portanto, de forma que seja possível para os alunos a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e a experimentação dos diferentes papéis envolvidos. Coordenar esses papéis também é uma tarefa especialmente difícil, que supõe um exercício constante e contínuo, e não esporádico. No primeiro ciclo, é imprescindível que os alunos produzam diferentes textos por escrito, ainda que, para tanto, necessitem da ajuda do professor ou dos colegas (Brasil, 1997, p. 69).

O trecho citado ressalta a importância da organização das atividades de produção de textos escritos de modo a permitir aos alunos a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e a experimentação dos diferentes papéis envolvidos. Destaca também que a coordenação desses papéis é uma tarefa difícil e que exige um exercício constante e contínuo, e não esporádico. Essa coordenação envolve a compreensão dos diferentes aspectos que fazem parte da escrita, tais como a escolha do tema, a organização das ideias, a estruturação do texto e a correção gramatical. E reforça a importância da produção de diferentes tipos de texto por escrito, especialmente no primeiro ciclo do ensino fundamental, mesmo que os alunos necessitem da ajuda do professor ou dos colegas para tal. Isso significa que a produção de texto não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como um processo contínuo e coletivo de aprendizagem. E evidencia a importância de se trabalhar de forma gradual e sistemática as atividades de produção de textos escritos, permitindo aos alunos a apropriação progressiva das diferentes habilidades e procedimentos envolvidos na escrita. Isso pode ser alcançado por meio de uma abordagem pedagógica que considere a coordenação dos diferentes aspectos da escrita e a produção de diferentes tipos de texto, mesmo que com a ajuda do professor ou dos colegas (Brasil, 1997).

Ademais, de acordo com Antunes (2003), é fundamental seguir algumas etapas durante o processo de produção textual. Antes de começar a escrever, é necessário realizar o planejamento, seguido pela revisão e reescrita após a finalização do texto. A fase de reescrita é especialmente importante, pois permite que o aluno analise diversos aspectos da sua produção, como a ortografia, pontuação e organização dos parágrafos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o ato de escrever também é um trabalho de reescrita, uma vez que "[…] o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões, que envolve a seleção e combinação de múltiplos elementos, uma vez que o pensamento humano não é linear nem sequencial, e o texto escrito deve responder às exigências da norma socialmente estabelecida (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 80).

Já a LT, no Brasil, a partir dos anos 1980, tem se concentrado principalmente na coesão e coerência dos textos. A partir dos anos 1990, passou-se a entender que o texto envolve processos discursivos e cognitivos de significação. As estratégias de produção textual estão intimamente ligadas ao processo de leitura, pois se trata de expressar o desejo de comunicar e de se fazer entender, em constante movimento no funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2006), na obra *Ler e escrever: estratégias de produção textual* discorrem sobre o processo de reescrita, o que corrobora nossa defesa da combinação entre diferentes campos de estudo, com enfoque na transposição teórica para a Educação Básica. Conforme as pesquisadoras,

> A reescritura do texto, além de permitir a reformulação de passagens ambíguas e obscuras em relação à coerência e coesão, visa identificar problemas formais ou relativos à estrutura do texto. Esse trabalho também constitui um excelente procedimento de análise linguística; o professor pode alertar o aluno para problemas de vocabulário, construção sintática inadequada, inadequação de registro e de estilo, dentre outros aspectos (Koch; Elias, 2006, p. 50).

Segundo as autoras, a reescrita permite a identificação de problemas relacionados à coerência e coesão do texto, assim como questões formais e estruturais. Além disso, a reescrita também pode ser vista como um procedimento de análise linguística, em que o professor pode auxiliar o aluno a identificar problemas de vocabulário, construção sintática inadequada, inadequação de registro e estilo, entre outros aspectos.

Essa visão das autoras reforça a ideia de que a reescrita é um processo reflexivo e metalinguístico que permite ao aluno uma aprendizagem mais profunda e consciente do sistema linguístico em questão. Além disso, a reescrita pode contribuir para a formação do escritor competente, já que possibilita a identificação de problemas que podem ser corrigidos e aprimorados ao longo do tempo. Nesse sentido, o processo de reescrita deve ser visto como um exercício constante e contínuo, que permite aos alunos experimentar diferentes papéis envolvidos na produção textual e aprimorar suas habilidades de escrita.

Outra contribuição da LT na reescrita é a possibilidade de aprimoramento da tessitura argumentativa do texto. Segundo Koch e Elias (2016), a argumentação está intrinsecamente ligada à língua, manifestando-se em diversos níveis e gêneros discursivos. Essa manifestação ocorre por meio das estruturas léxico-sintáticas, que revelam a posição do produtor do texto, e na seleção de termos com valor semântico específico, além de se refletir na organização e encadeamento do discurso. Ao ensinar as funções semântico-pragmáticas dos elementos linguísticos que mobilizam estratégias argumentativas na Educação Básica, os estudantes compreendem que todo texto é produzido com uma intenção articulada. Eles também percebem que o produtor do texto expressa explicitamente suas posições e direcionamentos de sentido por meio das escolhas lexicais. Essa compreensão do projeto argumentativo capacita os alunos a agirem de forma mais crítica, não apenas na leitura, mas também na apropriação e utilização dessas estratégias na produção textual.

Quanto à abordagem epilinguística, embasados em Franchi (1991) e em Sella (2023), enfatizamos a necessidade da prática de trabalhar com a própria linguagem, comparando, transformando e experimentando novas formas de construção. O objetivo não deve ser apenas aprender novas formas, mas também ativar e explorar o sistema linguístico que os alunos já utilizam em suas atividades cotidianas. É essencial que os alunos operem sobre a própria linguagem, revisando e transformando seus textos, para que possam perceber a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas escolhas. Essas atividades reflexivas e transformadoras devem ser incorporadas ao ensino desde as séries iniciais, em diferentes níveis de dificuldade, transformando a sala de aula em um laboratório de experimentação linguística. É importante estabelecer uma conexão mais efetiva com a escrita, levando os alunos a compreenderem a intencionalidade e explorarem sua própria expressão.

A escola tem a responsabilidade de promover essa abordagem, relacionando a terminologia gramatical à reflexão sobre o uso da linguagem, considerando contrastes, opções, relevância e efeitos de sentido. Isso permite que os alunos sejam

mais ativos, descubram seu estilo e tenham liberdade na expressão, levando em conta o gênero textual e sua posição social. A escola deve ampliar o domínio da língua, principalmente na escrita, despertando o potencial criativo adormecido nos alunos e proporcionando um olhar mais detalhado sobre o processo de criação textual.

Ademais, concordamos com a proposta de Geraldi (2003), que afirma ser importante reconhecer que cada aluno já possui conhecimento prático dos princípios da linguagem e uma gramática interiorizada. Nesse sentido, a produção de textos pode ser tanto o ponto de partida quanto o objetivo final no processo educacional. Para isso, é possível adotar práticas como: 1) estimular os alunos a produzirem textos a partir da definição de seus interlocutores e do que desejam comunicar, complementando com a leitura de outros textos como fonte de inspiração e ampliação de repertório; 2) realizar a avaliação dos textos dos alunos como parte de um processo de interpretação conjunta, em que se valoriza a caminhada do aluno-autor; 3) promover o ensino da gramática por meio de reflexões contínuas, focadas na relação interlocutiva e nos diferentes usos da linguagem. Essas práticas visam desenvolver habilidades de expressão textual e análise linguística de forma integrada e significativa.

Assim, a reescrita não se limita à correção de erros, mas sim à reflexão sobre a linguagem e a estrutura do texto. Essa atividade em sala de aula pode ser um excelente meio para a análise linguística e para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Por isso, é fundamental que a produção textual em sala de aula seja utilizada atrelada a ferramenta de reescrita.

Além disso, a atividade de reescrita também pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos alunos, uma vez que, ao refletirem sobre suas produções, podem explorar diferentes possibilidades de construção de sentido e de expressão de suas ideias. É importante ressaltar que a reescrita deve ser encarada como uma atividade constante e progressiva, a fim de que os alunos possam aprimorar cada vez mais suas habilidades de escrita e aperfeiçoar a linguagem utilizada em suas produções textuais. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para a orientação e correção dos alunos, bem como para a promoção de um ambiente de aprendizado e reflexão sobre a língua e seus usos.

3 FERRAMENTAS UTILIZADAS

Para esta pesquisa, foram consideradas as produções textuais de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I (com aproximadamente oito, nove anos de idade), de uma escola municipal localizada em uma das regiões periféricas da cidade de Cascavel/PR. As produções foram realizadas a partir da proposta realizada na disciplina de Língua Portuguesa. Após o estudo do gênero textual “conto” em sala, foi proposto que os estudantes produzissem um desfecho para um conto ficcional de nossa autoria. Abaixo a parte inicial do conto:

> ***LOLA EM: O ALISADOR***
> *Lola tem 8 anos e desde pequena foi incentivada pela sua mãe Lélia a cuidar e amar de seu cabelo crespo. Certo dia, enquanto Lola brincava na varanda de sua casa, ela viu algo vindo em sua direção... A garotinha nunca tinha visto algo semelhante com aquilo: o ser tinha o corpo da cor de metal; nos dedos das mãos tinham duas placas de ferro; os pés eram dois ferros de passar roupa; o cabelo era de comprimento médio com uma textura indefinida; a boca tinha formato quadrado; os olhos eram feitos de moedas e as roupas eram coloridas. Lola ficou encantada.*
> *O ser sentou ao lado de Lola e falou: Que cabelo diferente e bonito!*

– Obrigada! Qual o seu nome e de onde você veio? – Lola perguntou curiosa.
– Me chamo Alisador! Vim do laboratório! Fui criado para conversar com pessoas que tenham o cabelo igual ao seu!
– Que legal! – Exclamou Lola.
– Quero saber se você sempre teve o cabelo assim? Natural? Crespo?
– Claro! E meu papai e minha mamãe também sempre tiveram.
– Humm... Bem, uma das minhas missões é deixar você com o cabelo igual ao meu.
– Nãoooooooo! – Lola gritou assustada, saindo de perto do Alisador. – Eu amo o meu cabelo do jeito que ele é!
– Tem certeza? Sem você minha missão ficará incompleta!
Lola então com medo de que o Alisador mudasse o seu cabelo, levantou e saiu correndo para dentro de casa com as mãos na cabeça com o intuito de proteger os seus cachos. O Alisador correu atrás dela em uma velocidade não muito rápida, e enquanto fazia isso, lançava, pelo umbigo, um creme potente capaz de deixar o cabelo de Lola liso.
Lola correu muito mais rápido: passou pela cozinha, pelo banheiro e chegou em seu quarto. Entrou no cômodo e se escondeu embaixo da cama.
– Não vai doer nada! – Disse o Alisador com a voz mansa.
– SAI DAQUI! – Lola gritou do seu esconderijo.
– Ah, você está aí! – O Alisador se joga no chão e dá de cara com Lola.
A menininha então solta um grito.
– AHHHHHHHH!
[...]

Após a produção escrita da primeira versão do final da narrativa, os professores corrigiram os textos e fizeram uma aula demonstrando os principais desvios encontrados nas produções textuais. Os textos foram devolvidos somente com algumas das correções feitas, outras foram colocadas em destaque para que os estudantes aplicassem a revisão oral em seus textos escritos e pudessem refletir sobre a linguagem e estrutura de seus próprios textos. Desse modo, os alunos reestruturaram suas produções e entregaram uma nova versão do seu desfecho.

Essa prática de reescrita é fundamental para a formação de escritores competentes, pois permite aos alunos uma reflexão mais profunda e consciente sobre o sistema linguístico em questão, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de escrita e revisão. Como afirmam Koch e Elias (2006), a reescrita de textos possibilita a identificação de problemas formais ou relativos à estrutura do texto, constituindo-se em um excelente procedimento de análise linguística que auxilia na correção de problemas de vocabulário, construção sintática inadequada, inadequação de registro e de estilo, entre outros aspectos. Assim, a prática de reescrita não deve ser vista apenas como uma atividade corretiva, mas sim como um momento de aprendizagem em que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a própria escrita e de aprimorar suas habilidades linguísticas.

4 DADOS QUANTITATIVOS SOBRE A REESCRITA DE TEXTOS

Para elaboração dessa pesquisa, foram consideradas oito produções escritas e oito produções de reescritas (dos mesmos alunos), do desfecho do conto *Lola em: o Alisador*. A partir deste *corpus*, utilizamos a LA de cunho interpretativista, na qual traçamos um estudo comparado do *corpus* entre a primeira e segunda versão. Por meio de quadros sistematizamos quantitativamente e individualmente os deslizes nas produções dos alunos na primeira versão do texto e que permaneceram ou não na segunda e última versão, ou seja, na versão de reescrita.

Foram considerados os deslizes relativos à hipossegmentação e hipersegmentação, falta de acentuação, letra minúscula em nome próprio, falta de pontuação e erros ortográficos.

Quadro 1 – Quantidade de deslizes encontrados na *primeira versão*:

DESLIZES	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8
Hipossegmentação e Hipersegmentação	3	2	-	-	4	1	6	6
Falta de acentuação	4	-	-	1	3	-	1	4
Letra minúscula em nome próprio	4	-	5	1	5	-	-	9
Falta de pontuação	7	6	9	8	8	5	10	24
Desvios ortográficos	14	6	11	1	10	8	7	26

Legenda: A – Aluno
Fonte: Elaborado pelos autores

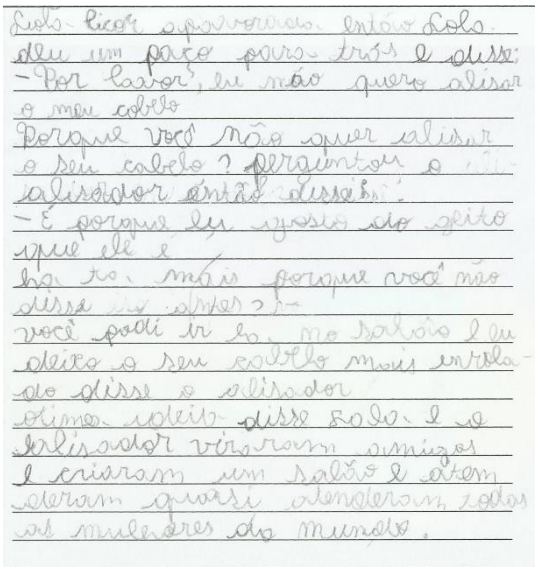
Quadro 2 – Quantidade de deslizes encontrados na *reescrita*:

DESLIZES	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8
Hipossegmentação e Hipersegmentação	2	-	-	-	-	-	-	1
Falta de acentuação	1	-	-	-	1	-	-	-
Letra minúscula em nome próprio	3	1	-	-	-	-	-	-
Falta de pontuação	6	-	-	-	5	-	-	1
Desvios ortográficos	7	-	1	-	5	-	2	5

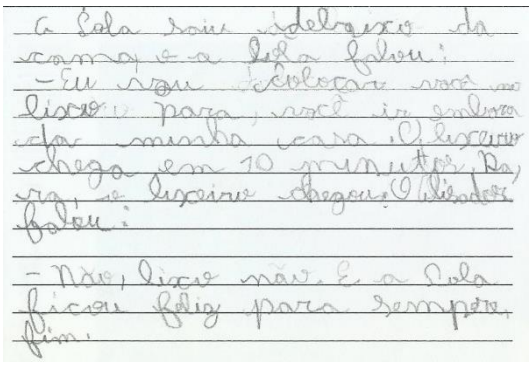
Legenda: A – Aluno
Fonte: Elaborado pelos autores

Abaixo, apresentamos imagens relativas à produção textual da reescrita dos alunos.

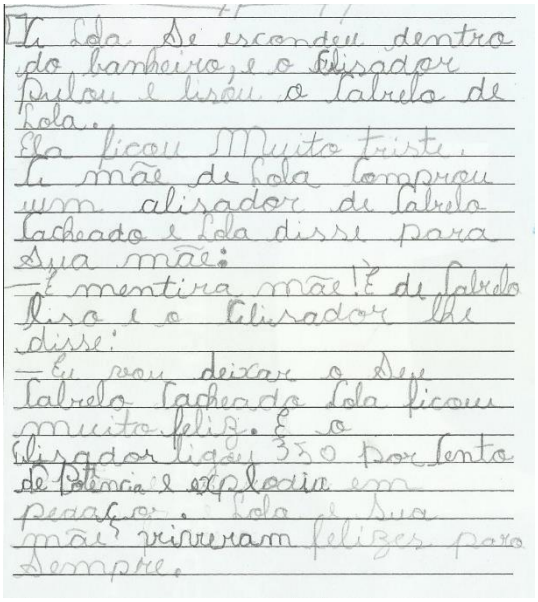
ALUNO 1



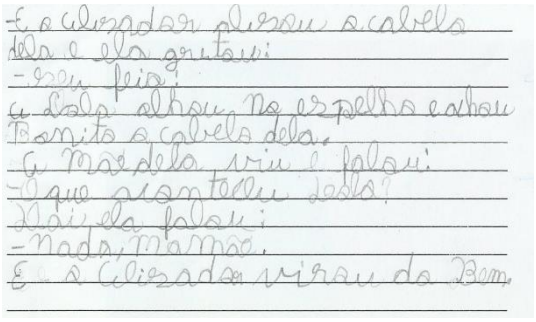
ALUNO 2



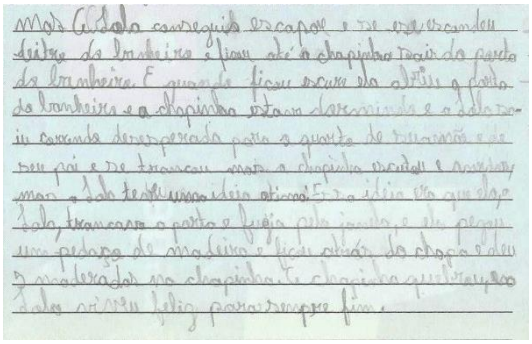
ALUNO 3



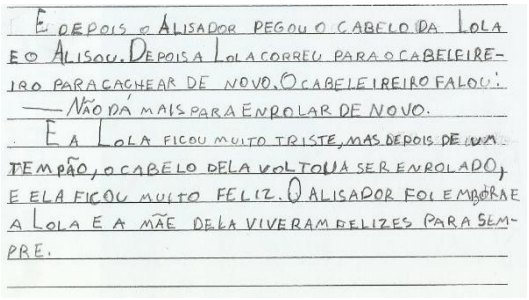
ALUNO 4



ALUNO 5

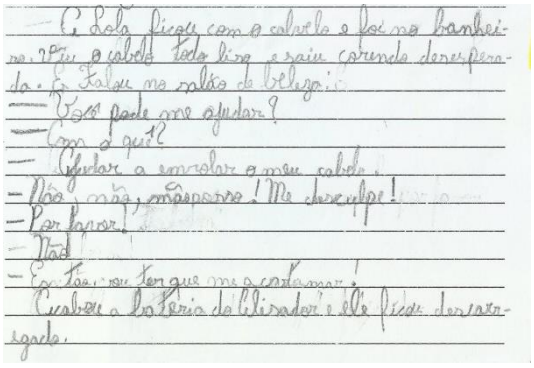


ALUNO 6

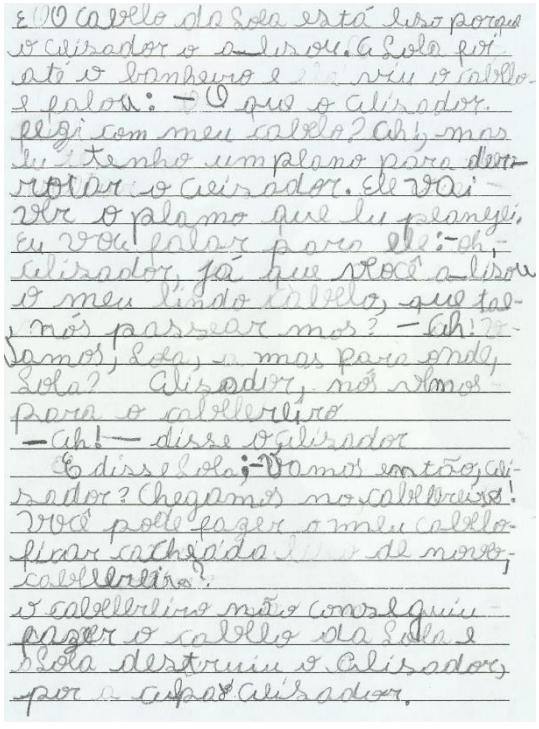


É DEPOIS O ALISADOR PEGOU O CABELO DA LOLA E O ALISOU. DEPOIS A LOLA CORREU PARA O CABELEIREIRO PARA CACHEAR DE NOVO. O CABELEIREIRO FALOU:
— NÃO DÁ MAIS PARA ENROLAR DE NOVO.
E A LOLA FICOU MUITO TRISTE, MAS DEPOIS DE UM TEMPÃO, O CABELO DELA VOLTOU A SER ENROLADO, E ELA FICOU MUITO FELIZ. O ALISADOR FOI EMBORA E A LOLA E A MÃE DELA VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

ALUNO 7



ALUNO 8



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Quadro 3 – Quantidade *total* de deslizes encontrados na 1ª versão e na reescrita:

	PRIMEIRA VERSÃO	VERSÃO DE REESCRITA
ALUNO 1	32	19
ALUNO 2	14	1
ALUNO 3	25	1
ALUNO 4	11	0
ALUNO 5	30	11
ALUNO 6	14	0
ALUNO 7	24	2
ALUNO 8	69	7

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 4 – Porcentagem[6] de melhoria na segunda versão do texto:

ALUNO 1	41%
ALUNO 2	93%
ALUNO 3	99%
ALUNO 4	100%
ALUNO 5	64%
ALUNO 6	100%
ALUNO 7	92%
ALUNO 8	90%

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dos dados individuais expostos nos quadros e, principalmente, pelos percentuais exibidos no Quadro 4, é possível observar que os alunos conseguiram solucionar, de modo significativo, os deslizes na produção textual de reescrita. Além disso, é importante ressaltar que nem todas as correções estavam expostas na primeira versão, ou seja, os alunos tiveram que, a partir das explicações e/ou apontamentos dados pelos professores, fazerem a autocorreção das produções textuais.

A partir da análise dos resultados apresentados, é possível destacar a importância do processo de reescrita para a melhoria da produção textual dos alunos. Os dados mostram que os estudantes conseguiram solucionar de modo significativo os deslizes presentes na primeira versão dos textos, o que evidencia que a intervenção do professor, aliada à reflexão sobre a própria escrita, pode resultar em melhorias consideráveis na produção textual.

Outro aspecto relevante é que dois dos oito alunos alcançaram 100% de melhoria em seus textos, o que indica que eles foram capazes de compreender as correções apontadas pelos professores e aplicá-las em suas reescritas. Esse resultado demonstra que, além de corrigir os textos, é fundamental que o professor ofereça feedbacks claros e objetivos, permitindo que os alunos compreendam as correções e as incorporem em suas produções textuais. Por fim, é importante destacar a importância do processo de reflexão e autocorreção por parte dos alunos. Esse processo possibilita que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar e corrigir seus próprios desvios gramaticais, tornando-se mais independentes e habilidosos na escrita.

[6] O resultado se deu a partir da Regra de Três Simples (A está para B, assim como C está para X), subtraída pelo valor de 100%.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PROCESSO DE REESCRITA

Por meio deste estudo, foi possível a compreensão do processo de reescrita de texto, não somente como um ato de escrever a mesma coisa pela segunda vez, mas sim como um processo de reflexão sobre a estrutura e adequação linguística do texto produzido. A intervenção do professor é fundamental para que o estudante consiga aprimorar as suas produções textuais.

Apesar desta pesquisa ter levado em consideração um pequeno número de produções, ela se mostra importante para a exemplificação de que apenas uma reescrita de um texto, após momentos de reflexão sobre a língua, faz com que ocorram melhorias na escrita dos alunos. Além disso, evidencia que, talvez, quanto maior o número de reescritas, maior a qualidade do texto. É importante ressaltar o quão importante é o processo de correção e reflexão do professor, que dará ao aluno uma devolutiva do que precisa ser melhorado na produção textual.

Concluiu-se ainda, com esta pesquisa, que a escrita e reescrita são processos progressivos que merecem uma maior abordagem dentro das salas de aula, para que os desvios e problemas ocorram com menos frequência nas produções escritas dos alunos e para que os estudantes desenvolvam cada vez mais as habilidades textuais. Ademais, a utilização da ferramenta de reescrita desde os anos iniciais, é essencial para a formação educacional de todo e qualquer aluno.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a escrita e a reescrita não se limitam apenas a uma correção ortográfica, mas envolvem uma reflexão mais ampla sobre a construção textual, como a organização de ideias, a coesão e a coerência, a adequação do vocabulário, dentre outros aspectos. A partir desse processo, o aluno desenvolve não somente habilidades linguísticas, mas também cognitivas e sociais, que o auxiliam em diferentes esferas da vida.

Ademais, a pesquisa reforça a necessidade da intervenção do professor nesse processo, que deve fornecer *feedbacks* claros e objetivos sobre as produções dos alunos, destacando não apenas os pontos a serem melhorados, mas também os acertos e as potencialidades presentes no texto. Assim, a reescrita se torna um momento de aprendizado e reflexão conjunta entre professor e aluno, em que se busca aprimorar as habilidades de escrita e a formação de cidadãos mais críticos e conscientes do poder da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORGES-NETO, J. Iniciação científica e o ensino de Língua Portuguesa. *In:* SELLA, A. F.; ROMAN, E. C.; CORBARI, A. T. (Org.). **X Celsul:** congregando pesquisas. Pedro & João Editores, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 abr. 2023.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

FARACO, C. A. A modalidade escrita formal da língua. GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. C. (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016.

FARACO, C. A. **Norma-padrão brasileira**: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (Org.) 2002. p. 37-61.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, V. L.; SILVA, M. M. S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Lingüística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SANDOVAL, A. N.; ANCÂNTARA, S. S.; ZANDOMÊNICO, S. C. M. Notas sobre a avaliação de desvios de registro. GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. C. (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016.

SELLA, A. F. Epilinguismo e metalinguismo: criatividade no ensino da língua portuguesa. *In:* SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BINI, R. P.; BERNARDI, E. (Org.). **Entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas:** um enfoque em exercícios a serem aplicados em sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SELLA, A. F.; BINI, R. P.; SANTANA, V. R.; ALEXIUS, S. C. Produção de textos e a sala de aula: um olhar para a escola pública. **Línguas e Letras**, v. 17, n. 37, 2016.