

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEISE NANCY URIAS DE MORAIS

COMO E POR QUE REVISAR TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I?

Ou: Ensinando a ler criticamente, ensina-se a tomar as rédeas da escrita

**SÃO PAULO
2016**

DEISE NANCY URIAS DE MORAIS

COMO E POR QUE REVISAR TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I?

Ou: Ensinando a ler criticamente, ensina-se a tomar as rédeas da escrita

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

Área de concentração: linguagem e educação

Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos

SÃO PAULO
2016

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo de Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Morais, Deise Nancy Urias de

Como e por que revisar textos no Ensino Fundamental I? Ou: Ensinando a ler criticamente, ensina-se a tomar as rédeas da escrita/ Deise Nancy Urias de Moraes; orientação: Sandoval Nonato Gomes-Santos. São Paulo: s.n., 2016.

212 p., ils.; tabs.; anexo

Dissertação (Mestrado – Programa de pós-graduação em Educação. Área de concentração: linguagem e educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Revisão de textos no Ensino Fundamental I. 2. Ensino de escrita. 3. Escrita como trabalho. 4. Reescrita e refacção textual. I. Gomes-Santos, Sandoval Nonato (orientador)

MORAIS, Deise Nancy Urias de. **Como e por que revisar textos no Ensino Fundamental I?** Ou: Ensinando a ler criticamente, ensina-se a tomar as rédeas da escrita. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: linguagem e educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (orientador)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL-Unicamp)

Prof. Dr. Emerson de Pietri
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

SUPLENTE

Prof. Dra. Cláudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

Prof. Dra. Elisabeth Braga
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

*Aos esfarrapados do mundo
e aos que neles se
descobrem e, assim
descobrimo-se, com eles
sofrem, mas, sobretudo,
com eles lutam.
(Paulo Freire)*

*Aos alunos das escolas públicas em que lecionei.
Aos professores das escolas públicas das quais fui aluna.*

Ao Raul, minha revolução permanente.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos

A feitura deste trabalho não seria possível sem meus alunos de ontem e de hoje. Primeiro, os grandes, alunos adultos das escolas do campo, que me ensinaram, enquanto eu os alfabetizava, a pensar sobre a educação e sobre as relações sociais que revestem os atos de ensinar e de aprender – aprendi bem mais do que ensinei. Depois, os pequenos, que vieram ano após ano nas escolas do campo e da periferia urbana: ensinaram-me a entender o mundo a partir de perspectivas e lógicas revolucionárias. A cada um deles, agradeço pelo fundamental: a oportunidade de me fazer docente.

Agradeço, de modo muito especial, aos alunos donos dos textos analisados neste trabalho. Eles foram derradeiramente o ponto de giro de minha prática, porque me ajudaram a entender que a escrita pode ser um meio de insurgência, de tomada da palavra no mundo.

Aos professores

Àqueles que marcaram minha trajetória como aluna de escolas públicas durante toda a educação básica – sobretudo aos professores Sueli, João, Shirley e Regina: exemplos, inspiração e motivação para o meu fazer-ser.

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, orientador deste estudo, pela competência com que sempre me recebeu e por me dar liberdade suficiente para o meu caminhar.

Ao Prof. Dr. Clécio Bunzen, pelo estímulo ao ingresso na pós-graduação. Seu olhar atento sobre o meu fazer docente foi decisivo para que eu percebesse a importância e a necessidade de compartilhar com o mundo o meu trabalho e a minha vontade de revolucionar a escola pública.

À Profa. Dra. Sílvia Maria Gasparian Colello, por mostrar que a academia comporta a paixão pelo chão da escola, e por oferecer aos seus alunos, generosamente, “novas lentes de ver o mundo”.

À Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, pela disponibilidade na leitura do trabalho e por suas contribuições quando do exame de qualificação – sobretudo pelo apoio em relação ao meu posicionamento político frente ao ensino de escrita na escola pública.

Ao Prof. Dr. Emerson de Pietri, pela leitura séria, rigorosa e comprometida de meus escritos e pelas contribuições profundamente valiosas oferecidas no exame de qualificação – sem as quais esse trabalho não seria o que é (a começar pelo título).

À família

Ao meu companheiro de vida, de sonho e de militância, João Urias, pela presença inabalável, por ser (mais que) companheiro, por ser amigo, parceiro de debates e de anseios por um mundo mais justo, onde todos possam tomar a palavra. Agradeço pelas leituras zelosas, pela disposição incansável de me ouvir falar sobre a pesquisa e sobre muitas outras ideias, pela benevolência com que me ajuda a me fazer uma pessoa-pesquisadora melhor, por cuidar tanto de mim em todas as horas, pela generosidade com que partilha comigo o seu amor. Presente do universo. Privilégio meu.

Às famílias Morais e Urias: meus pais, José Carlos e Leonice, que sempre “acharam bonito” contar que a filha era professora e, fazendo isso (mesmo que não tivessem plena consciência), fizeram-me comprometida em ser a melhor professora que posso ser. Às minhas irmãs-priméiras, irmãs-amor: Daniele, Denise e Débora, por entenderem minhas ausências por conta do trabalho e do estudo, por me incentivarem sem cessar e por sempre virem em meu socorro quando preciso. Aos meus irmãos de coração, Maria Tereza, Renan, Rodrigo, Frederico, Jonas e Vitor, por sempre me darem pouso em São Paulo e por me oferecerem amor e ouvidos atentos (e um salve muito especial ao Renan, que me deu o “tome tenência” derradeiro para o ingresso na USP).

Aos amigos

Luzimar Goulart Gouvea, professor, mestre, amigo, irmão, poeta, referência, padrinho. A ele, agradeço (dentre tantas e tantas provas de amizade) pela parceria inquestionável no trabalho e na vida, pelos ouvidos e ombros sempre à disposição, pela chave da casa, pelas macarronadas e, claro, pela leitura deste trabalho. Um interlocutor e tanto, que impulsiona e faz pensar. Tenho sorte por ter esse amigo.

Adilson, Adriana, Benê, Célia, Crystya, Dulce, Inês e Marli (*in memoriam*), amigos estimados, professores da rede municipal de ensino de Pindamonhangaba, por me ensinarem tanto sobre a educação e sobre a vida, e por compartilharem comigo o amor pela educação pública – não um amor ingênuo, mas, sim, um amor revestido de consciência sobre as possibilidades de mudança.

Profa. Neide Rodrigues, por acreditar na importância da formação dos professores da educação básica. Uma visionária que acreditou nesta pesquisa desde o início. Uma Educadora com “e” maiúsculo.

Profa. Ma. Natália Bortolaci, minha Bi, por trazer poesia ao meu percurso de pesquisa, por dividir agruras e maravilhas do compromisso com a educação, por ser a professora que eu queria para o meu filho.

Prof. Me. Rogério Muraro, amigo querido que o Grupo de Estudos Linguagem e Práticas Escolares (Lipre-USP) me deu, por me ajudar a desvelar os caminhos da USP (inclusive, o bandex).

Profa. Ma. Thaís Travassos, pela disponibilidade amiga, por ser poesia na vida dos que com ela convivem.

Colegas da Copesa-UNITAU, pela compreensão e pelo apoio: Profa Ma. Angela Berbare, Roseli Pedroso, Patrícia Zandonadi e Ivone Rodrigues.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da FE-USP, em especial ao Antonio, por serem sempre tão, educados e dispostos a minimizar os percalços burocráticos da vida acadêmica.

Sem toda essa gente, o caminho não teria sido tão bonito... e foi, e tem sido, lindo que só!

*A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como
ouro falso; a palavra foi feita para dizer.*
(Graciliano Ramos)

*[...] vir ao mundo é tomar posse da palavra, é fazer da
experiência um ato discursivo.*
(Moacir Gadotti)

*Todos los escritores son ciegos - en sentido alegorico a la
Kafka -, no pueden ver sus manuscritos. Necesitan da mirada
de otro. Una mujer amada que lea desde otro lugar pero con
sus propios ojos. No hay forma de leer los propios textos sino
es bajo los ojos de otro.*
(Ricardo Piglia)

RESUMO

O presente estudo se inscreve na corrente de pesquisas sobre o ensino escolar da escrita, concebendo-a (a escrita) como trabalho humano, meio de ação, interação e constituição de sujeitos sociais e, ainda, como possibilidade de insurreição social. Compreendendo a escrita dessa forma, e assumindo que a escola pode ensinar a escrever com eficiência, defendo que um dos caminhos possíveis para esse ensino deve estar pautado no trabalho com diferentes estratégias de revisão textual, desde o Ensino Fundamental I. A revisão aqui é concebida como um tipo específico de leitura crítica. As elaborações teórico-metodológicas estão apresentadas da seguinte forma: **a)** inicialmente, marco minha posição em relação ao ensino de escrita nas escolas públicas, porque é esse o meu lugar de fala; **b)** apresento um panorama das pesquisas brasileiras sobre revisão de textos no Ensino Fundamental I; **c)** apresento o referencial teórico que sustenta este estudo: i) concepções de *sujeito*, *língua* e *linguagem* ancoradas no sociointeracionismo, baseando-me em Bakhtin (2009, 2011), Geraldi (1991, 1996, 2006, 2009, 2013), Koch (2006), Franchi (1977); ii) concepção de escrita como trabalho humano, baseando-me no conceito marxista de trabalho (Marx, 2013), corroborado por Antunes (2013), e nos pressupostos do trabalho de escrever, tal como defendido por Franchi (1977) e Geraldi (2013), iii) diferenciação entre os termos *correção*, *revisão* e *reescrita*, enfatizando os motivos que me levam a adotar o termo *revisão* neste estudo, e delineando teoricamente a revisão como um tipo específico de leitura crítica (Lipman, 2001) e como possibilidade de trabalho metacognitivo (Marcuschi, 2007; Matêncio, 1994; Silva & Melo, 2007); v) ensaio sobre como, quando e por que ensinar revisão de textos a alunos de Ensino Fundamental I; **d)** apresento uma investigação sobre as possibilidades de ensinar a escrever no Ensino Fundamental I, considerando a revisão de textos como parte do processo de escrever. Para isso, trago textos produzidos por alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em que quatro estratégias de revisão foram utilizadas, com o intuito de permitir aos alunos formas variadas de relação com a escrita (a sua e a de terceiros). **e)** Por último, analiso alguns textos que ilustram o que estou chamando de tomada da escrita pelos sujeitos, ou seja, escritas em que se percebe a presença de um sujeito que comunica, com alguma singularidade utilizando a escrita (Possenti, 2002, 2013). Metodologicamente, elegi, para a elaboração/organização deste trabalho, os pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 1998). Como a coleta dos textos analisados se deu de forma naturalística, adoto como metodologia de análise o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989, 2002) e utilizado por Abaurre; Fiad e Sabinson (1997), Abaurre *et al.* (1995) e Possenti (2002) na análise de escritas escolares. Os textos selecionados e apresentados neste estudo serviram a dois propósitos: o de ilustrar as estratégias de revisão utilizadas pelos alunos, e defendidas aqui como meios de ensinar a escrever, e o de ilustrar indícios que indicam a tomada da escrita pelos alunos. A análise dos textos permite defender a revisão de textos como estratégia eficiente para o ensino da escrita, desde que a produção de textos seja tomada como resposta a objetivos comunicativos socialmente situados. Neste estudo, defendo que assumir um ensino que leve nossos alunos a tomarem a escrita para si é um ato de coragem frente a uma prova de fogo. Trata-se da coragem de trabalhar para que a escrita seja, para os sujeitos incididos por ela, uma possibilidade de incidir sobre o mundo, uma possibilidade de tomar as rédeas da História.

Palavras-chave: revisão de textos no Ensino Fundamental I; ensino de escrita; escrita como trabalho; reescrita e refacção textual.

ABSTRACT

This study is inscribed in the research field of teaching of writing in schools, understanding writing as a human work, as a means of action, interaction and constitution of the social subjects, and, also, as a possibility of social uprising. Having this understanding of writing and of the school as being able to teach it efficiently, it proposes that one of the possible paths for this teaching should be based on the development of different strategies of text revision from the first years of basic school. Revision is here conceived as a specific kind of critical reading. The theoretical-methodological elaboration are presented as follows: **a)** firstly, I affirm my position regarding the teaching of writing in public schools, as this is the place from which I socially speak; **b)** secondly, I introduce the field of Brazilian research on text revision in the early years of basic education; **c)** I present the theories that underlie this study: i) concepts of subject and language, anchored in sociointeracionismo, based on Bakhtin (2009, 2011), Geraldi (1991, 1996, 2006, 2009, 2013), Koch (2006), Franchi (1977); ii) concept of writing as work, my basis is the Marxist concept of work (Marx, 2013), corroborated by Antunes (2013), and the assumptions about work proposed by Franchi (1977) and Geraldi (2013); iii) differentiation between the terms *correction*, *revision* and *rewriting*, emphasizing the reasons that lead me to adopt the term review in this study, and theoretically outlining the review as a specific type of critical reading (Lipman, 2001) and as a possibility to work metacognitive (Marcuschi, 2007; Matêncio, 1994; Silva & Melo, 2007) ; v) essay about how, when and why to teach proofreading the students of elementary school; **d)** present a research on the possibilities of teaching writing in elementary school, considering the revision of texts as part of the process of writing. For this, bring texts produced by students of 3rd , 4th and 5th years of elementary school, in which four review strategies were used, in order to allow students to various forms of relationship with writing (his and with the others). e) Finally, analyze some texts that indicated the appropriation of their own writing by students (Possenti, 2002, 2013). For the construction of this investigation, I describe the procedures used for the teaching of writing to a group of the methodological assumptions adopted by me for the development/organization of this study were those of the action research as proposed by Thiollent (1998). As the data collection of the analyzed texts happened in a naturalistic design, I adopted the evidentiary paradigm of analysis as proposed by Ginzburg (1986) and used by Abaurre; Sabinson and Fiad (1997), Abaurre *et al.* (1995) and Possenti (2002) in the analyses of school writing. The selected texts shown in the study served two purposes: illustrating the revision strategies used by students and defended here as means of teaching how to write, and illustrating the traces that indicated the appropriation of their own writing by students. The analyses of the texts allow us to support text revision as an efficient strategy for the teaching of writing. In this study, I propose that taking on a teaching that guides our students to the appropriation of their own writing is in itself an act of courage when facing this difficult task. That courage of working so that writing is, for the subjects touched by it, a possibility of acting upon the world, a possibility of taking the reins of history.

Key words: text revision in the first years of basic school; teaching of writing; writing as work; textual rewriting and redoing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Amostra de escrita inicial da aluna J., em 2010.....	97
Figura 2 – Amostra da escrita da aluna J., em 2011.....	98
Figura 3 – Página do livro da <i>Dona Baratinha</i> , confeccionado pela aluna J.....	106
Figura 4 – Reprodução de texto de escritor mais experiente (Ricardo Azevedo).....	117
Figura 5 – Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola (1)...	120
Figura 6 – Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola (2)...	121
Figura 7 – Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola (3)...	122
Figura 8 – Registro fotográfico – professor como modelo de revisor.....	126
Figura 8.1 – Registro fotográfico – aluno participando de revisão coletiva, tendo a professora como referência/mediadora.....	127
Figura 9 – 1ª versão de texto da aluna M. (relato de experiência) revisado pela professora.....	130
Figura 10 – Bilhete gerado a partir de revisão realizada pela professora a texto da aluna M.....	131
Figura 11 – Reescrita da aluna M., após revisão de texto realizada pela professora	132
Figura 12 – Escrita espontânea (bilhete dobrado).....	136
Figura 12.1 – Escrita espontânea (bilhete aberto).....	136
Figura 13 – 1ª versão de texto do aluno A. (concurso Mazzaropi), revisado pela professora.....	138
Figura 14 – 2ª versão de texto do aluno A. (concurso Mazzaropi), revisado pelo aluno e, em seguida, pela professora.....	139
Figura 15 – Versão final de texto do aluno A. (concurso Mazzaropi).....	140
Figura 16 – Bilhete gerado a partir da revisão de texto da aluna S. pelo aluno J.G.	146
Figura 17 – Bilhete gerado a partir da revisão de texto da aluna J. pela aluna D.	148
Figura 18 – Bilhete gerado a partir da revisão de texto do aluno P. pela aluna Kh.	150
Figura 19 – Bilhete gerado a partir da revisão de texto da aluna Kh. pela aluna M.	151
Figura 20 – Texto informativo escrito pela aluna D.....	155
Figura 21 – Texto informativo escrito pela aluna F.....	158

Figura 22 – Revisão do próprio texto do aluno R.....	160
Figura 23 – Revisão do próprio texto da aluna Sh.....	163
Figura 24 – Bilhete escrito pela aluna W. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos.....	164
Figura 25 – Bilhete escrito pela aluna M. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos.....	165
Figura 26 – Bilhete escrito pela aluna R. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos.....	165
Figura 27 – Bilhete escrito pela aluna D. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos.....	166
Figura 28 – Bilhete do aluno J.P. para a aluna M.....	169
Figura 29 – Autobiografia escrita pelo aluno R.....	170
Figura 30 – Carta escrita pela aluna N. para a professora.....	172
Figura 31 – Conto de esperteza escrito pela aluna. (escrita espontânea).....	175
Figura 32 – Capa e primeira página de livro oferecido de presente à professora (escrita espontânea).....	179
Figura 33 – Carta escrita para a professora, pelos alunos R., K., S. (escrita espontânea).....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pesquisa com o termo “revisão de texto” no portal de periódicos da Capes.....	43
Tabela 2. Pesquisa com o termo “revisão textual” no portal de periódicos da Capes.....	44
Tabela 3. Pesquisa com o termo “reescrita” no portal de periódicos da Capes.....	46
Tabela 4. Pesquisa com o termo “revisão de textos” no banco de teses da Capes..	48
Tabela 5. Pesquisa com o termo “reescrita” no banco de teses da Capes.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 ANTES DE TUDO: A ESCRITA QUE ME INTERESSA E A ESCOLA PÚBLICA	28
2 A QUANTAS ANDAM AS PESQUISAS SOBRE A REVISÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I?	35
2.1 Direções 1 e 2: os avanços dos estudos da linguagem e as pesquisas sobre revisão de textos na escola.....	35
2.2 Direção 3: as pesquisas sobre revisão de textos no Ensino Fundamental I.....	42
3 DE QUE ESCRITA E DE QUE REVISÃO TEXTUAL SE TRATA AQUI?	51
3.1 O sujeito, o <i>outro</i> , a linguagem: caminhos teóricos contra mitos divinatórios.....	51
3.2 Escrever: trabalhar e agir na realidade da vida.....	57
3.3 Corrigir, revisar, reescrever.....	64
3.4 Revisar: ler o texto, o mundo e a si mesmo.....	67
3.5 A prática da revisão na escola: como, quando e por quê?.....	74
4 INVESTIGAÇÃO SOBRE UMA PRÁTICA POSSÍVEL DE ENSINO DE ESCRITA	83
4.1 Contextualizando: a escola, os alunos, a professora.....	83
4.2 Pesquisa-ação e paradigma indiciário: método e metodologia que sustentam este estudo.....	89
4.3 A especificidade de alfabetizar e a especificidade de ensinar a escrever.....	96
4.4 Encaminhamentos possíveis para ensinar a revisar textos nas séries iniciais.....	111
4.4.1 <i>A revisão de textos de escritores mais experientes</i>	113
4.4.2 <i>O professor como referência de revisor</i>	124
4.4.3 <i>A revisão de textos produzidos por colegas da turma</i>	143
4.4.4 <i>A revisão do próprio texto</i>	153

5 OUTRAS PISTAS PERCEBIDAS SOBRE AS RELAÇÕES SUJEITO-ESCRITA.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	190
ANEXOS.....	196

INTRODUÇÃO

A escrita, sendo tomada de maneira criativa, pode promover modos renovados de existir.
(Gabriel Perissé)

Escrever para tomar a palavra sob a rédea curta. Escrever para contar, divertir, convencer, informar, registrar, esclarecer, estudar, convidar; para não esquecer. Escrever para vir ao mundo e fazer da experiência um “ato discursivo”¹. Escrever, portanto, para agir (no mundo, sobre o mundo, com o mundo, sobre si mesmo), para colocar a coragem de existir em jogo: é esse o tipo de escrita que interessa à minha prática docente.

E foi esse interesse que fez nascer o presente estudo, inscrito na corrente de pesquisas sobre a escrita na escola, concebendo-a (a escrita) como meio de ação, interação e constituição dos sujeitos; e, mais do que isso, entendendo-a como possibilidade de insurreição social.

Compreendendo a escrita dessa forma, esta pesquisa foi realizada tomando-se como horizonte norteador uma questão considerada crucial: *é possível que a escola ensine a escrever de modo que os alunos sejam “senhores de seus projetos de dizer”², tal como são aqueles que escrevem, com proficiência, na realidade da vida?* Este estudo assume que a resposta para essa questão é afirmativa, ou seja, a escola é capaz de oferecer esse tipo de ensino de escrita aos alunos, e também defende que um dos caminhos possíveis para esse ensino deve estar pautado no trabalho com diferentes estratégias de revisão textual, desde o Ensino Fundamental I³. A revisão aqui é concebida, em linhas gerais, como um tipo específico de leitura crítica, por meio da qual o sujeito pode se relacionar de maneiras diversas com a escrita, inclusive realizando atividades de metacognição, ao revisar o próprio texto. Ser capaz de ler os próprios textos e os textos do mundo de modo a compreender (ao menos em parte) o

¹ Essa expressão é usada por Gadotti (1999).

² KOCH (2003)

³ O Ensino Fundamental I compreende os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, atendendo, regularmente, crianças com idade entre 6 e 10 anos.

processamento da escrita é aspecto a ser levado em conta quando pensamos na especificidade de ensinar a escrever.

Ao defender a centralidade do ato de revisar no processo de ensino-aprendizado da escrita, três outras questões se colocaram, a saber: (a) *é possível ensinar alunos das séries iniciais a revisarem/lerem criticamente seus próprios textos e, para além, os demais textos dos quais são leitores?*; (b) *quais contribuições para a proficiência escritora dos alunos a revisão pode trazer, se realizada desde as séries iniciais?* e (c) *como ensinar revisão textual a alunos iniciantes?* Essas questões, que surgiram e se mantêm presentes em minha experiência de mais de dez anos como professora de escolas públicas, permitiram-me refletir sobre a escrita, mais precisamente no Ensino Fundamental I, e sobre os que lá escrevem e os que não o fazem. Permitiram-me, ainda, encontrar respostas positivas em relação à questão (a), o que me trouxe até a presente pesquisa, que busca responder/apresentar caminhos teórico-metodológicos para as questões (b) e (c).

Antes de apresentar como este texto está organizado, importa trazer um breve memorial de minha trajetória profissional, tendo em vista que a realização desta pesquisa tem motivações imbricadas ao meu fazer docente.

Meu lugar de fala é o da escola pública. Minha trajetória como aluna e, depois, com professora sempre se deu lá, naquele chão. E, enquanto aluna e professora de escolas públicas (sobretudo rurais e de periferia urbana, nos dois casos), a escrita sempre teve destaque em minha vida, porque, como aluna, sempre fui uma das que escrevia “bem” num contexto em que nem todos escrevem. Como professora, nunca acreditei que a escrita eficiente fosse fruto de “dom” (tal como era/é comum ouvir na escola). Essa minha relação com a escrita foi me indicando, ao longo dos anos, que a escrita – sobretudo na escola pública –, mais do que possível, é uma necessidade, pois é um dos meios de libertação daqueles que são historicamente – e cotidianamente – silenciados.

Meu batismo docente aconteceu no ano de 1999, em uma escola rural do município de Santo Antônio do Pinhal-SP, com uma turma de alfabetização de adultos. Aos dezessete anos de vida, e nenhuma experiência docente, tinha sob minha responsabilidade uma turma com 12 alunos trabalhadores, agricultores, analfabetos,

ansiosos por aquilo que eu podia fazer em relação a sua inserção na independência representada pela escrita⁴. Nesse ano, aprendi mais do que ensinei, obviamente, e o fascínio de meus alunos adultos pela escrita inscreveu, fundamente, em mim, o desejo de desvendar as relações entre a escrita e o mundo.

Depois dessa experiência, vieram mais seis anos de docência⁵ nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas rurais dos municípios de Santo Antônio do Pinhal e de Campos do Jordão, ambos localizados no interior de São Paulo. Nesse período, lecionei, sobretudo, como professora de salas multisseriadas (compostas por alunos de idades/séries variadas, na mesma turma). Após esse período, decidi cursar Letras, e ingressei na Universidade de Taubaté (Taubaté-SP). Durante os terceiro e quarto anos do curso (2008-2009), pude trabalhar como corretora de um jornal estudantil. Além disso, ainda nesse período, fui monitora de um grupo de estudos da universidade, trabalho que incluía a correção de textos produzidos por alunos dos mais variados cursos de graduação. Isso tudo sem abandonar a docência no Ensino Fundamental I.

O período de realização da licenciatura representou o momento em que minhas reflexões sobre a diferença entre correção e revisão, e sobre a escrita que fazemos no/com o mundo, começaram a ser sistematizadas. Durante as aulas, sobretudo, de Linguística, discutíamos questões ligadas às relações linguagem-interação, o que foi me permitindo refletir sobre minha prática a partir de outros vieses, uma vez que, antes disso, eu não havia tido contato com ideias dessa natureza em minha formação.

Com os desconfortos trazidos por esses novos saberes linguísticos, que me tiraram do lugar seguro de uma suposta prática de ensino consolidada, passei a repensar o trabalho realizado com as correções dos textos dos alunos de graduação. Isso porque era recorrente que esses alunos escrevessem, tivessem os textos corrigidos e voltassem a cometer os mesmos “erros” nos textos subsequentes, o que me incomodava, pois me parecia que a interação não acontecia. Pensando nisso,

⁴ Lecionei, no ano de 1999, para uma turma de alunos adultos inscritos no Programa *Brasil Alfabetizado*. As aulas aconteciam em uma escola da zona rural do município de Santo Antônio do Pinhal, interior de São Paulo, no período noturno. O aluno mais novo da turma tinha, aproximadamente, 20 anos e o mais velho tinha, aproximadamente, 70 anos de idade.

⁵ Cursei o antigo Magistério, de quatro anos de duração e equivalente ao Ensino Médio, com o qual fui habilitada a lecionar para turmas de Educação Infantil e de séries iniciais (até o 5º ano) do Ensino Fundamental.

procurei modificar minha prática de correção, buscando maneiras diferentes de me relacionar com os textos desses alunos.

Foi, portanto, trabalhando com correção de textos que percebi a insuficiência da prática tradicional de correção (que olhava apenas para as inadequações, sobretudo gramaticais/ortográficas, dos textos) para o ensino da escrita. Assim, tentando fazer dar certo meu trabalho de corretora, modifiquei minha postura. Passei a trabalhar não como corretora, mas como uma espécie de leitora crítica dos textos desses alunos adultos, universitários. Quando lia os textos, ia dialogando, indicando os trechos de que mais gostava, assinalando trechos que me pareciam confusos, sugerindo alterações, supressões, adições etc., e fazia isso por meio de indicações no próprio texto do aluno e de bilhetes anexados ao texto corrigido. Essa mudança de postura transmutou minha relação com os textos e com os alunos.

Dessa forma, o trabalho como revisora de textos de alunos universitários me obrigou a olhar para o ensino de escrita oferecido por mim e pela minha escola aos alunos da Educação Básica, pois, como mencionado, enquanto trabalhei como monitora/revisora, permaneci lecionando para os pequenos; e esse olhar me levou a uma constatação empírica: em minha prática docente e na prática dos demais professores da escola em que eu trabalhava inexistia a prática de revisão de textos, e mesmo a prática de correção era limitada ou quase inexistente. Além disso, as atividades de escrita propostas estavam sempre voltadas a escrever com o intuito de aprender a escrever. Era a escrita pela escrita, sem possibilidades de escrever para alegrar, convencer, registrar, informar. O problema é que, escrevendo para aprender a escrever, os alunos não aprendiam; e, mais do que isso, com a produção de textos dessa natureza (apenas para aprender a escrever), a revisão não tinha lugar nem razão de ser.

Em 2009, lecionando para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental (antiga 3ª série), na rede municipal de ensino de Pindamonhangaba-SP, coloquei o trabalho com a escrita no centro de minhas aulas. Importa mencionar que se tratava de uma turma com muitos problemas de escrita, inserida em uma escola conhecida na rede municipal de ensino pelo seu baixo desempenho em avaliações externas. A ideia era que as crianças escrevessem textos que fossem lidos por outras pessoas, além da

professora, e que, por isso, deviam ser revisados e cuidados antes de serem publicados. Nesse ano, a principal estratégia de escrita se baseou em propostas por meio das quais os alunos escreveram para oferecer os textos de presente. Faziam versões (três ou mais) do mesmo texto, até que se considerava que o texto estava bom para ser entregue como presente. Os alunos, então, dobravam o texto, colocavam um enfeite e escolhiam alguém para presentear (que podia ser pessoa da escola ou de fora dela). A iniciativa foi bem-sucedida. Os alunos escreveram muito, ficaram realmente envolvidos com a ideia.

Esse pequeno fenômeno de sucesso fez com que os professores da escola, meus colegas de trabalho, começassem a me procurar para solicitar ajuda com aquilo que era fazer com que aquelas crianças, de uma comunidade tão marcada pelo fracasso com a escrita, fossem capazes de escrever. Comecei a tratar desse tema, a convite da coordenadora da escola, em reuniões semanais de trabalho pedagógico. Trabalho voluntário e cansativo de se fazer depois de um dia (geralmente, de dois turnos) de trabalho, mas que rendeu frutos, pois outras escolas passaram a me convidar para tratar do ensino da escrita.

Ao final de 2011, oito escolas da rede municipal de ensino de Pindamonhangaba-SP e duas escolas da rede municipal de ensino de Campos do Jordão-SP já haviam me recebido para conversar sobre escrita e revisão de textos. As reuniões pedagógicas aconteciam, via de regra, no período noturno e contavam com professores que lecionavam para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I.

Antes desses encontros, solicitava aos professores que respondessem a um questionário sobre suas práticas de ensino de escrita. A intenção era conhecer o grupo de professores (seus anseios e dúvidas) para que as reuniões fossem proveitosas em relação ao perfil de cada escola. Os dados coletados nesses questionários apontaram, dentre outras coisas, para a inexistência de práticas de produção e de revisão de texto na dinâmica das aulas, também, desses professores⁶ (portanto, não somente na prática docente dos professores da escola em que eu lecionava).

⁶ Esses questionários foram espaços nos quais os professores eram solicitados a pensar sobre sua relação com a escrita e com o ensino de escrita. Não utilizarei os dados coletados por meio desses questionários nesta pesquisa, pois o espaço não me permite (a coleta foi de cerca de 350 questionários),

Concomitantemente a esse trabalho de troca de ideias com colegas professores, continuava meu fazer docente junto aos pequenos. Nos anos de 2010, 2011 e 2012 acompanhei a mesma turma de crianças, lecionando na *Escola Municipal Julieta Reale Vieira*, localizada em um bairro da periferia urbana de Pindamonhangaba-SP, e pude observar o bom desempenho dos alunos em relação à escrita – os alunos cursaram, respectivamente, os 3º, 4º e 5º anos nesse período. A escola, que se localiza em uma região pobre da cidade e que carregava, à época, a marca do menor Ideb⁷ do município, ganhou destaque quando, por dois anos seguidos, alunos dessa turma foram premiados em concursos municipais de redação⁸. Vale, então, frisar que aquilo que apresento neste estudo é, antes de tudo, fruto de minha experiência docente; experiência que me permitiu refletir sobre a escrita a partir de novas perspectivas.

Apresentar esse memorial é importante, portanto, para introduzir o que virá, pois ajuda a explicitar o quanto a busca teórica, para mim, se deu em razão da necessidade de compreensão e de aprimoramento de minha prática docente, tendo em vista o desejo de ensinar uma escrita que permitisse dizer a si e ao mundo, que permitisse aos alunos tomar as rédeas do seu discurso e da (sua) História. Este estudo, então, é resultado de minha inquietação como professora, que buscou compreender melhor sua prática docente, e de minha inquietação como pesquisadora, que buscou investigar sobre seu fazer docente para contribuir com os saberes existentes em relação ao ensino de escrita.

Para apresentar minhas elaborações teórico-metodológicas, dividi este trabalho da seguinte forma: **a)** inicialmente, marco minha posição em relação ao ensino de escrita nas escolas públicas, porque é esse meu lugar de fala; **b)** apresento um panorama das pesquisas sobre revisão de textos no Brasil, demonstrando que a

porém todas as reflexões trazidas pelas respostas dos professores foram muito importantes para as formulações teóricas elaboradas aqui.

⁷ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 [...]. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 12 jun. 2014).

⁸ Links para as notícias que destacaram alunos da Escola Profa. Julieta Reale Vieira sendo premiados em dois dos concursos de redação do município:

<http://www.pindamonhangaba.sp.gov.br/materia.asp?id=15282&cat=12>

<http://www.pindamonhangaba.sp.gov.br/materia.asp?id=15071&cat=7>

temática, que não é nova para os estudos da linguagem, tem, aos poucos, ganhado espaço na pesquisa sobre o ensino da escrita, mas é ainda incipiente, sobretudo se levarmos em conta o Ensino Fundamental I; **c)** apresento o referencial teórico que sustenta este estudo: i) concepções de *sujeito*, *língua* e *linguagem* ancoradas no sociointeracionismo, baseando-me em Bakhtin (2009, 2011), Geraldi (1991, 1996, 2006, 2009, 2013), Koch (2006), Franchi (1977); ii) concepção de escrita como trabalho humano, baseando-me no conceito marxista de trabalho (Marx, 1983), corroborado por Antunes (2013), e nos pressupostos do trabalho de escrever tal como defendido por Franchi (1977) e Geraldi (2013), iii) diferenciação entre os termos *correção*, *revisão* e *reescrita*, enfatizando os motivos que me levam a adotar o termo *revisão* neste estudo e delineando teoricamente a revisão como um tipo específico de leitura; iv) concepção de revisão como uma leitura crítica (Lipman, 2001) e como possibilidade de trabalho metacognitivo (Marcuschi, 2007; Matêncio, 1994; Silva & Melo, 2007); v) ensaio sobre como, quando e por que ensinar revisão de textos a alunos de Ensino Fundamental I; **d)** apresento uma investigação sobre as possibilidades de ensinar a escrever no Ensino Fundamental I, considerando a revisão de textos como parte do processo de escrever. Para isso, trago textos produzidos por alunos de 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental I, em que quatro estratégias de revisão foram utilizadas, com o intuito de permitir aos alunos formas variadas de relação com a escrita (a sua e a de terceiros). **e)** Por último, analiso alguns textos que ilustram o que estou chamando de tomada da escrita pelos sujeitos, ou seja, escritas em que se percebe a presença de um sujeito que comunica, com alguma singularidade utilizando a escrita (Possenti, 2002, 2013).

Sobre as escolhas tomadas neste estudo em relação à sistematização e análise dos textos escritos pelos alunos nos três anos em que pude acompanhá-los, vale um esclarecimento: o número de textos, dentre várias versões do mesmo texto (reescritas e versões “finais”), chega a aproximadamente 450 produções. Ter em mãos um número grande de textos, gerados e coletados em condições naturalísticas, não sistematizadas do ponto de vista científico (porque não tinham como fim serem transformados em material de pesquisa), trouxe dúvidas durante o processo de seleção e de análise do *corpus* tratado aqui. Isso porque esses textos foram produzidos a partir de propostas de escrita variadas, em momentos variados do processo escolar desses alunos e

considerando estratégias variadas de revisão de textos, ou seja, muitas possibilidades de recorte e de análise se colocavam a partir desse material.

Uma das possibilidades seria a de selecionar uma das estratégias de revisão de textos e discuti-la com mais profundidade, numa tentativa de estabelecer uma delimitação mais segura, que permitisse realizar a pesquisa tendo menos chances de apresentar contradições conceituais e metodológicas. E a ideia de selecionar uma estratégia de revisão se justificaria porque todo o trabalho desenvolvido com esses alunos, nos três anos, teve como norte a revisão da escrita entendida como parte do processo de escrever (e meio de ensinar aos alunos que a escrita é processual).

No entanto, não optei por esse recorte. Como se verá pelos textos escolares apresentados, os alunos acompanhados por mim entre 2010 e 2012 têm uma história de apropriação significativa da escrita, e atribuo essa apropriação significativa, sobretudo (mas não só), ao trabalho com diferentes estratégias de revisão de textos. Assim, optei por apresentar, descrever e conceituar as quatro estratégias, pois está no horizonte deste trabalho contribuir para a elaboração de uma teoria para a prática de ensino de escrita e, para isso, entendi que apresentar as quatro estratégias seria fundamental.

Metodologicamente, elegi, para a elaboração/organização deste trabalho, os pressupostos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998), que entende a pesquisa realizada pelo próprio professor, em relação à sua prática docente, “[...] como meio de produzir conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vista a atingir uma melhora da situação, de si mesmo e da coletividade” (PEREIRA, 1998, p. 154).

O fato de que este trabalho tenha nascido da prática é importante de ser considerado, também, para explicar a seleção dos textos apresentados bem como a metodologia de análise escolhida, pois os textos analisados e explorados neste estudo não foram produzidos para se constituírem em corpus de pesquisa acadêmica, mas, antes, são resultado de processos cotidianos de ensino-aprendizado⁹. Assim, como a

9 Quando as atividades foram realizadas, ainda não tinha em mente transformar esse material em *corpus* de pesquisa acadêmica. Os registros foram, inicialmente, mantidos para acompanhamento pessoal e mesmo como lembrança afetiva desse processo de ensino-aprendizado. Foi o Prof. Dr. Clécio Bunzen quem sugeriu que esse material fosse tomado como fonte de pesquisa e, neste momento, reitero meus agradecimentos ao ilustre professor.

geração/coleta de dados se deu de forma naturalística¹⁰, adoto como metodologia de análise o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1986) e utilizado por Abaurre; Fiad e Sabinson (1997) e Abaurre *et al.* (1995) e Possenti (2002, 2013) para a análise de textos escolares. Esses pesquisadores, pautados no paradigma indiciário, propõem que os indícios percebidos durante a refacção textual podem trazer informações importantes sobre como os sujeitos entendem (e como tomam para si) a escrita.

Os textos selecionados e apresentados neste estudo serviram a dois propósitos: o de ilustrar as estratégias de revisão utilizadas pelos alunos e defendidas aqui como meios de ensinar a escrever, e o de ilustrar indícios que indicam a tomada da escrita pelos alunos. Ao final do trabalho, apresento, nos anexos, um compêndio de outros textos relevantes de serem mostrados para que se registre a empreita de escrita vivida por aqueles alunos. Apresento, ainda, alguns registros fotográficos que ilustram esse processo de ensino-aprendizado: história de sucesso do trabalho de escrita na escola pública e que merece ser registrada¹¹.

Estou ciente de que há muito ainda o que analisar, destacar, discutir em relação ao *corpus* deste estudo, e mesmo sobre a prática docente empreendida com aqueles alunos. Por isso, pretendo continuar me debruçando sobre essas possibilidades em estudos posteriores, até porque a experiência didática relatada e problematizada aqui “não é bem retrospectiva, nem reminiscente, mas se projeta em perspectiva”¹². Para o momento, corro o risco de tentar abraçar todo o processo com meus pequenos braços, certa das limitações, mas também certa de ter valido a pena registrar, na totalidade que me foi possível, a experiência de tomada da escrita vivida por aqueles sujeitos que tanto tinham e têm a dizer.

Neste estudo, defendo que assumir um ensino que leve nossos alunos a tomar a escrita para si é um ato de coragem frente a uma prova de fogo. Trata-se da coragem

10 Orientação metodológica também adotada por Abaurre; Sabinson e Fiad (1997) e Abaurre *et al.* (1995).

¹¹ Todo trabalho de pesquisa exige que se trabalhe a partir de um recorte do *corpus*, visto que o espaço de análise e discussão é sempre limitado. O número de textos coletados durante os três anos com os alunos foi bem expressivo (aproximadamente 450 textos), o que torna inviável a utilização de todo esse material aqui. No entanto, como sugestão da Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, por ocasião da qualificação da dissertação, apresento, nos anexos, outros textos, não analisados neste estudo, mas que servem de registro da prática de ensino de escrita empreendida, além de ficarem à disposição como *corpus* para outros pesquisadores.

¹² (FRANCHI, 2013, p. X, *apud* Geradi, 2013)

de trabalhar para que a escrita seja, para os sujeitos incididos pela escrita, uma possibilidade de incidir sobre o mundo.

1 ANTES DE TUDO: A ESCRITA QUE ME INTERESSA E A ESCOLA PÚBLICA

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isso inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas.
(GERALDI, 1984, p.124).

Antes de iniciar, entendo ser pertinente apresentar algumas considerações sobre as relações entre escola pública e ensino de escrita, uma vez que a principal motivação para a realização deste estudo se deu no chão da escola pública.

A construção de uma escola que entenda a escrita como meio de ação no mundo não é uma questão apenas metodológica. Isso significa que não basta apenas encontrar um (o) método de ensino para que essa escola exista enquanto espaço legítimo de formação (e não, apenas, de conformação). É importante frisar, todavia, que aceitar que a questão não é apenas metodológica não significa que a busca por métodos seja vã. Significa, antes de tudo, assumir que as escolhas/elaborações metodológicas devem considerar a dimensão política que reveste todo ato educativo, pois, do contrário, essas escolhas/elaborações metodológicas acabam reduzidas à esfera da mera prescrição simplista. Assim, pesquisadores/educadores progressistas, e desejosos de uma *educação como prática de liberdade*, têm a tarefa de aliar a elaboração metodológica à dimensão política do ensino, nos termos defendidos por Paulo, 2009 (1979, 1996, 2005). Geraldi (1996) também assume, na esteira de Paulo Freire, que há uma questão prévia a ser considerada quando pensamos na atividade docente: toda atividade pedagógica se articula a uma opção política. Para ele,

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 1996, p.40).

Ainda que o professor não tenha plena consciência sobre qual teoria de compreensão e interpretação da realidade subjaza sua prática, não há como

desvincular sua maneira de ver e entender o mundo de sua maneira de ensinar sobre o mundo. Dessa forma, importa que tenhamos, educadoras e educadores, clareza sobre o fato de que nossas escolhas didáticas, metodológicas, apontam para uma determinada visão de mundo; e que essa determinada visão orienta tanto nossa prática pedagógica quanto nossas relações vividas em âmbito escolar (com alunos, com outros professores e funcionários, enfim, com a comunidade).

Pensando no ensino de linguagem, mais especificamente no ensino da escrita, o que entra em cena quando aceitamos que a questão do método de ensino é também uma questão política é a própria materialidade histórica, dialética (no sentido marxista) dos indivíduos, que têm o direito de dizer negado cotidianamente e historicamente. E essa negação é materializada, sobretudo e inclusive, na escola.

Assim, é tarefa de professores/pesquisadores progressistas refletir e propor métodos de ensino que levem em conta a configuração da escola pública e suas necessidades de insurreição. E esse adendo é importante de ser registrado em um trabalho como este, que pretende propor caminhos teóricos e metodológicos para o ensino de produção de textos escritos, para que não haja reduções, simplificações do que está sendo proposto.

Explico: o título deste trabalho traz um “como” que marca certo caráter prescritivo do que está proposto aqui, exatamente porque há uma proposição metodológica, que pretende traçar caminhos possíveis para ensinar a escrever na escola pública. No entanto, as proposições metodológicas foram pensadas e sistematizadas mais no sentido de colaborar “subsidiando àqueles que fazem no seu dia-a-dia da sala de aula **a educação linguística possível** no interior de um sistema escolar falido numa nação de explorados em benefício de uma minoria” (GERALDI, 2013, p. XXIX, grifos meus). Assim, ao pensar em caminhos metodológicos, este trabalho busca evidenciar que é preciso que nos preocupemos com a especificidade do ensino da escrita, com a relevância de conhecermos maneiras de ensinar a escrita aos nossos alunos, o que pressupõe a importância de pensar em “como”, obviamente. No entanto, essas proposições se sabem inacabadas, exatamente porque assumo o inacabamento dos sujeitos, da linguagem, da história. Portanto, as elaborações apresentadas aqui

assumem que o fazer docente, como todo fazer humano, se dá no movimento e exige construção permanente:

A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se os sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida (GERALDI, 2013, p. XXVIII).

Dessa forma, o “como” empregado para intitular este trabalho não se pretende definitivo, pelo contrário, até porque, ao mesmo tempo em que propõe, questiona: (como?), inscrevendo, de saída, o caráter de diálogo que reveste este estudo e o desejo de contribuir, abertamente, para a construção de mecanismos que permitam pensar uma escola pública que seja um espaço de libertação.

O espaço escolar, assim como as demais instituições sociais, não funciona à parte da sociedade e reproduz, em alguma medida, a própria sociedade. E aqui estou assumindo que essa reprodução se dá em alguma medida, mas não o faço de maneira derrotista. Entendo que os indivíduos são capazes de produzir, de ir além da automação da reprodução.

Aceitar que a escola reproduz as estruturas de dominação da sociedade não significa refutar a essência de inacabamento e a capacidade de mudança dos sujeitos. Significa, antes de tudo, considerar que as mudanças das quais a escola necessita não podem ser concretizadas sem que se levem esses condicionantes em conta. Sobre isso, podemos invocar, via Mézaros, as palavras de Marx:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX, 1977, p.118-119, *apud* MÉSZAROS, 2008, p. 24).

Como é possível observar, Marx já apontava para o fato de que a “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens”. Essa afirmação ajuda a compreender que há possibilidades de produção (e não de mera reprodução) na escola. Sendo assim, a constatação de que os indivíduos têm capacidade de mudar o curso da História não anula, como defendem alguns, o fato de que a escola pública tenha (tem) sido usada como meio de manutenção do *status quo*. E parece-me ingênuo manter essas discussões fora das discussões metodológicas. Opções metodológicas são sempre circunstanciais e nunca neutras. Mészáros trata dessa questão, ao explicar que

[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 36).

O conhecimento das relações existentes entre escola e sistema econômico, portanto, são imprescindíveis quando pensamos nas possibilidades de oferecimento de um ensino verdadeiramente emancipado e emancipatório, libertador, principalmente na escola pública. Em uma sociedade estratificada como a nossa, importa termos ciência de que não há lugar, nessa sociedade, para que todos sejam autônomos e proficientes no manejo da linguagem, pois isso significaria que todos pudessem tomar as rédeas do discurso, tornando mais difícil (quicá impossível) a falsificação da História, tal como apontado por Mészáros.

Diante disso, parece não ser possível que se encontrem meios para ensinar a escrever às populações marginalizadas e sem acesso à cultura escrita se o olhar sobre a escola for ingênuo, considerando-se que o problema seja apenas metodológico, por exemplo, ou, mais precisamente, negando a dimensão política das metodologias; pois essa ingenuidade naturaliza posturas tais como as descritas por Morais (2012), no que

se refere à maneira de entender o papel da escola na sociedade. Esse pesquisador afirma que, no Brasil, vivemos dois sistemas de ensino que poderiam ser nomeados, segundo ele, de sistemas “casa grande e senzala” (MORAIS, 2012, p. 23). Segundo ele,

[...] vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e o “outro”, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético (MORAIS, 2012, p. 23).

A existência desses dois sistemas de ensino, percebida “sem maiores questionamentos”, coloca em evidência que a escola criada para atender a população pobre tem sido incapaz de inscrever seus alunos no mundo da escrita e do conhecimento científico acumulado pela humanidade. E tem sido assim porque a essas populações não é dado o direito à palavra. Sem uma discussão sobre o que isso significa socialmente, sem uma discussão política sobre os motivos pelos quais essas populações são silenciadas, não é possível subverter esse quadro. Não basta, portanto, discutir métodos para ensinar a escrever, sem levar em conta quais sujeitos, e em quais contextos, precisamos ensinar. Ao aceitar com naturalidade que crianças pobres não saibam ler, mesmo depois de quatro ou cinco anos na escola, se aceita uma visão de mundo que concebe como determinados/condicionados esses que não escrevem. A culpa por essa escola incapaz de ensinar passa a ser daqueles que não foram ensinados. É a culpabilização da vítima, tão comum em nossa sociedade.

Matêncio (1994), na mesma direção de Moraes, defende que há uma naturalização do fracasso escolar das camadas pobres. Ou seja, não há uma ordem natural (autônoma e independente) que regule a desigualdade de ensino e de aprendizagem, pois há como explicar, de maneira socialmente e historicamente situada, a desigualdade de funcionamento das escolas brasileiras. Para ela, portanto, o que há é a naturalização da ordem estabelecida (MATÊNCIO, 1994, p. 24). Naturalização possível, dentre outras coisas, porque não há, no chão da escola nem nos espaços de

formação de professores, discussões sérias e aprofundadas sobre as relações entre escola e sistema econômico, por exemplo.

A constatação de que há um movimento de naturalização do fracasso da escola pública precisa ser levada para as escolas, precisa ser discutida com/por professores, que acabam por reproduzir essa ordem de coisas, porque nunca pararam para – nunca foram levados a – pensar sobre os motivos pelos quais as escolas dos ricos e dos pobres estão assim organizadas.

Essa discussão é uma necessidade urgente, porque, como mencionado, nossa visão de mundo se materializa em nossa prática docente, ou, nossa prática docente é fruto de nossa visão de mundo. Se, por exemplo, o professor considera normal que um aluno de 5º ano não saiba escrever – lamentável, mas normal –, a própria busca por métodos de ensino se torna inócua e improdutiva. Isso porque o sujeito que não escreve e não lê é visto como incapaz, ou seja, não há método que dê jeito. Desconsideram-se as condições materiais do aluno que precisa ser ensinado e da escola que precisa ensinar.

Pesquisadores, intelectuais, formadores de professores em todos os âmbitos precisam fazer chegar esse tipo de questão na escola, se o que desejam é que a sua produção acadêmica sirva para a construção de um mundo outro.

Enquanto esse tipo de questão não for discutida no chão da escola, continuaremos a presenciar a perpetuação de relações de poder e opressão vividas entre os que aprenderam a tomar a palavra no mundo e os que não fizeram. Sobre a relação de poder que se estabelece entre os que têm o direito à palavra e aos que têm esse direito negado, os não convidados, Geraldi (1996) esclarece:

Somente o exercício do poder, reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não-convidado. E de dentro desses muros, uma função outra agrega-se à escrita, como se lhe fosse própria e não atribuída pelo poder que emana de seus privilegiados construtores e constritores: submeter a oralidade à sua ordem, função jurídica por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, regrar os processos de negociações de sentidos e orientar, através de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados (GERALDI, 1996, p. 101-2).

Negando o direito à palavra aos alunos de escolas públicas, aceita-se a existência de dois sistemas de ensino e considera-se natural que as crianças pobres nunca cheguem a serem donas de sua escrita. Aceita-se que há, por motivos alheios à vontade humana, os que escrevem e os que nunca o farão. Para romper com a negação do direito de dizer, é preciso coragem, pois requer romper com a lógica estabelecida. Trata-se de mais uma das muitas provas de fogo postas aos que, como eu, decidem tomar a educação em sua materialidade histórica e dialética.

2 A QUANTAS ANDAM AS PESQUISAS SOBRE A REVISÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I?

Neste capítulo, apresento um panorama das pesquisas brasileiras acerca da revisão de textos no Ensino Fundamental I. Para isso, empreendi um trabalho realizado em três direções: 1) situar os estudos de revisão de texto no campo dos estudos da linguagem e dos avanços percebidos nesse campo desde a década de 1980, no Brasil; 2) apresentar informações coletadas por outros pesquisadores que já realizaram esse tipo de levantamento em relação à questão da revisão de textos em variadas etapas da escolaridade; 3) apresentar um levantamento das pesquisas voltadas ao trabalho com a revisão de textos especificamente no Ensino Fundamental I, levantamento esse realizado nas bases de dados da Capes¹³.

Como a temática da revisão de textos escolares é recorrentemente encontrada, em maior ou menor grau, em trabalhos voltados ao tema da reescrita, o panorama apresentado aqui considerou estudos voltados a esse tema, por entender que tais trabalhos contribuem para a construção de uma especificidade do ensino de escrever, em que a revisão se configura como parte mesmo do processo de escrever. No entanto, com se verá no próximo capítulo, em que a concepção de revisão adotada neste trabalho é apresentada e detalhada, não tomo a revisão e a reescrita como equivalentes. Assumo que são atividades mesmo indissociáveis, mas distintas e que, por isso, vale uma diferenciação conceitual.

2.1 Direções 1 e 2: os avanços dos estudos da linguagem e as pesquisas sobre revisão textual na escola

Pesquisadores filiados ao campo dos estudos da linguagem são unânimes em reconhecer que, no contexto brasileiro, a década de 1980 representou para esses estudos um período de profundas transformações. Nesse período, a divulgação de resultados de pesquisas diversas (advindas, por exemplo, da linguística textual, da análise do discurso, da psicologia social etc.) impulsionou uma revisão/ampliação na

¹³ Banco de teses e dissertações e Portal de Periódicos.

maneira de entender a linguagem. De acordo com Guimarães (2011), antes dessa revisão/ampliação,

[...] a linguagem quase sempre era compreendida puramente por seu aspecto formal e/ou estrutural, como um sistema hermético e estático, desconsiderando-se sua dinamicidade no contexto social e na integração entre os atores sociais e destacando-se apenas seu caráter “instrumental” de tradução do pensamento ou meio de comunicação (2011, p. 19).

É, então, a partir da década de 1980 que a escrita, no Brasil, passa a ser investigada como processo, como meio de ação e de criação, colocado em prática de acordo com as necessidades comunicativas, sociais – por isso situadas – daqueles que escrevem.

Um adendo antes de prosseguir: em relação à centralidade dos aspectos sociais nos estudos sobre a linguagem, realizados em solo brasileiro, Colello (2011) retroage ao consenso sobre o início da revolução sobre o modo de pensar a linguagem e seus usos, quando considera que, ao pensarmos nos avanços vividos pelos estudos da linguagem, não é possível desprezar as contribuições trazidas pelas ideias de Paulo Freire, encampadas ao menos vinte anos antes da introdução dos novos estudos sobre a linguagem em território brasileiro:

Na década de 1960, Paulo Freire foi um dos primeiros a denunciar as práticas alienantes da “educação bancária”, defendendo **o ensino da escrita como um ato político** capaz de dar voz ao aluno no seu contexto de vida. Para ele, a possibilidade de desenhar a palavra deve se submeter ao entendimento do mundo e à disponibilidade para transformá-lo (COLELLO, 2011, p. 80, grifos meus).

Se aceitarmos que os avanços dos estudos da linguagem são representados, principalmente, pela ampliação da própria noção de linguagem – que passa a ser tomada como espaço de interação social e como meio de constituição dos sujeitos – então a proposição de Colello é pertinente, pois Freire trabalha essas questões em sua obra. Obviamente, ele não o faz do ponto de vista das ciências da linguagem, não trata da revisão de textos ou de metodologias específicas para o ensino da produção de texto. No entanto, suas proposições sobre o papel social da escrita e da leitura (e os

processos de exclusão realizados em nome/por meio da leitura e da escrita) ajudam a pensar sobre as relações entre a linguagem e o mundo, o que vai, de certa forma, ao encontro de muitos dos avanços vividos pelos estudos sobre a linguagem desde a década de 1980. Assim, o presente trabalho, na esteira do que propõe Colello, considera a obra freireana como importante referência/inspiração para pensarmos o ensino da escrita nas escolas, sobretudo públicas, do país. Para exemplificar a relação que faço entre os avanços vividos pela área da linguagem e as proposições de Freire, retomo uma das passagens mais conhecidas desse autor, quando afirma que “[...] não basta saber ler que Eva viu a uva, pois é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (1991, p. 01). Esse tipo de proposição, recorrente na obra freireana, que relaciona linguagem e mundo, oferece indícios (desde 1960) de como podemos repensar o trabalho com a linguagem na escola, indo do ensino da estrutura da língua para o ensino da escrita como meio de ação no mundo (o que passa pelo ensino da estrutura, mas não se encerra aí). Particularmente, para minha prática docente e para minhas escolhas teóricas e metodológicas como pesquisadora da área da linguagem, a tomada da linguagem em sua dimensão social/política é, em grande medida, tributária da obra freireana, o que não poderia deixar de ser registrado. Aliás, muitas das obras produzidas no seio dos estudos da linguagem trazem Freire como inspiração, norte, horizonte (cf. Geraldi, 2006, 2013, por exemplo).

Esses avanços vividos pelos estudos da linguagem são importantes de serem retomados neste estudo, porque é no bojo desses avanços que surge a possibilidade de tomar a revisão de textos escolares como objeto de estudo científico, uma vez que a linguagem começa a ser investigada como processo, como espaço de interação e de constituição dos sujeitos. E concebendo a linguagem (a escrita, mais especificamente) como processo é que se justifica o estudo da revisão e dos movimentos de reescrita empreendidos pelo sujeito que escreve.

Dessa forma, a guinada teórica vivida pelos estudos da linguagem permitiu a inauguração de novos estudos sobre a escrita, de novas proposições sobre o trabalho de escrever e o trabalho de ensinar. No entanto, a atenção para a revisão de textos escolares como objeto de estudo científico ainda é recente e pouco aprofundada, ainda

mais quando se considera o Ensino Fundamental I. O que temos, mas também de forma recente, tal como aponta Fiad (2010), são trabalhos sobre a reescrita.

Como mencionado anteriormente, a revisão de textos pensada neste estudo é ação que antecede a reescrita, ou seja, revisar e reescrever são tomadas aqui como ações distintas – intimamente interligadas e, mesmo, indissociáveis, mas distintas. E, por serem ações intimamente interligadas (e considerando-se também a escassez de estudos sobre a revisão de textos escolares), considero aqui o que traz Fiad (2010) sobre os estudos voltados à reescrita, aceitando que essas proposições ajudam a localizar o lugar, ou o possível lugar (perspectivamente falando) da revisão de textos escolares como objeto de estudo científico. De acordo com essa pesquisadora, “considerando que, nas práticas de escrita em contextos educacionais a reescrita ainda é um procedimento pouco frequente, decorre que o interesse pela pesquisa sobre a reescrita em textos de aprendizes é relativamente recente no Brasil” (FIAD, 2010, p. 01). Essa afirmação se estende aos estudos sobre revisão de textos, entendida como essa ação que antecede a reescrita. Isso porque os estudos sobre a revisão de textos escolares, tomada sob uma perspectiva processual, ainda é incipiente no país.

Para Fiad (2010), os seguintes referenciais devem ser considerados como as bases teóricas que permitiram o desenvolvimento de pesquisas sobre reescrita no Brasil:

[...] o modelo psicolinguístico de Hayes e Flower (1980), representado pelo trabalho pioneiro de Kato (1986) que, ao adaptar esse modelo, elaborou a primeira abordagem psicolinguística sobre a escrita, no país; - a abordagem sociointeracionista baseada em Vygotsky, em que é ressaltada a dimensão reflexiva do ato de escrever, representada pelo trabalho de Rafael de Góes (1993); - a linguística da enunciação associada à crítica genética, passando pelos trabalhos de Fabre-Cols, representada pelos trabalhos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997); - a associação de conhecimentos vindos de cinco campos de conhecimento: Educação, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação, Crítica Genética e Psicanálise, representada pelos trabalhos do Grupo de Pesquisa Escrita, Texto & Criação (ET&C) onde se destacam os trabalhos de Calil (2007, 1998) (FIAD, 2010, p.7).

Além da produção teórica desses autores, Fiad considera como relevantes para a produção científica sobre reescrita no Brasil os preceitos trazidos por documentos e

por propostas oficiais de ensino que, tomando uma acepção de linguagem em uso, defendiam como importantes as atividades de reescrita textual:

O que estou propondo é que a pesquisa sobre reescrita em manuscritos escolares no contexto brasileiro tem uma forte relação com as propostas oficiais que sugeriram, recomendaram, propuseram a prática de reescrita no contexto escolar. Não diria que uma depende da outra, mas sim que uma alimenta a outra e que as mudanças existentes em uma afetam, de algum modo, a outra (FIAD, 2010, p.8).

Os autores citados por Fiad também podem ser considerados como referências para a elaboração dos estudos sobre revisão, pois as concepções de linguagem e, por conseguinte, de escrita, desses autores evidenciam o caráter processual e interacional do uso da linguagem, o que pressupõe um sujeito ativo, inacabado, social e, portanto, não idealizado. Além disso, as orientações trazidas por documentos oficiais, como as propostas curriculares e os parâmetros curriculares, por exemplo, também funcionam como referenciais importantes para compreendermos o lugar da revisão na escola, pois, desde o fim da década de 1990, esses referenciais têm, via de regra, adotado perspectivas interacionistas de linguagem, nas quais a escrita é tomada do ponto de vista processual, o que permite falar em revisão de textos na escola.

Para Serafim e Oliveira (2010b), apesar dos avanços teóricos que incidiram sobre a concepção de escrita e que permitiram inúmeras proposições sobre os processos de elaboração de textos, o campo de estudos sobre a revisão de textos, tomada como estratégia de ensino de escrita, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda carece de aprofundamento. De acordo com esses autores,

[...] apesar das mais variadas abordagens e contribuições linguísticas no que se refere ao processamento textual, e, em especial à revisão textual, percebe-se que esta última não foi ainda suficientemente problematizada no que tange ao escritor (criança) que retifica fazendo uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor, ou seja, estabelecendo um vínculo dialógico em seu discurso escrito (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010b, p. 17).

No entanto, de acordo com Fiad (2009), mesmo que não tenhamos solidificado a pesquisa sobre a reescrita [e sobre revisão, eu acrescentaria] no Brasil, não podemos

desprezar o movimento que vem sendo construído em torno da temática. Nesse mesmo estudo, a pesquisadora descreve cinco trabalhos produzidos entre 1991 e 2005, todos de cunho qualitativo, realizados no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL-Unicamp)¹⁴ e que tratam da temática da reescrita. Importante registrar o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores do Projeto Integrado “*A relevância dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*” (já finalizado), IEL-Unicamp, que representa um dos principais (se não o principal) núcleos de produção acadêmica sobre essa temática. Trabalhos publicados por pesquisadores desse grupo são referência quando pensamos em ensino de escrita a partir de um ponto de vista processual, em que a revisão e a reescrita têm papel preponderante¹⁵.

Serafim e Oliveira (2010a) chamam a atenção para o fato de que muitos dos estudos voltados à revisão de textos acabam atrelados apenas a questões cognitivas, que buscam descrever as “subetapas ou subprocessos que perpassam o processo da revisão textual” (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010a, p.15). Para eles, essa perspectiva cognitivista é insuficiente para explicar o caráter processual e recursivo da escrita, uma vez que consideram o sujeito como capaz de controlar completamente a si e à linguagem, desconsiderando o viés social do sujeito e da linguagem. Nas palavras dos pesquisadores:

Apesar de os cognitivistas frisarem o caráter recursivo da escrita, eles não consideram de forma adequada o seu caráter dialógico na produção do texto, bem como a inserção de um *outro* nos procedimentos de revisão e de reestruturação do texto. Por terem uma concepção idealista da linguagem, eles já foram alvo de muitas críticas. De acordo com Bronckart (1992), a vertente cognitivista não considera o *status* histórico da linguagem, sua natureza interacional e seu uso social. É bem verdade que os modelos de revisão de base cognitiva ou representacional abriram novos horizontes para reflexão acerca da escrita, mas, também é verdade, por tratarem a complexidade da escrita de forma isolada, eles deixam de lado as implicações sócio-históricas que subjazem à escrita, as quais são latentes não só nos redatores adultos proficientes, como também nas crianças no ato da escrita (SERAFIM; OLIVEIRA, p. 570, 2010b).

¹⁴ Cf. Nascimento (1991), Grillo (1995), Almeida (2001), Melo (2000) e Vieira (2005).

¹⁵ Cf. Abaurre (1988, 1995), Fiad (1993, 2006, 2009, 2014), Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Fiad e Barros (2003), Mayrink-Sabinson (2006) etc.

Tendo em mente estudos que considerem o caráter social e dialógico da escrita, trazendo o *outro* para o processo de produção de textos escritos, adotando, dessa forma, um paradigma sociointeracionista de investigação, podem-se considerar os referenciais teóricos adotados por Abaurre (1995), Fiad (1993, 2006, 2009), Menegassi (1998, 2001), Fuza e Menegassi (2012), Geraldi (1996, 2006, 2013), Mayrink-Sabinson (2006) etc. Além das pesquisas e obras mencionadas, não se pode negar que os estudos sobre letramento, empreendidos a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, contribuíram para as reflexões teóricas acerca da escrita e da leitura – e, em consequência, para os estudos sobre o modo como a escrita e a leitura podem ser ensinadas. De acordo com Albuquerque e Morais,

[...] na década de 1990, outra perspectiva se consolidou no Brasil: o tratamento do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento. Depois das denúncias formuladas da década anterior, sobre a necessidade de a escola proporcionar aos aprendizes um domínio dos “usos e funções sociais” da leitura e da escrita (Morais e Albuquerque, 2004), ampliaram-se as críticas ao fato de, na instituição escolar, as práticas com a língua escrita serem tão diferentes daquelas que ocorrem no seu exterior (2008, p. 254).

Os estudos sobre letramento, portanto, surgem no bojo das preocupações com um ensino de escrita que transcenda a aprendizagem das letras, caminhando para a aprendizagem dos usos sociais, por isso, situados, da escrita e da leitura.

Serafim e Oliveira (2010a), em levantamento sobre as pesquisas voltadas à revisão de textos em escolas de séries iniciais de Ensino Fundamental, listam obras importantes e que apontam para o crescente interesse em relação ao tema, desde o final da década de 1980, incluindo aí uma pesquisadora estrangeira:

No tocante ao processo de revisão realizado por crianças, especialmente em séries iniciais, a literatura dispõe de estudos recentes como os de Calkins (1989), Góes (1993), Serafini (1992), Abaurre *et al.* (1995), Menegassi (1998), dentre outros, que tomam essa etapa do processamento textual sob diversos focos, numa tentativa de nortear seu funcionamento e verificar que habilidades ou estratégias utilizam as crianças quando revisam ou reelaboram suas produções (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010a, p. 15).

Como se nota, Serafim e Oliveira também se utilizam de pesquisas sobre reescrita (cf. Abaurre *et al.* e Menegassi, por exemplo) para situar os estudos sobre revisão, isso porque, como apontado, essas ações têm sido tratadas de maneira conjunta, pelas características já explicitadas neste trabalho, o que reforça a necessidade de empreendermos esforços teóricos e metodológicos para estudar e sistematizar cada uma dessas ações (revisar e reescrever), não para dissociá-las, porque isso seria impossível, mas para compreendermos melhor e com mais clareza os caminhos trilhados pelos que escrevem, considerando a construção de saberes sobre a especificidade do ensino escolar da escrita.

2.2 Direção 3: pesquisas sobre revisão de textos no Ensino Fundamental I

A fim de explorar o atual estado de conhecimento produzido em território brasileiro acerca da revisão de textos na escola, procedi à realização de um levantamento, tendo como objetivo apresentar um panorama das pesquisas voltadas ao tema e realizadas nos últimos anos por pesquisadores brasileiros.

As bases consultadas foram o Portal de Periódicos da Capes¹⁶ e o Banco de Teses e Dissertações da Capes¹⁷, uma vez que essas bases de dados reúnem artigos, dissertações e teses produzidas em universidades de todo o país. As palavras-chave utilizadas para a busca foram as seguintes: “revisão de texto”, “revisão textual” e “reescrita”.

Os resultados encontrados foram organizados e categorizados, sendo apresentados nas tabelas que seguem. Importante registrar que, quando se tratava de termo-chave em que aparece mais de uma palavra (como é o caso do termo revisão de texto), as buscas foram realizadas colocando-se as palavras entre aspas, para que a delimitação fosse mais eficiente¹⁸.

¹⁶ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹⁷ <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

¹⁸ Para exemplificar, o termo *revisão de texto*, sem a utilização das aspas, apresentou 519 ocorrências, das quais apenas 12 estavam ligadas à temática da revisão de textos na escola. O uso das aspas reduziu a pesquisa inicial para 123 ocorrências, das quais as mesmas 12 ligadas à temática foram encontradas.

De início, registro estar ciente das limitações que esse tipo de pesquisa pode apresentar, visto que o levantamento foi realizado a partir da leitura de resumos, encontrados por meio das palavras-chave utilizadas na indexação dos trabalhos às bases de pesquisa. Levando em conta que os resumos nem sempre apresentam, por exemplo, as bases teóricas do trabalho ou detalhes sobre o contexto de realização das pesquisas, esse tipo de pesquisa pode ser bastante limitadora. No entanto, mesmo com essas limitações, é possível encontrar trabalhos e pesquisadores que têm se consagrado ao tema. E é importante apresentar esses nomes para divulgar o que tem sido produzido nessa seara no país. Os dados coletados estão apresentados nas tabelas seguintes.

Tabela 1¹⁹. Pesquisa com o termo “revisão de texto” no portal de periódicos da Capes

Pesquisa na página: http://www.periodicos.capes.gov.br/				
Data da pesquisa	Palavra-chave	Ocorrências	Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais	Temas das demais ocorrências
09 de abril de 2016	“Revisão de textos”	12	02	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho editorial do revisor; - Revisão de literatura; - Revisão em outras etapas do ensino.

¹⁹ Todas as tabelas foram elaboradas pela autora em abril de 2016, com o auxílio do bolsista Fagner Pavanetti, aluno do curso de Letras e bolsista do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa da Universidade de Taubaté.

Tabela 2. Pesquisa com o termo “revisão textual” no portal de periódicos da Capes

Pesquisa na página: http://www.periodicos.capes.gov.br/				
Data da pesquisa	Palavra-chave	Ocorrências	Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos na escola	Temas das demais ocorrências
09 de abril de 2016	“Revisão textual”	08	02	- Revisão de literatura; - Trabalho do revisor como profissional do mercado editorial; - Revisão em outras etapas do ensino.

A busca realizada utilizando-se o termo “revisão de textos” indicou a existência de 12 trabalhos²⁰ ligados a essa temática. Importa mencionar que o Portal de Periódicos da Capes localiza não apenas trabalhos publicados em periódicos, pois teses e dissertações apareceram dentre os trabalhos localizados por meio dessa base de dados. Como a intenção deste levantamento é conhecer a situação atual da produção de saberes sobre essa temática, todos os tipos de trabalhos, artigos, dissertações ou teses, foram considerados, desde que apresentassem a revisão como objeto de estudo.

Desses 12 trabalhos encontrados, apenas dois tangenciavam a questão da revisão de textos realizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se dos seguintes estudos: *A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental*, de Cristiane Ferreira Auriemo, pesquisa realizada em 2012, no Instituto de Biociências da Unesp; e “Por que você alterou isso aqui?: as razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos”, artigo publicado por Alina Galvão Spinillo, *Revista Letras de Hoje*²¹. O referencial teórico da

²⁰ Os trabalhos indicados neste capítulo de levantamento não se encontram na lista de referências apresentada ao final do estudo. Todas as informações necessárias para a localização desses trabalhos estão apresentadas no corpo do texto ou em notas de rodapé. Optei por essa maneira de apresentação, por acreditar que isso facilita aos que precisarem localizar esses dados. Na lista de referências ao final do estudo, seguem apresentadas as obras tomadas como fundamentação da pesquisa e da dissertação.

²¹ Artigo encontrado na edição 01, 2015, Vol. 50(1), pp. 32-39.

primeira está subsidiado nos pressupostos de Jolibert (1994)²². O segundo trabalho não indicou o referencial no resumo, mas trata-se de pesquisa realizada em ambiente clínico, e não em ambiente escolar, o que indica um pertencimento à área da Psicologia, ou áreas correlatas. Inclusive, as buscas realizadas com todos os termos selecionados indicaram a existência de muitos trabalhos que estudam a revisão textual do ponto de vista da Psicologia Cognitiva. Esses trabalhos buscam, via de regra, estudar e descrever os processos cognitivos, ou seja, as etapas e os mecanismos mentais acionados quando um texto é produzido.

Com o termo “revisão textual”, foram encontrados 08 trabalhos, dos quais 02 abordam a questão da revisão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a saber: *A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade: percursos e procedimentos*, de Érica de Faria, dissertação defendida na Faculdade de Educação da USP, em 2011; e “Gênero biografia: uma proposta de trabalho a partir da reescrita”, artigo de Débora Sodré Esper e Claudia Valeria Dona Hila, publicado na *Revista Language and Culture*²³. Os dois trabalhos têm suas bases teóricas ancoradas em Bakhtin e analisam a linguagem de um ponto de vista sócio-histórico.

Dentre os demais trabalhos, encontram-se estudos voltados ao ensino de escrita e de revisão textual em braile (“Escrita ortográfica e revisão de texto em Braille: uma história de reconstrução de paradigmas sobre o aprender”, artigo de Clarissa de Arruda Nicolaiewsky e Jane Correa, publicado em *Cadernos Cedes*, ed. 28, agosto de 2008), bem como estudos voltados ao ensino de escrita a surdos (*Leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigmas, preconceito e formações imaginárias*, de Paula Botelho Vieito, dissertação apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1998). Além disso, foram encontrados alguns trabalhos voltados à prática profissional do revisor de textos e à revisão como ação do meio editorial.

Esse primeiro momento de busca, portanto, indicou um espaço pequeno voltado aos estudos sobre revisão de textos como parte do ensino de escrita nas séries iniciais. As demais buscas, como será possível observar, corroboraram essa situação de pouca

²² JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

²³ *Revista Language and Culture* (UEM), 2015, Vol.37(2), p.103 (11).

produção acadêmica ligada ao tema. Vejamos o panorama de resultados quando o termo usado foi “reescrita”.

Tabela 3. Pesquisa com o termo “reescrita” no portal de periódicos da Capes

Pesquisa na página: http://www.periodicos.capes.gov.br/				
Data da pesquisa	Palavra-chave	Ocorrências	Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais do EF	Temas das demais ocorrências
09 de abril de 2016	Reescrita	167	09	- Reescrita de manuscritos - Reescrita de eventos históricos. -Tradução. -Reescrita em outras etapas de ensino

Os resultados obtidos com a utilização do termo “reescrita” foram categorizados levando-se em consideração dois aspectos: 1) identificação do número de trabalhos que tratavam da reescrita em âmbito escolar, visto que muitos trabalhos indexados com esse termo se voltam à reescrita realizada em outros âmbitos, como aquela realizada por literatos e que têm os manuscritos estudados, sobretudo, pela Crítica Genética; e 2) identificação dos trabalhos que se alinham, de alguma forma, à temática da revisão de textos/ do ensino de escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que o objetivo desse levantamento foi o de conhecer a situação da produção de conhecimento sobre a revisão nessa etapa do ensino. Dessa forma, das 167 ocorrências, 37 abordavam a questão da reescrita em âmbito escolar, mas apenas 9 tinham relação com o ensino de escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vale dizer que, desses 9 trabalhos, 3 já haviam aparecido na busca realizada com os termos “revisão de texto” e “revisão textual”. Os que ainda não haviam ocorrido são os seguintes: “Escrita e reescrita: a continuidade do letramento para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental”, de Silmara Regina Colombo, artigo publicado em 2014 na *Nuances Revista de Educação*, vol. 25; *Reescrita: para além da higienização*, dissertação apresentada na Universidade de Campinas, em 1995, por Conceição

Aparecida de Jesus, sob a orientação do Prof. João Wanderley Geraldi; “A retificação em textos infantis: um olhar dialógico”, artigo de Rosa Maria Leite de Oliveira e Mônica de Souza Serafim, publicado em 2010 na *Revista Alfa* (Vol. 54-02); *A criança e suas reescritas escolares: as estruturas dominantes*, tese apresentada na Universidade de Campinas, por Carla Luiza Carneiro Borges, em 2007; “Os comentários metadiscursivos em narrativas produzidas por crianças: a materialização do sujeito-autor”, artigo de Mônica de Souza Serafim, publicado na *Revista Veredas*, 2010 (julho); *O texto do professor no texto do aluno: intenções e significados*, dissertação de Maria Eugênia Ribeiro D’Elia, apresentada em 2007, na Universidade de Campinas.

Via de regra, esses trabalhos se alinham a autores e pressupostos filiados ao sociointeracionismo. Autores como Bakhtin, Geraldi, Koch e Marcuschi constituem-se como base teórica desses estudos. Isso significa que as pesquisas que se voltam à revisão de textos na escola têm sido realizadas no bojo de teorias que entendem a linguagem como espaço de interação social, como meio de constituição dos sujeitos, realizada (a linguagem) por meio de enunciados historicamente situados e atrelados a processos complexos de produção de sentidos. Sendo assim, a reescrita e a revisão de que tratam esses estudos se afastam da ideia de revisão como mera correção do texto e se aproximam da ideia de que todo texto deve ser colocado em circulação no mundo e, por isso, deve ser revisado e reescrito.

Em relação à quantidade de trabalhos, novamente é possível perceber o quanto ainda é preciso investir em pesquisas que tratem da revisão de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois o panorama mostra o tema como pouco explorado pela academia.

A consulta ao banco de teses da Capes ratificou o panorama, demonstrando que ainda é tímida a tomada da revisão de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental como objeto de pesquisa científica. Importante explicar que a busca realizada nessa base de dados foi feita utilizando-se filtros de refinamento dos dados. Sem a utilização de qualquer filtro, foram encontrados 133 trabalhos com a utilização do termo “revisão de textos”, dos quais quatro estabeleciam algum tipo de relação com a temática da revisão/ reescrita de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com a utilização dos filtros, que limitava os trabalhos por áreas, obtive o seguinte cenário:

Tabela 4. Pesquisa com o termo “revisão de textos” no banco de teses da Capes

Área	Trabalhos sobre revisão/ reescrita na escola	Trabalhos sobre revisão reescrita nas séries iniciais²⁴
Educação	04	02
Linguística	06	01
Linguística Aplicada	01	00
Língua Portuguesa	01	00
Letras	03	00

Os trabalhos que tratam da revisão/reescrita são os seguintes: 1) na área da educação: *A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade: percursos e procedimentos*, dissertação defendida por Érica de Faria, em 2011, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; *Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental*, dissertação defendida por Luiza Herminda de Almeida Brilhante, em 2012, na Universidade Federal do Ceará. Linguística; 2) na área da Linguística: *As etapas de produção textual de livros didáticos das séries iniciais à luz dos princípios de textualidade*, dissertação defendida por Gilceli de Oliveira Ubina, em 2012, na Universidade Cruzeiro do Sul. O referencial teórico predominante é o mesmo daquele encontrado nos trabalhos indexados no Portal de periódicos da Capes.

Vale mencionar que não houve diferença nos resultados, quando se alternou o termo “revisão de texto” para “revisão textual”, pois os trabalhos que tratavam da revisão/ reescrita de textos nas series iniciais permaneceram os mesmos já indicados quando a busca foi a realizada com o termo “revisão de textos”.

Com a utilização do termo “reescrita”, os resultados foram os seguintes:

²⁴ Foram considerados apenas os trabalhos que ainda não haviam sido indicados na busca realizada no Portal de Periódicos da Capes, visto que alguns dos trabalhos apareceram nas duas bases de dados.

Tabela 5. Pesquisa com o termo “reescrita” no banco de teses da Capes

Pesquisa na página: http://bancodeteses.capes.gov.br/				
Data da pesquisa	Palavra-chave	Total de ocorrências	Trabalhos ligados ao tema da revisão de textos nas séries iniciais do EF	Temas das demais ocorrências
02 de abril de 2016	Reescrita	63	07	-Reescrita de manuscritos literários -Tradução

A busca de dados realizada com o termo “reescrita” encontrou novamente trabalhos já indexados aos demais termos utilizados nas buscas anteriores. Os trabalhos que ainda não haviam ocorrido são os seguintes: 1) *Pesquisa colaborativa e o redimensionamento das práticas de produção de textos escritos e sua reescrita*, de Lilian Mara Dela Cruz, tese defendida, em 2012, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; 2) *As práticas discursivas de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental e o programa ler e escrever*, de Gianna Flávia Tonacci Hardt, dissertação defendida em 2012 no Departamento de Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul; 3) *Produção escrita na alfabetização no âmbito do ensino de nove anos: relações entre leitura, escrita e configuração textual*, dissertação de Cristina Pereira Fisher, defendida em 2012, no Departamento de Letras da Universidade Católica de Pelotas. A maioria dos demais trabalhos que abordam a temática o faz tomando como sujeitos de pesquisa alunos das séries finais do Ensino Médio e alunos do Ensino Superior, o que pode indicar que a revisão de textos que culmina na reelaboração dos textos escritos não é considerada como viável para as séries iniciais, posição refutada no presente trabalho, como se verá adiante.

Importa registrar, neste levantamento, alguns pesquisadores que têm se dedicado ao tema da revisão/ reescrita nas séries iniciais, tendo orientado muitos dos trabalhos indicados neste panorama e tendo tratado da temática em eventos acadêmicos variados. Dentre esses pesquisadores, destacam-se: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad (Universidade de Campinas), Prof. Dr. Renilson José Menegassi (Universidade Estadual de Maringá), Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (Universidade Estadual do Ceará).

Como podemos depreender dos resultados obtidos por meio das buscas realizadas, os estudos sobre a revisão de textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental carecem de expansão e de ampliação, fato que justifica, em grande medida, trabalhos como este, em que a revisão, tomada como parte do processo de ensinar a escrever, ganha espaço na escola e na academia.

3 DE QUE ESCRITA E DE QUE REVISÃO TEXTUAL SE TRATA AQUI?

Neste capítulo, apresento as concepções de língua, de sujeito, de escrita e de revisão textual que embasam este estudo.

Em relação ao conceito de **revisão**, ao delimitá-lo, defino e relaciono dois outros conceitos, a saber: **correção e reescrita**, uma vez que a revisão é obviamente associada às ações de corrigir e de reescrever e, por vezes, reduzida a uma dessas duas ações. O que importa para esse trabalho de definição, vale dizer, não é a separação desses conceitos (e dessas ações), mas sim a compreensão mais clara e detalhada sobre o que significa, para o processo de elaboração da escrita, empreender cada uma dessas ações que, como defendo, são, em alguma medida, indissociáveis, mas distintas. Apresento, ainda, um aprofundamento do conceito de revisão, defendendo-a como um tipo específico de leitura crítica (porque baseada em critérios sociais situados) e como atividade capaz de instaurar diálogos do sujeito com ele mesmo e, ao mesmo tempo, permitir ao sujeito distanciar-se de si, o que a caracteriza como atividade metacognitiva.

Tomando a revisão como essa leitura criteriosa, trabalhosa, empreendida como parte mesmo do processo de escrever, apresento uma concepção de **escrita** como trabalho, porque somente no bojo de uma concepção que considera o trabalho do sujeito sobre a escrita (e o trabalho da escrita sobre o sujeito), que entenda o ato de escrever como um trabalho humano, por isso, dinâmico, histórico, sempre inacabado (e controlável apenas em partes por um sujeito atravessado pelas relações sociais) é que faz sentido falar em revisão de textos.

3.1 O sujeito, o *outro* e a linguagem: caminhos teóricos contra mitos divinatórios

Não raro nos deparamos, inclusive (e, talvez, sobretudo) nas escolas, com a ideia de que quem escreve bem tem dotes inatos, ou seja, é aquela ou aquele que “nasceu com dom para escrever”, “tem jeito/ facilidade com as palavras”, “gosta de livros e cadernos”, dentre outras expressões correntes no senso comum e utilizadas para designar os sujeitos que conseguem se fazer entender por meio da escrita. Essas

afirmações são espécies de *mitos divinatórios*²⁵, que buscam explicar as ações dos sujeitos retirando o trabalho do próprio sujeito (e o próprio sujeito) do centro de suas ações. Contestar mitos como esses passa pela necessidade de fazer circular na escola outras concepções de língua, de sujeito, de escrita. Isso porque as concepções que circulam na escola é que subjazem as práticas de ensino dos professores.

Levando isso em consideração, as concepções de sujeito e de língua que sustentam esta pesquisa, e que são decisivas para todas as outras concepções basilares apresentadas (escrita, revisão), estão alinhadas ao que propõe Koch (2006):

[...] à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2006, p.15).

Assim, o caráter ativo do sujeito ganha destaque “na produção mesma do social”, ou seja, a (inter)ação do sujeito é o que o constitui, o que constitui a sociedade, a relação do sujeito com ele mesmo e com o social. Colocando a interação no centro da concepção de sujeito, os mitos divinatórios podem ser questionados, uma vez que é a ação do sujeito no mundo, a interação do sujeito com o mundo e a ação do mundo sobre o sujeito o que permite que ele seja capaz, ou não, de tomar a escrita para si.

Aceitar a ação e a interação do sujeito com o/no mundo e com ele mesmo como condições constitutivas do sujeito traz implicações para a concepção de linguagem, porque é por meio da linguagem que o sujeito age, interage e, fazendo isso, se constitui. Sobre isso, Geraldi (1991) afirma:

Elegendo-se, na esteira do pensamento bakhtiniano, o processo de interação como o lócus produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, como o centro organizador e formador da atividade mental, já que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a

²⁵ Essa expressão é cunhada pelo Prof. Me. Luzimar Goulart Gouvea, a quem agradeço a gentileza amiga de me emprestar seus discursos.

expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (p.112), pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos próprios sujeitos, cujas consciências sógnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por elas internalizadas (GERALDI, 1991, p. 28).

É na interação que a linguagem constitui os sujeitos e os sujeitos constituem a linguagem, as línguas, ou seja, para que os processos linguísticos possam ser instaurados na sociedade, requer-se um sujeito ativo, em interação com um *outro*, que pode ser outro sujeito material, mas também outros discursos, o próprio sujeito deslocado para o lugar do *outro*. Sobre essa questão, importa ressaltar que é ainda

[...] na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que vai se utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores (FRANCHI, 1987, p. 12, *apud* FIAD, 2006, p. 26).

Isso porque,

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 113).

Assim, pela palavra, o sujeito se inscreve na coletividade que o constitui e inscreve a si mesmo na coletividade, constituindo-a. E o faz por meio da linguagem, da palavra que destina ao outro e que do outro recebe. A palavra, assim, é ponto de diálogo, ponto constitutivo e sem o qual não há sujeito. Então, o fluxo interacional que

caracteriza as relações sociais se dá pela linguagem, pela palavra, tal como explica Bakhtin (2009):

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117, itálicos do autor).

A palavra, sendo território comum do locutor e do interlocutor, é o espaço interacional, é na palavra que se dá o encontro no qual “o *eu* se esconde no *outro* e *nos outros*, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo do *eu* único (*eu-para-si*) no mundo” (BAKHTIN, 2011, p. 383, itálicos do autor).

Obviamente, assumir uma concepção de linguagem em que a palavra caracteriza o *lócus* de interação dos sujeitos (entre si, com o mundo, com eles mesmos) traz desdobramentos para o ensino de linguagem, porque as situações de interação passam a ser encaradas como esses espaços de constituição, muito mais do que como meros momentos de trocas de turnos de linguagem entre sujeitos.

Dessa forma, o texto (escrito e oral), sendo o espaço constitutivo do homem social, não pode mais ser explicado sob pontos de vista divinatórios, porque o manejo da linguagem se explica pela relação do sujeito com a linguagem e não pela suposição de que a linguagem foi “dada” ao sujeito de presente pelos deuses. Sobre o texto como esse lugar de interação, Koch (2006) afirma que

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem,

com pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2006, p.17).

O referencial teórico sociointeracionista, portanto, apresenta bases teóricas que permitem contestar substancialmente os mitos divinatórios que circulam na escola (e também fora dela) em relação à apropriação da escrita. Dessa forma, abre-se a possibilidade de, compreendendo a natureza interacional das relações humanas, buscar meios de fazer da palavra (ponte entre o *eu* e o *outro*) mais do que a escola tem feito, isso porque “a observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (GERALDI, 2013, p. 137).

Para que se concretizem essas possibilidades de vencer o quadro em que há “muita escrita e pouco texto” na escola, um caminho é evidenciar aos sujeitos que a linguagem é tomada na interação, por isso, requer que eles trabalhem como sujeitos ativos e conscientes do papel da interação na constituição de si. De acordo com Geraldi, o ponto de partida das aulas de língua, sob uma perspectiva interacional, é o texto, não as palavras ou frases, mas o texto (oral e escrito). Ele explica:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito a palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade de suas enunciações (GERALDI, 2013, p.135).

Pensando no ensino da escrita, numa perspectiva interacional, os textos produzidos pelos alunos precisam evidenciar o *outro* para quem se escreve, de modo que o aluno escritor²⁶ inscreva, em todo o seu processo de escrita, esse *outro*. Uma

²⁶ O termo “escritor” neste estudo se refere ao sujeito capaz de se fazer entender por meio da escrita, ou seja, o sujeito capaz de produzir sentidos, de modo autônomo, reconhecendo as necessidades de cada

definição de texto que pode ajudar a compreender a relação sujeito-outro na produção da escrita é preconizada por Geraldi (2013):

[...] um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o *outro*; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a *publicado* é o sentido de *destinação a*, já que um ator isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos (GERALDI, 2013, p. 100).

Assim, é preciso que a escrita realizada na escola, assim como qualquer escrita que pretenda comunicar, considere o *outro* para quem se escreve. Além disso, precisa considerar um ponto em que o texto escrito seja considerado definitivo, pronto para ser publicado e para ser lido no mundo.

Sobre isso, vale uma explicação, uma vez que, neste estudo, ao tratar das versões iniciais, ou seja, dos rascunhos produzidos pelos alunos, utilizo a expressão “escritas provisórias”, e utilizo as expressões “textos prontos para o momento” ou “versão final” para me referir aos textos considerados prontos para serem “publicados” (na acepção de Geraldi, acima). Obviamente, quando categorizo essas de escrita utilizando essas expressões, não estou negando o fato de que a provisoriedade é constitutiva da escrita, e que, portanto, as versões finais nunca pressupõem um fim definitivo de elaboração. A escolha desses termos foi uma opção didática e, por isso, mantive-os neste estudo, que nasceu a partir da prática de escrita vivida pelos alunos sujeitos. Meu objetivo com o emprego dessa terminologia foi o de evidenciar aos alunos o caráter processual da escrita, destacando o fato de que o trabalho de escrever pressupõe idas e vindas sobre o mesmo texto, muitas versões, antes que se considere que o texto está pronto para ganhar o mundo. Dessa forma, as escritas realizadas antes de o texto ser colocado em circulação, eram caracterizadas como provisórias e, a

situação comunicativa de uso da escrita. Não se trata, portanto, do sujeito da literatura, do escritor profissional, do autor tradicional. No âmbito do escritor de literatura, talvez se possa falar em aptidão, inspiração etc., mas a formação desse sujeito não está em pauta neste estudo (e, mesmo em se tratando deles, a noção de escrita como trabalho é pertinente).

versão que recebia o texto pronto, era designada de versão final. Essa terminologia foi muito importante para o trabalho desenvolvido na escola, porque permitiu que os alunos compreendessem o processo trabalhoso que recobre a ação de escrever, porque não se trata de grafar letras e palavras, se trata de propor sentidos pela escrita, sentidos que vão sendo construídos, repensados, reescritos em muitas versões de texto, até que se chegue a uma versão final.

Diante do exposto, é importante registrar, então, que o trabalho de ensino de escrita que se apresenta neste estudo foi possível de ser realizado porque lancei mão de uma concepção interacional de linguagem, em que os sujeitos se viram com a necessidade de trabalhar para tomarem a escrita para si, visto que essa escrita não poderia ser dada de presente (nem pelo professor, nem por qualquer dos deuses). E esse processo de fazer-se sujeito foi visto pelos alunos como trabalhoso, como algo que requer muito do sujeito. Dessa forma, o estabelecimento de uma concepção de escrita que se faz como trabalho humano foi sendo delineada, e é sobre essa concepção que me debruço a seguir.

3.2 Escrever: trabalhar e agir na realidade da vida

*Escrito está: “Era no início o verbo!”
Começo apenas, e já me exacerbo!...
Se o espírito me deixa esclarecido,
Escrito está: No início era o Sentido!...
É o sentido então, que tudo opera e cria?
Deverá opor! No início era a Energia!
Mas, já, enquanto assim o retifico,
Diz-me algo que tampouco nisso fico.
Do espírito me vale a direção,
E escrevo em paz: “Era no início a Ação!”
(GOETHE)²⁷*

Escrever é trabalhoso. Requer um sujeito ativo, que se movimenta a fim de se fazer entender por meio da escrita. Compreender que escrever “dá trabalho” é crucial para desconstruir a ideia de que o escritor é um ser diferente, presenteado pelos deuses, tem dom, aptidão inata, nasceu com jeito para as letras. Tendo isso em mente,

²⁷ *apud* MACHADO, 2005, p. 02.

neste capítulo, apresento uma aproximação entre o conceito de escrita e o conceito de trabalho, objetivando, com essa aproximação, apresentar a escrita como trabalho humano. E, ao conceituar a escrita dessa forma, apresento as bases para a defesa do ensino de revisão de textos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O conceito de trabalho a que me refiro é baseado em Marx, que, ao tratar da fundamentalidade do trabalho humano, define:

Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto **idealmente**. [...] Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a **vontade orientada a um fim**, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...]. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (MARX, 2013, pp. 31-32, grifos meus).

Como sabemos, o homem não é o único animal que produz por meio do seu trabalho no mundo. As abelhas e aranhas, tal como tomado no exemplo acima, produzem, constroem, assim como outros animais o fazem. No entanto, o homem é capaz de idealizar em sua mente o produto do seu trabalho, planejando as etapas necessárias à elaboração, retificando passos a fim de aprimorar seu trabalho, selecionando as melhores ferramentas dentre aquelas disponíveis etc.

As ações realizadas pelo homem em seus processos de trabalho exigem, portanto, uma dimensão subjetiva e outra dimensão material, objetiva. Pensando no trabalho de escrever com eficiência, há que existir um sujeito que coloque toda sua corporalidade no trabalho de escrever (sua dimensão material), e, além disso, é necessário que tenha o que dizer, que escolha os melhores recursos e arranjos de linguagem para fazê-lo e que seja capaz de selecionar, alternar, descartar modos de dizer a fim de alcançar seu objetivo comunicativo (sua dimensão subjetiva). Sabendo, portanto, de tudo o que se implica no processo da escrita, o sujeito lança mão dos instrumentos (objetivos e subjetivos) mais adequados para a produção de sua escrita, para a construção da arquitetura de seus textos. E, nessa construção, o sujeito aciona

seu arcabouço de saberes sobre o funcionamento da língua na sociedade em que vive, mais especificamente sobre o funcionamento da escrita, buscando adequar-se à situação comunicativa que se lhe impõe, selecionando os melhores formatos e as melhores maneiras de dizer. Isso tudo tendo um objetivo comunicativo em mente, que corresponderia à **vontade orientada a um fim**, tal como Marx define em relação ao trabalho humano.

E a vontade orientada a um fim evidencia a dimensão constitutiva do ser humano e do trabalho que ele é capaz de realizar: o trabalho consciente, capacidade que, como explica Antunes (2013), difere o homem de todas as formas pré-humanas:

[...] é a partir do trabalho, em sua realização cotidiana, que o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas. Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho. Foi por isso que Lukács afirmou que o 'trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios' (ANTUNES, 2013, p. 07).

Antunes evidencia, portanto, que a constituição de homens e de mulheres como seres sociais está calcada na dotação da consciência, que permite a projeção dos processos de trabalho nos quais os sujeitos se empenham.

A partir disso, é possível afirmar que a fundamentalidade do trabalho humano está na artificialidade desse fazer. Isso porque o trabalho é constitutivo do mundo social, ou seja, do mundo forjado por homens e mulheres (o mundo artificial em oposição ao mundo natural), criado e recriado ao longo da história em resposta a demandas vividas na realidade da vida social. Essa constatação ajuda a afastar qualquer ideia que conceba a aptidão para o trabalho como dom, presente dos deuses ou gosto pessoal. Reforçando o já defendido neste estudo sobre o trabalho de escrita, reconhecer a artificialidade do ato de escrever é fundamental para defender a ideia de que é possível ensinar todas e todos a tomarem a palavra escrita.

Levando em conta a ideia de que escrever com proficiência, portanto, não tem a ver com dom, mas com a apropriação de meios e de fins de utilização da escrita, meios e fins esses, assim como a própria escrita, construídos historicamente, a aprendizagem

da escrita está situada no universo dos elementos artificiais, criados e recriados ao longo da história em resposta a demandas vividas por homens e mulheres na realidade da vida social. Quando o sujeito apreende esses elementos, transforma-se, passando a se fazer entender pela escrita, ao mesmo tempo em que transforma seu meio em relação às formas de interação possíveis por meio da linguagem. Via de mão dupla, portanto, possibilitada quando o homem conjuga sua corporalidade (mãos, braços, pernas), ou seja, seu espectro natural, com sua vontade orientada a um fim (que é sempre fruto da vida social), modificando a si e ao mundo (a linguagem). Essa via de mão dupla caracteriza o trabalho humano, tanto aquele de elaboração de objetos materiais quanto o de construção de sentidos pelo discurso.

Para Marx, o homem coloca sua corporalidade (braços, pernas, mãos) a serviço da transformação da matéria natural em algo útil para sua vida. É assim quando transforma rochas em instrumentos de trabalho, ou quando cria grandes obras arquitetônicas que ligam países, por exemplo. Dessa forma, o homem lança mão de sua corporalidade e de sua cognição para dar forma inaugural, autoral, a elementos externos a ele e que lhes sejam úteis. Nas palavras de Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, pp. 31-32).

Tomando o cuidado de não reduzir a língua a objeto, podemos, *grosso modo*, tecer uma analogia entre os processos de trabalho pelo qual o homem produz objetos e os processos de trabalho pelo qual produz sentidos. E há que se tomar esse cuidado, sobretudo, porque a língua não é produto, nunca está acabada, pronta para ser usada, tal como uma caneta ou qualquer outro objeto material. Portanto, a analogia que serve

à reflexão apresentada aqui é aquela que busca aproximar os **processos** pelos quais os homens produzem coisas e os processos pelos quais produzem sentidos.

Assim, há que se afirmar: escrever é trabalhoso, porque não basta que se aprenda a correspondência som-grafia entre fonemas e letras para que se produza sentidos. É preciso que o sujeito que escreve se aproprie dos processos necessários ao trabalho de escrever. E essa afirmação é importante para que a ideia de escrita como produto seja colocada à prova. Todo texto do qual se possa dizer estar “bem escrito” é resultado de um processo, às vezes lento, outras vezes nem tanto, mas sempre fruto de empenho, de trabalho, de ação. Se não enfatizarmos a dimensão processual (trabalhosa) da escrita, ficamos mais próximos da ideia de dom, porque apagamos os rastros deixados na elaboração de qualquer texto. Enfatizando a dimensão processual do ato de escrever, evidenciamos que se trata de uma ação, por isso, tomada de iniciativa e atividade criadora:

O fato é que onde quer que se reflita sobre a ideia de criação, da realização de uma vontade livre e consciente, a palavra *ação* prontifica. Se a reação constitui sempre uma resposta, a ação pressupõe uma pergunta instigadora, uma criação. Tanto no caso de uma ação conservadora, que cria e consolida a ordem, quanto no de uma ação transformadora, de que resulta uma modificação da realidade, toda ação sempre pode ser associada a uma tomada de iniciativa, a uma criação (MACHADO, 2005, p. 16).

Tomando este texto mesmo como exemplo, a versão final que ora se apresenta é fruto de um processo lento, longo e trabalhoso, caracterizado por minha vontade orientada para um fim: a vontade de dar a saber ao mundo o que venho pesquisando e aplicando, em minha prática docente, em relação à escrita. Para que essa versão de texto fosse possível, o processo de ler e discutir sobre o tema, de rascunhar, reescrever, reconsiderar o escrito, de traçar novas rotas, considerar os prazos, negociar sentidos, eliminar trechos, exigiu movimento, ação, empenho, ou seja, trabalho. Esse texto, portanto, é objeto de meu trabalho de escrita. Não é fruto de dom. Não foi fácil. É preciso que se enfatize aos que precisam aprender a ler e a escrever que o trabalho de escrita requer muito de quem se lança a esta empreita. Como explica Franchi (1977, p. 22), “[...] a linguagem, pois, não é um dado ou resultado, mas um **trabalho** que dá

forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’” (grifo meu).

Indo além, é importante caracterizar o trabalho de escrita como subjacente ao trabalho de tomar a linguagem para si e de ser por ela tomado. Sobre isso, Geraldi (2013, p. 51) explica que “[...] não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho linguístico, participando de processos interacionais”. E essa inter-relação constitutiva se dá porque cada sujeito que chega ao mundo encontra uma linguagem preexistente a ele e que apresenta, segundo Geraldi (*Idem*), “uma sistematização aberta”. Por meio desse encontro do sujeito com a linguagem é que se constitui a linguagem do sujeito, portanto o próprio sujeito é constituído à medida que se constitui sua linguagem, pois “nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos” (GERALDI, 2013, p. 51).

A relevância dessa constatação (sobre a construção permanente e coletiva da linguagem) para a fundamentação teórica que se pretende neste trabalho reside no fato de que não se pode considerar a linguagem como produto que está no mundo para ser simplesmente apropriado, em via de mão única, por novos falantes/escritores. Isso porque a relação do sujeito com a linguagem é constitutiva em via de mão dupla, uma vez que a “[...] atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa, esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 1987, p. 12, *apud* FIAD, 2006, p. 26), por meio do qual a realidade é compreendida, mas também construída pelos sujeitos. Assim, a (inter)ação do sujeito sobre/com a linguagem é dimensão fundamental a ser considerada quando pensamos nas maneiras de apropriação da escrita por parte dos sujeitos.

Interessante notar, nessa tentativa de aproximar o conceito de trabalho do conceito de escrita, a utilização de termos ligados ao campo semântico do mundo do trabalho por autores dos estudos sobre linguagem. Não raro encontramos em obras do campo da linguagem expressões como “produzir sentido”, “construir o texto”, “operar a linguagem”, “trabalho dos sujeitos falantes”, “instrumentos de linguagem” etc. Vejamos dois exemplos, retirados de Geraldi (2013) e de Koch e Elias (2011):

Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, **trabalhamos na construção dos sentidos** “aqui e agora”, e para isso temos como “**material**” para este **trabalho** a língua que “resultou” dos **trabalhos** anteriores [...]. As **operações** discursivas, **trabalho** dos sujeitos falantes, são mais ou menos reguladas, dependendo do tipo de **operação**. Algumas seguem estritamente regras; outras são próprias de uma interação específica (GERALDI, 2013, pp. 13-15, grifos meus).

[...] a escrita é um **trabalho** no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/ leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o **produtor** elabora um **projeto** de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua **produção** (KOCH e ELIAS, 2011, p. 36, grifos meus).

Essa aproximação semântica sinaliza para a estreiteza entre o trabalho humano, de forma geral, e o trabalho de tomar a linguagem. O trabalhador da linguagem coloca em jogo seus saberes sobre as operações necessárias, os instrumentos mais eficazes, o tempo necessário, o objetivo pretendido etc., para dar conta de finalizar a sua empreita. De novo, não é fácil, requer empenho, ação, movimento.

Entender a escrita como trabalho, como processo de construção de sentido, de construção de si mesmo, de interação com o mundo etc. é o ponto de partida para entender o lugar e os motivos da revisão de textos em relação à proficiência do uso da escrita. O trabalhador da linguagem, que conhece o processo necessário para se fazer entender por meio da escrita, sabe que é preciso revisar seus escritos, entende que é ação trabalhosa, mas necessária.

Dessa forma, ensinar a escrever deve passar por ensinar que é preciso se colocar em ação, mover-se enquanto se trabalha para ser entendido e para entender. Somente neste contexto de movimento é que o ensino de revisão de textos na escola pode significar alguma coisa além de mera formalidade didática. Entendida do ponto de vista processual, a revisão da escrita passa a ser entendida como parte constitutiva do ato de escrever. E é sobre essa constitutividade que este estudo trata.

3.3 Corrigir, revisar, reescrever

Os termos revisão, correção e reescrita/refacção são empregados em muitos estudos sobre o ensino da escrita e, comumente, são tomados como equivalentes. Assim, é fundamental definir esses conceitos num trabalho como este, que pretende enfatizar a revisão como um momento/recurso decisivo para o ensino da escrita.

A **correção** é tomada neste estudo como uma ação *strictu sensu*, como o ato de corrigir o que está inadequado/errado na escrita. E essa ação pode ser realizada pelo professor, mas também pelo sujeito que escreve e identifica em seu texto inadequações/equívocos. O sujeito corrige sua escrita ao escrever, ou seja, durante a primeira versão do seu texto, mas também corrige depois de finalizada essa primeira versão, realizando uma correção do texto integral. A correção, como entendida neste estudo, é um trabalho realizado a partir de critérios ortográficos e gramaticais e é pautada da questão do erro-conserto (correção). Na escola, essa prática estrita é a tradicional, em que os alunos escrevem e têm seus textos/erros corrigidos pela professora.

A **revisão** é considerada aqui, antes de tudo, como um tipo de leitura crítica, porque realizada a partir de critérios inscritos em cada objetivo social de uso da língua, com o objetivo de avaliar em que medida o texto lido contempla os critérios inscritos no objetivo comunicativo a que ele se vincula. Trata-se de uma leitura qualificada e problematizadora (porque considera o texto um espaço de formação, informação e problematização sobre os usos da linguagem). É importante explicar que, ao revisar, o sujeito também corrige sua escrita, nos termos já delineados. No entanto, a revisão é mais do que isso, porque não se resume à modificação daquilo que está errado, ou equivocado. Ao revisar o que escreveu, tendo em mente a situação de uso da língua em questão, o autor lê e relê seu texto, buscando aprimorá-lo, ou seja, buscando formas mais eficientes de dizer (não mais certas, mas mais eficientes em relação ao seu objetivo de comunicação). Então, a **revisão** é a ação que o sujeito realiza ao (re)ler o texto, avaliando se haveria maneiras melhores de dizer o que está dito, não maneiras mais corretas, mas mais adequadas, considerando-se o leitor e o objetivo de comunicação.

Dessa forma, é após a realização da revisão, entendida como essa leitura crítica, como esse olhar recursivo, que o sujeito parte para a **reescrita**. E não necessariamente reescreve o texto integralmente. Aliás, a depender da situação, o aluno revisor não é o autor do texto e, por isso, lê e relê para revisar, mas essa leitura não culmina em uma reescrita pelo revisor. Em alguns casos, os alunos assumem o papel de revisores sem que reescrevam o texto. Isso acontece, por exemplo, quando o aluno relê o próprio texto e o considera adequado para o momento, mas também é o caso da revisão de textos de escritores mais experientes, ou o caso da revisão do texto do colega, quando o revisor lê o texto, sugere alterações, mas quem reescreve é o colega, autor do texto. A **reescrita**, então, é considerada aqui como ação realizada a partir da revisão. Só há o que reescrever se houver um trabalho de leitura que problematize a escrita. Do contrário, corre-se o risco de reduzir a reescrita ao “passar a limpo”, prática (comum na escola) de escrever novamente o texto, com uma letra mais caprichada, numa folha de papel nova, mas sem trabalhar sobre os sentidos propostos naquela escrita que será passada a limpo.

A revisão de textos é encarada aqui, em linhas muito gerais, como uma **atividade de leitura destinada à escrita**. Trata-se de uma leitura **comprometida com a produção de sentidos** por meio da escrita. O importante para que esse conceito de revisão seja compreendido é a consideração da indissociabilidade das ações de ler e de escrever, e, para além, a consideração do fato de que escrever é ato processual, de muitas idas e vindas, de escritas, leituras e releituras (revisão = ver de novo). Somente a partir de uma concepção de escrita que pressuponha um processo, no qual o sujeito trabalha para a construção dos sentidos, é que faz sentido pensar em revisão textual como esse retorno ao texto. A revisão textual é tomada aqui, portanto, como um tipo específico de leitura que, baseando-se em critérios estabelecidos a partir do objetivo comunicativo que gera cada texto, avalia se há melhores formas de dizer o que se diz por meio de cada escrita. Quando essa leitura é realizada pelo sujeito em relação ao seu próprio texto, ele realiza uma atividade interativa metacognitiva, por meio da qual é possível pensar sobre seu próprio pensar, colocando-se como leitor de si mesmo. E, quando realiza essa leitura sobre o texto de outro, realiza uma atividade interativa investigativa, por meio da qual pode pensar sobre o pensar do outro.

Sob essa perspectiva, proponho, neste estudo, quatro estratégias de revisão de textos possíveis de serem ensinadas desde o Ensino Fundamental I. Dessas, três são comumente encontradas nas escolas e em pesquisas sobre escrita, a saber: a revisão feita pelo professor, a revisão feita pelo colega, a revisão do próprio texto. Há, no entanto, outra estratégia, que aqui estou denominando estratégia de revisão de textos de escritores mais experientes, que não é comumente considerada quando a temática é revisão textual, e sobre isso registro uma explicação.

A revisão textual é uma atividade ligada ao ato de escrever, isso é verdade. No entanto, **sua dimensão constitutiva primeira é a leitura**, ou seja, ao revisar, o que o sujeito faz é acionar procedimentos de leitura em prol de uma possível reescrita (se for o caso), ou seja, em prol do estabelecimento de uma relação sujeito-texto. Acontece que a revisão é comumente tratada como equivalente à reescrita, o que faz com que as duas ações sejam fundidas e se perca a especificidade da revisão enquanto atividade de leitura.

Assumindo, então, que a revisão é uma atividade de leitura, empreendida para que se estabeleça uma relação sujeito-texto, é possível propor aos alunos que leiam textos de escritores mais experientes com o intuito de permitir a eles que se relacionem com textos produzidos por quem escreve há mais tempo na vida. E podem fazer isso tanto para pensar sobre o texto, sobre a qualidade do que se apresenta ali (o que pode ensinar a eles novas maneiras de dizer) quanto para que reflitam sobre se o escritor teria outras maneiras de dizer. Os alunos podem atuar como revisores de textos de professores da escola, por exemplo, tal como realizado por meus alunos, sujeitos desta pesquisa. E a relevância dessa atividade de revisão de textos de escritores mais experientes reside em, pelo menos, dois pontos essenciais: a) mostrar aos alunos que os textos podem ser sempre analisados, questionados, “desmontados”, o que dessacraliza a ideia de que o que está no livro, ou o que foi escrito por quem tem mais poder (o adulto, nesse caso), é sempre verdadeiro e b) evidencia aos alunos que a escrita é um trabalho, mesmo para os adultos, evidencia que os textos são sempre inacabados, porque podem ser sempre aprimorados, modificados – mesmo que não haja erro. Essa atividade que denomino estratégia de revisão de textos de escritores mais experientes é melhor detalhada e devidamente exemplificada mais adiante.

No próximo tópico, debrucei-me em aprofundar teoricamente a concepção de revisão apresentada aqui (e tomada como pilar do trabalho que desenvolvi com meus alunos), com a consciência de que não se trata de uma ideia nova de revisão, mas sim de uma ideia calcada no desejo de uma escola nova, em que uma escrita nova tenha lugar e em que a pergunta-provocação de Kramer²⁸: “afinal, na escola a gente escreve para ser lido ou para ser corrigido?” seja levada às últimas consequências, obrigando-nos a ler e a sermos lidos.

3.4 Revisar: ler o texto, o mundo e a si mesmo

A revisão de textos é uma atividade específica de leitura, que se projeta para a escrita, na medida em que pode alterar o texto considerado “versão final” de determinado escrito. No entanto, o ensino da revisão não deve ser reduzido a atividades que tenham como único fim o aprimoramento da versão final do texto. Mesmo que haja impactos da revisão no texto considerado finalizado, o que faz com que a revisão seja considerada uma excelente oportunidade de aprender (e de ensinar) a manejar a linguagem é o fato de que, ao revisar, lança-se luz sobre o processo de escrita, e abrem-se possibilidades de reflexão sobre como os sujeitos se relacionam com a linguagem.

No caso deste estudo, que propõe caminhos para o ensino de escrita no Ensino Fundamental I, colocando a revisão de textos como ponto central, as estratégias de revisão de textos podem mostrar muito sobre como os sujeitos vão se relacionando com a escrita e como vão compreendendo que a escrita “serve” para comunicar, para falar com o *outro*, e também sobre o outro, sobre si mesmo etc.

A leitura que caracteriza a revisão não é qualquer leitura, é uma atividade implicada, engajada, ou seja, a revisão não é uma atividade de leitura feita por fruição, por entretenimento. É uma leitura complexa, porque requer a consideração do objetivo comunicativo social que gerou o texto, a consideração da fala do sujeito dono do texto, a consideração da presença do *outro* para quem o texto foi escrito. Essas

²⁸ Kramer (1999, p.103).

considerações precisam se inscrever na atividade de revisão como critérios para os quais o revisor deve olhar no momento de ler o texto.

Dessa forma, a atividade de revisão é uma leitura crítica, porque baseada em critérios socialmente estabelecidos. Quando realizada pelo sujeito em relação aos seus próprios escritos, caracteriza uma atividade metacognitiva, porque permite ao sujeito que pense sobre seu próprio pensar.

Diante do exposto, vale explicar que a criticidade aqui está sendo tomada como ação baseada em critérios. Ao tratar da caracterização do pensamento crítico, Lipman (2001, p. 172) defende que esse tipo de pensamento: “1) facilita o julgamento, pois 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo, e 4) é sensível ao contexto”.

Para ele, pensar criticamente implica realizar julgamentos, entendendo a ação de julgar como “uma determinação – do pensamento, da fala, da ação ou da criação” (2001, p.172). Em outras palavras, a realização do julgamento tem a ver com agir deliberadamente a partir de motivos – critérios – válidos socialmente. Importante destacar que, para esse autor, o pensamento crítico possibilita um julgamento recursivo do sujeito sobre suas próprias ações (porque esse tipo de pensamento é autocorretivo), o que permite o desenvolvimento de uma postura de reflexão do sujeito sobre o mundo e do sujeito sobre si mesmo. Além disso, o pensamento crítico é sensível ao contexto, o que significa que leva em consideração, ao julgar, a situação social na qual o sujeito se insere.

Lipman (2001) define critérios como razões confiáveis, utilizadas no momento do pensar/agir, ou seja, são as razões pelas quais realizamos nossos julgamentos, mas não são razões nossas, num sentido estrito, individual. São razões nossas na medida em que compartilhamos dessas razões com o grupo social do qual fazemos parte, mas não é possível que cada sujeito crie suas razões, legitime seus critérios, de maneira aleatória ao mundo social. Sendo assim, critérios são convenções, combinados que os sujeitos estabelecem para a organização da vida em sociedade. Nas palavras do autor:

Critérios são razões; são um tipo de razão, um tipo particularmente confiável. Quando temos de dispor coisas descritiva ou avaliativamente [...] temos que fazer uso das razões mais confiáveis que formos capazes de encontrar, e estes são critérios classificatórios e avaliativos (LIPMAN, 2001, p.173).

De acordo com Azevedo (2003, p. 46), pensar criticamente consiste em “pensar de maneira habilidosa, bem estruturada e bem fundamentada, utilizando critérios adequados”. Espera-se de um indivíduo crítico que ele seja capaz de pensar identificando prós e contras, analisando o que é ou não adequado a cada situação, levando em conta não apenas a sua posição individual no mundo, mas, sobretudo, sua posição como sujeito de coletividades. Espera-se do sujeito que pensa criticamente que não se deixar ludibriar, nem pelas opiniões alheias, nem pelas suas próprias proposições.

Tomando esses pressupostos a fim de propor uma ressignificação do conceito de revisão, pode-se afirmar que a revisão textual exige o desenvolvimento de um pensamento crítico, uma vez que se trata, em primeira instância, de uma leitura crítica. Ou seja, quem revisa é, sobretudo, um leitor crítico, pois busca critérios que o ajudam a refletir sobre os sentidos possíveis de cada texto. E esse sujeito crítico não se posiciona criticamente apenas em relação ao seu próprio texto, mas em relação aos textos de outros também, pois fica atento aos mecanismos utilizados em outras escritas, tanto para pensar sobre a adequação de cada texto ao seu contexto, quanto para aprimorar suas próprias formas de dizer.

Lendo criticamente, o indivíduo vai ganhando os caminhos necessários para a autonomia em relação aos textos que lhe chegam na vida, e vai se fazendo capaz de construir muitos mais sentidos, tanto por meio de sua escrita quanto por meio de sua leitura. E, assim, vai deixando de ser apenas consumidor de saberes para ser produtor, trabalhador da linguagem. Sobre esse tipo de construção, Carraher (1993) explica:

A pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que se comumente acredita, explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com o seu estado atual de conhecimento. Assim ela tende a ser produtora ao invés de apenas consumidora do conhecimento, não podendo aceitar passivamente a ideia dos outros (CARRAHER, 1993, p.14).

Para Carraher (1993), o indivíduo crítico deve apresentar algumas características como: a) uma atitude constante de curiosidade intelectual e questionamento; b) a habilidade de pensar logicamente; c) a habilidade de perceber a estrutura de

argumentos em linguagem natural; d) a perspicácia, isto é, a tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as ideias subentendidas e subjacentes; e) consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre os outros; f) uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais; g) a habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.

Diante do exposto, encarar a revisão como leitura crítica evidencia a necessidade de pensarmos o ensino de escrita sempre atrelado ao ensino de leitura, ou, para ser mais exata, evidencia a necessidade de entendermos que para escrever é preciso ler, e vice-versa. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas não é. De acordo com Kato (1984, p. 01), o interesse pela leitura como objeto de estudo é recente, tendo aparecido bastante tempo depois do interesse acadêmico pela escrita. De acordo com ela, “no Brasil, a preocupação educacional na área da linguagem tem incidido muito mais sobre a escritura do que sobre a leitura, motivo por que os linguistas têm se voltado a [...] se dedicar mais aos problemas da escrita e da redação”. Isso significa que a escrita e a leitura têm sido tratadas, estudadas – e ensinadas – como sendo independentes uma da outra.

Neste trabalho, portanto, a escrita é tomada como um processo complexo, como uma ação que dá trabalho, porque precisa ser elaborada, materializada e avaliada pelo sujeito escritor, que, após essa avaliação, que é a leitura crítica, delibera sobre a adequação ou não do texto em relação ao objetivo comunicativo proposto em cada prática social de uso da escrita. Assim, escrever pressupõe elaborar, escrever, utilizar critérios para reler e checar a adequação do texto ao contexto, proceder à modificações, se necessário, para, então, colocar o texto no mundo. Olhando dessa forma, não é possível ensinar a escrever sem ensinar a ler criticamente, porque isso significaria ensinar o processo pela metade, impedindo o sujeito de tomar a palavra escrita em toda a sua completude (a da palavra e a do sujeito).

Ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas

significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem (COSTA-HÜBES, p. 13).

Entendendo a leitura como parte indissociável da escrita, e aceitando que a revisão é sempre uma atividade de leitura crítica, que avalia o lido a partir de critérios exteriores ao sujeito, mas internalizados por ele e convencionados socialmente, aceitamos que o sujeito que escreve com competência é capaz de ler com criticidade, inclusive e sobretudo, seus próprios textos. Isso quer dizer que o escritor proficiente precisa ser capaz de se colocar no lugar de leitor do seu próprio texto, precisa ser capaz de se deslocar de si mesmo para pensar sobre si mesmo, sobre sua escrita e sobre suas intenções de construção de sentidos. Trata-se da capacidade de pensar sobre seu próprio pensar e seu próprio fazer, uma atividade metacognitiva. Portanto, se a revisão é uma atividade de leitura crítica, e se a leitura crítica é uma atividade metacognitiva, então, a revisão é uma atividade metacognitiva.

E essas atividades são colocadas em prática pelos sujeitos de maneira planejada e deliberada, o que significa que é possível sistematizá-las, porque, de modo pragmático, atividades metacognitivas têm estatuto de estratégias, sendo acionadas conscientemente pelos sujeitos. E, se podem ser sistematizadas, podem ser ensinadas. Sobre isso, Matêncio (1994) explica que

As estratégias cognitivas são inconscientes, enquanto as metacognitivas levam à conscientização do processo. Para Kato (1984, p.111), “[...] as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo procedimento automático e inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problema (p. 41).

E, ainda:

Dessa forma, podemos considerar que as estratégias cognitivas realizadas pelo leitor estão vinculadas aos seus conhecimentos linguísticos, às suas práticas discursivas e à maneira como ele aborda o

texto. Já as atividades metacognitivas vincular-se-iam aos seus conhecimentos do próprio processo de leitura (p.42).

Assim, as estratégias utilizadas para a realização da revisão são estratégias de leitura e de avaliação, e têm base em critérios sociais de uso da língua escrita compartilhados pelos falantes/ escritores da mesma comunidade de linguagem. A revisão, então, é realizada de maneira eficiente quando desautomatiza o sujeito, desloca-o de seu lugar para que ele funcione como leitor prévio de seu próprio texto, mas também quando o desautomatiza em relação a textos de terceiros, permitindo que ele pense sobre os mecanismos de construção de sentidos, sobre as adequações e inadequações de cada texto etc., modificando constantemente sua relação com as formas de manejo da linguagem. Silva e Melo, tomando Gombert (1990) como base, tratam dessa questão quando afirmam:

Esse “pensar sobre” e “manipular” a estrutura da língua caracteriza o que se chama de *atividade metalinguística*, que se refere à capacidade de não somente usar a linguagem para se comunicar – compreendendo e produzindo textos orais e escritos –, mas de refletir sobre ela em um nível explícito consciente e/ou de controlá-la deliberadamente (GOMBERT, 1990) (SILVA; MELO, 2007, p. 41).

Então, a atividade de revisão, entendida como leitura crítica, pode ser caracterizada como estratégia metacognitiva, ou seja, como ação mental desautomatizada, desautomatizadora e, portanto, deliberada, por meio da qual é possível ao sujeito pensar sobre seu próprio pensar e sobre seu próprio fazer. Nas palavras de Serafim e Oliveira:

Essas ações mentais [percepção e localização, acionamento de estratégias para a resolução do problema do texto] têm a ver com as estratégias exigidas na produção, ou seja, a estratégia é uma ação mental retirada de seu contexto automático, de modo a ser observada pelo próprio autor ou por outro indivíduo. O uso de estratégias está vinculado à metacognição, isto é, à habilidade de detectar, destacar, observar e reparar as próprias dificuldades de compreensão (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010b, p. 570).

Não é fácil aprender a ler criticamente, porque não se trata de aprender um conceito (o conceito de revisar). Trata-se de aprender os mecanismos do processo de escrever – processo complexo e multifacetado. Por exemplo, Marcuschi (2007), ao discorrer sobre coerência textual, defende que avaliar se um texto é ou não coerente é atividade complexa, porque a coerência estaria “mais na mente do que no texto” (p. 13), isso porque

A coerência não é algo que pode ser identificado ou apontado localmente no texto, como se ela fosse uma propriedade textual, mas é o fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído. Coerência será aqui tomada como algo dinâmico e não estático [...]. Mais do que analisar o sentido que um texto pode fazer para seus usuários, trata-se de observar o sentido que seus usuários constroem ou podem construir para suas falas (MARCUSCHI, 2007, p.13).

Essa questão da caracterização e da análise da coerência textual é um exemplo do quão complexo é o movimento de ler criticamente um texto. E constatar essa complexidade é fundamental para caracterizar o processo de construção da escrita. Como já defendido neste estudo, escrever é trabalhoso, porque vai muito além da aprendizagem das letras e de suas correspondências sonoras. Trata-se de um trabalho bastante elaborado e que exige muito do sujeito que se dispõe a escrever.

Revisar, então, é parte constitutiva do processo de escrever. E, nesse processo, a revisão é realizada por meio de um tipo de leitura baseada em critérios (externos ao sujeito, mas por ele internalizados), que podemos denominar de leitura crítica. Essa leitura, que pode ser realizada tanto durante a elaboração do texto, mas também depois de o texto ser considerado acabado (ao menos para dada situação), marca o momento, no processo da produção textual, em que o escritor-leitor se avalia, pensa sobre o seu objetivo com o texto produzido, confronta suas escolhas, e delibera sobre a necessidade ou não de modificar, suprimir, acrescentar, tendo em vista seu objetivo de comunicação. E somente depois desse momento é que decide se reescreverá ou não seu texto. Assim, a reescrita, bastante abordada em muitos estudos sobre o ensino de escrita, só faz sentido quando olhamos para o movimento que faz com que ela seja ou não necessária. E esse movimento é a revisão. É a leitura crítica do texto. E isso tudo,

esse processo recursivo que caracteriza a revisão e que pode ou não culminar em reescrita, precisa ser ensinado se o que desejamos é a formação de sujeitos que sejam senhores de seus projetos de dizer.

3.5 A prática da revisão de textos na escola: como, quando e por quê?

A escola é o principal espaço de ensino-aprendizado da escrita em nossa sociedade e, por isso, precisa assumir a responsabilidade por ensinar aos alunos que a escrita é esse processo trabalhoso, complexo, de idas e vindas, e que requer uma postura ativa daqueles que se propõem a escrever. Não se pode perpetuar na escola a ideia simplista e reducionista de que quanto mais o aluno escreve, melhor ele irá escrever, porque isso não é verdadeiro. Não se pode perpetuar na escola as práticas esvaziadas de escrita, nas quais os alunos escrevem, têm uma nota atribuída ao seu texto e passam para a próxima proposta de redação, sem que haja uma reflexão séria sobre todas as ações envolvidas no processo de produção de sentidos pela escrita. Dentre outras coisas, portanto, na escola, é preciso mostrar aos alunos que todos os que escrevem com autonomia na realidade da vida aprendem a revisar seus próprios textos, porque a prática de revisar não se resume a uma responsabilidade didática do professor, é verdadeira ação constitutiva da própria escrita, e realizada por quem escreve com o objetivo de garantir a qualidade de seus escritos. Obviamente, o professor pode atuar como uma espécie de modelo, de exemplo de escritor-revisor mais experiente, como se verá mais adiante neste estudo, mas isso não significa que o aluno não possa/deva assumir a revisão de seus escritos.

Certamente, uma prática de ensino de escrita que pressuponha tomar a escrita como processo é mais trabalhosa, exige mais, tanto dos alunos quanto dos professores. E, para além, exige que a concepção de escrita como produto seja questionada. Isso deve ser considerado por qualquer proposta de metodologia de ensino que considere a materialidade do mundo, a realidade da maioria das escolas do país e a situação de precariedade de condições de trabalho e de formação de muitos dos professores brasileiros. Porque não há sentido em propor estratégias de trabalho impossíveis de serem colocadas em prática no chão da escola.

Sobre isso, este trabalho, que é fruto de minha experiência docente, materialmente e ideologicamente vivida no chão da escola pública, permite-me discordar de proposições como esta, de Menegassi (2001):

Pode-se observar, nas análises das operações linguísticas sugeridas para revisão nos comentários do professor e atendidas pelos alunos, que muitos comentários são mais explícitos, apresentando o problema, sua localização, o contexto e até mesmo diretrizes para sua reformulação. Se isso acontece, porque tal postura não ocorre também nos comentários que apresentam problemas? Por que são curtos, imprecisos etc.? Essas dúvidas deixam latente a ideia de que nem sempre o professor gosta de realizar comentários que sugiram revisão nos textos dos alunos [...]. Em muitos casos, os comentários foram bem feitos, possibilitando uma identificação e correção com mais prontidão. Assim sendo, esses mesmos comentários deveriam ser, via de regra, formulados com mais precisão, aparecendo bem estruturados em todas as sugestões (MENEGASSI, 2001, p. 64).

O autor, ao analisar intervenções realizadas por professores em 100 textos de alunos de um curso de Letras, constata que as intervenções de muitos dos professores nos textos de seus alunos foi superficial, não oferecendo indícios sobre como fazer e o que fazer para aprimorar sua escrita. Em relação a esse fenômeno, o pesquisador sugere que “[...] nem sempre o professor gosta de realizar comentários que sugiram revisão nos textos dos alunos” (*Idem*). Considero essa explicação superficial e simplista, porque não problematiza dois aspectos realmente importantes quando pensamos no ensino da escrita e nas possibilidades com o trabalho de revisão de textos na escola, a saber: a) a concepção de escrita dos professores e b) as possibilidades reais e materiais de trabalho desses docentes.

Explico: se o professor, por exemplo, tem uma concepção de escrita como produto (o que é bastante comum na escola), ou se ele considera que o sujeito que escreve com eficiência tem dom para a escrita, a revisão como parte do processo de escrever não entra em questão simplesmente porque, para que se considere a revisão nessa perspectiva, o professor precisa se colocar como leitor crítico do texto do seu aluno e não como corretor (muitas vezes, indo contra a própria formação docente que recebeu e contra os modelos de professor de língua que, provavelmente, teve). Assim, afirmar que os professores parecem não gostar de realizar comentários nos textos dos

alunos para que isso não acarrete em uma revisão e em uma possível reescrita é diminuir em demasia a análise, reduzindo a “achismos” fenômenos sociais complexos e imbricados a muitas questões sociais, políticas e ideológicas. Além disso, não considerar as condições reais do trabalho docente no momento de realizar esse tipo de análise deixa lacunas importantes na reflexão proposta, isso porque, no cenário educacional em que vivemos, um professor de escola pública pode chegar a trabalhar em três turnos, ensinando a centenas de alunos a cada ano, o que tem impactos em sua prática docente, sem dúvidas. Sobre isso, Gonçalves e Carvalho (2010) afirmam que

[...] o trabalho com a produção textual, em especial em escolas públicas, é frequentemente inócuo, uma vez que o professor tem dificuldade de dar o retorno apropriado às produções dos alunos, em grande parte dos casos pelo excessivo número de estudantes numa sala. Na maioria das vezes, descontente com as anotações em vermelho, que apontam seus erros, mas não a maneira de corrigi-los, o estudante observará apenas a nota e guardará a folha de papel. Nesse ponto, surge a angústia da constatação de que não é suficiente sublinhar as falhas. Pois, na maioria das vezes, o mais importante é o que não foi dito e deveria tê-lo sido; ou foi dito de modo insuficiente e confuso, ou desordenado (GONÇALVES; CARVALHO, 2010, p. 237).

Agora, pensemos: o método de ensino de escrita que pressupõe a interação do professor com seus alunos por meio de comentários escritos pelo professor requer bastante tempo, o que, muitas vezes, é impossível de se conseguir no cotidiano de muitos professores. Em estudo mais recente sobre as intervenções realizadas por professores em textos de alunos de 6^a e 7^a séries, Monterani e Menegassi (2013) afirmam que “as professoras não sabem elaborar bilhetes e comentários”, e sugerem que novas pesquisas sejam realizadas de modo a apontarem outras metodologias de revisão de textos. Novamente, considero a análise superficial, uma vez que a constatação sobre a não elaboração dos bilhetes é explicada por motivos ligados à esfera pessoal – do não gostar, não querer, não saber –, sem que se questione, por exemplo, se os cursos de Letras estão abordando em seus currículos métodos diversos para ensinar a escrever, para ensinar a revisar, sem conhecer as concepções de escrita desses professores e suas condições de trabalho etc.

Diante dessas considerações, este estudo sugere alguns encaminhamentos para as questões *como, quando e por que revisar textos na escola*, e o faz sempre com o intuito de problematizar as possibilidades de ação na escola pública, com todos os aspectos que caracterizam a escola, os professores e os alunos.

O trabalho de Ruiz (2010), que tem sido bastante referenciado quando o tema é a correção de textos na escola, sugere uma classificação das estratégias de correção de textos, a saber: a) **correção indicativa**: o professor indica, por meio de setas ou outros símbolos, o trecho ou a palavra do texto que precisa de alteração; b) **correção resolutiva**: o professor indica os equívocos percebidos no texto e os reescreve (palavras, trechos e mesmo frases inteiras), deixando ao aluno a tarefa de passar o texto a limpo em outra folha; c) **correção classificatória**: por meio de símbolos determinados pelo professor, os equívocos dos textos são classificados e indicados aos alunos. O professor usa, por exemplo, uma letra “P”, quando o problema é a falta ou o uso inadequado de pontuação, ou um triângulo, quando o trecho apresenta algum problema de concordância verbal etc.; e d) **correção textual-interativa**: o professor escreve bilhetes, comentários sobre os textos dos alunos, fornecendo mais informações sobre o que deve ser modificado. Essa estratégia tem potencial para colocar professores e alunos em interação, visto que a reescrita que o aluno faz de seu texto é realizada a partir dos apontamentos do professor.

Vale mencionar, sobre essa classificação proposta por Ruiz (2010), que essas estratégias não são utilizadas de maneira estanque, pois o professor pode realizar uma correção predominantemente classificatória, mas, em alguns casos, proceder a uma correção resolutiva, por exemplo. Além disso, outra observação importante a se fazer em relação à classificação proposta é a predominância do caráter corretivo das estratégias elencadas pela autora. Mesmo na correção textual-interativa, o foco é a correção do texto do aluno. E é em relação a esse aspecto que se pode dizer que a revisão apresentada aqui amplia a noção, pois não se resume à correção do que está inadequado. Essa afirmação pode ajudar a nortear, então, possibilidades de respostas à questão **“como revisar os textos na escola?”**.

Bem, o professor revisor é, antes de tudo, um leitor do texto do aluno. Sendo assim, sugere supressões, trocas, adições de palavras, termos, períodos, não por

estarem errados do ponto de vista gramatical, mas por serem menos eficientes para a construção daquele texto. O professor pode, inclusive, destacar trechos considerados bem escritos, ou evidenciar recursos que o aluno já domina, ajudando-o a conhecer seu próprio processo de escrita e a saber-se responsável pela tomada de sua palavra no mundo. Quando o professor assume essa postura e quando requer essa postura dos seus alunos, assume também uma concepção de escrita como processo, na qual a revisar um texto “é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito” (BRANDÃO, 2007, p.120), indo além daquele “olhar tradicional” que os textos dos alunos recebem nas escolas. Nas palavras de Fiad (2006),

O olhar tradicional para um texto de criança que contenha rasuras [...], é um olhar de censura e desaprovação, que considera as rasuras como indicativas de erros e de desconhecimento por parte da criança. No entanto, se entendemos um texto como um momento de longo processo que é a realização da escrita e se entendemos que, ao escrever, os sujeitos estão agindo, trabalhando com a língua, as rasuras passam a indicar reflexões realizadas sobre a língua e que ficaram marcadas no texto escrito. Desse modo, as rasuras merecem uma reflexão por parte do professor, pois elas permitem que se saiba um pouco do que a criança conhece sobre a língua escrita, suas dúvidas e dificuldades no momento da produção de um texto (FIAD, 2006, p.19).

Importante esclarecer que, ao se colocar como leitor crítico e não, apenas, como corretor, o professor não deixa de corrigir, ou seja, não deixa de realizar apontamentos sobre erros/equívocos cometidos pelos alunos. Revisar é também corrigir. A questão que se coloca não é pelo fim da correção, mas pela ampliação dessa atividade, que pode passar de uma atividade monológica, em que só o professor fala, para uma atividade interativa, dialógica, em que o professor fala, ouve o aluno, fala novamente e assim por diante. E essa “fala” pode ser feita por meio de bilhetes, de explicações mais gerais para toda a turma, de conversas individuais, de indicações feitas diretamente no corpo do texto do aluno etc., uma vez que é preciso ter em mente que “o processo de aprendizagem se dá pela participação nos processos interativos, ou seja, somente com práticas linguísticas – inclusive práticas de reflexão sobre os recursos linguísticos - que

podemos aprender a língua que nos faz sermos o que somos” (GERALDI, 2009, p. 226).

Ainda em relação a como revisar na escola, é importante enfatizar a existência de variadas estratégias, todas válidas para a criação de uma concepção escolar de escrita que entenda a revisão como parte do processo mesmo de escrever, tais como: a) revisão realizada pelo professor, b) revisão realizada por colega da turma, c) revisão do próprio texto, d) revisão de textos de bons autores, e) revisão coletiva de textos escritos coletivamente etc.

Essa variedade de maneiras de revisar textos na escola, além de contribuir para a consolidação de uma concepção escolar de escrita como processo, ainda pode funcionar como um leque de opções de trabalho para o professor que precisa conciliar o escasso tempo das aulas, com o tempo de preparação das aulas e da correção dos textos dos alunos. Ao criar uma comunidade de escrita na qual a revisão é presença constante, o professor compartilha com os alunos o posto de leitor dos textos produzidos, o que confere outras dinâmicas às aulas de produção de textos.

E quando iniciar o trabalho com a revisão de textos na escola? Bem, é imprescindível que essas estratégias estejam presentes na escola desde muito cedo, porque ao se depararem constantemente com situações nas quais a revisão se faz necessária, os alunos incorporam a ideia de que a revisão faz parte do processo de escrever. De acordo com Serafim e Oliveira (2010b),

[...] o uso da revisão ou retificação, durante e depois do processamento da escrita, deve ser tido como uma estratégia eficaz para a boa produção textual, e a escola, desde cedo, deve inserir a criança neste processo contínuo, não considerando, assim, o texto como um produto acabado e suficiente em si, mas que comporta várias dialogias (SERAFIM; OLIVEIRA, 2010b, p.17).

Ao incorporarem a revisão como prática inerente à atividade de escrever, os alunos, desde cedo, entendem que revisar e reescrever os textos que produzimos é prática comum, recorrente para aqueles que escrevem com eficiência na vida. E aprendem, com isso, por exemplo, que rascunhar é também importante para a escrita eficiente, ou seja, é preciso ensinar formalmente a rascunhar, como parte do processo

da escrita, pois aprender a escrever é, como defende Fiad (2006), aprender os recursos linguísticos que permitem a construção da escrita. Para ela,

[...] o domínio da escrita, de seus recursos, é imprescindível para que o escritor possa analisar seu texto e reescrevê-lo. Isso significa que ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações. Por outro lado, os conhecimentos sobre a escrita que as crianças vão adquirindo desde muito cedo já permitem que elas efetuem algumas alterações no texto, demonstrando que esses conhecimentos, mesmo ainda iniciais, existem. Podemos dizer que os manuscritos literários e os rascunhos dos alunos se aproximam, pois ambos revelam indícios do processo da escrita, da escrita se fazendo (FIAD, 2006, p.16).

Importante frisar que, quando pensamos num ensino que tome a escrita em sua dimensão processual, o rascunho ganha relevância, devendo ser formalmente ensinado. Atualmente, na condição de professora universitária, não raro, recebo alunos que não sabem rascunhar, que escrevem de uma só vez, num só fôlego, e acabam por entregar textos repletos de problemas, com rasuras e trechos riscados, por exemplo, com problemas na organização das ideias, com inconsistências na argumentação etc. Muitos desses problemas poderiam ser sanados pelos próprios alunos, se tivessem o hábito de ler seus textos antes de colocá-los em circulação. É comum ouvir desses alunos quando recebem os textos revisados expressões como: “Nossa, como fui deixar passar isso aqui?” ou “Nem eu entendi esse trecho, professora!”, o que evidencia a capacidade desses alunos de refletir sobre seus escritos, mas a ausência da prática de fazê-lo.

O que tenho percebido em meus anos de docência é que o rascunho tem tido, na escola, um estatuto peculiar: é visto como perda de tempo, como capricho ou zelo excessivo, coisa de aluno acima da média. Assim, o rascunho ganha ares de gosto pessoal, ou se aproxima da ideia de dom, o que acaba por criar uma falsa ideia de que apenas quem tem gosto pela escrita é que faz rascunhos. Dessa forma, o rascunho não é tratado como o espaço para a provisoriabilidade da escrita, o espaço em que o sujeito que escreve põe seus escritos em teste, em ensaio. E o rascunho é importante quando adotamos a concepção de escrita como processo, porque ajuda a desmitificar o texto, a

dessacralizar a ideia de texto como produto, porque no rascunho os rastros do trabalho de escrita ficam registrados. A defesa do ensino formal do rascunho aqui também decorre de minha prática, visto que é comum encontrar alunos que fazem o rascunho, mas tratam esse primeiro texto apenas como a versão que ganhará uma letra mais arredondada quando passada a limpo numa folha de papel nova. Tomado assim, como o lugar de escrever com uma letra “pior”, o rascunho fica subutilizado. É importante contar aos nossos alunos que mesmo escritores experientes rascunham seus textos, fazem versões, as vezes muitas versões, de seus escritos antes de colocá-los em circulação. É assim que se escreve com eficiência na realidade da vida e isso deve ser contado aos nossos alunos. **Eis o motivo por que a revisão deve ser ensinada na escola desde as séries iniciais.**

É preciso que o ensino de escrita seja, desde muito cedo, apresentado ao aprendiz como uma operação arriscada, mas que vale a pena ser levada a cabo. É preciso que, ao aluno, seja oferecido mais do que o único lugar, de acordo com Tfouni, que tem sido disponibilizado pela escola ao sujeito do discurso: o da reprodução de textos que a escola considera importantes para o alcance de objetivos específicos, sem ter muito a ver com a tomada da palavra para se fazer presente neste mundo como ser histórico. Nas palavras de Tfouni, quando o ensino de escrita não permite a tomada da palavra no mundo,

[...] o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos (TFOUNI, 1996, p. 6, *apud* TFOUNI, 2001, p. 434).

Conceber a escrita como meio para a tomada da palavra no mundo implica entender o sujeito como histórico e a escrita como objeto cultural produzido pela humanidade; objeto esse usado de diferentes maneiras e reinventado sempre. Trata-se de entender a língua em relação aos usos, às práticas de linguagem, aos objetivos sociais de uso da língua. Trata-se de entender o aluno como um sujeito que, inscrito no

curso histórico, age no mundo por meio da linguagem, ao passo que o mundo age sobre o indivíduo, por meio da linguagem. Trata-se de entender a linguagem como arena de interação social, na qual e por meio da qual outros objetos culturais, históricos, são reconstruídos e assimilados pelos sujeitos inscritos no curso da História do mundo.

4 INVESTIGAÇÃO SOBRE UMA PRÁTICA POSSÍVEL DE ENSINO DE ESCRITA

Neste capítulo, apresento um panorama sobre uma prática de ensino de escrita que se mostrou possível, porque permitiu que uma turma de alunos de Ensino Fundamental I se apropriasse de maneira significativa de variados recursos de construção de sentidos pela escrita. Para essa apresentação, a) contextualizo o espaço-tempo em que essa prática foi efetivada e apresento alunos e professora-pesquisadora; b) apresento e fundamento as opções de método de pesquisa e de metodologia de análise adotadas; c) discorro sobre a importância da especificidade do ensino da escrita nas séries iniciais, propondo que essa especificidade se difere da especificidade de alfabetizar; d) descrevo os encaminhamentos realizados para ensinar quatro estratégias de revisão de textos aos alunos, conceituando cada estratégia e exemplificando-as com textos de alunos e, por fim, e) empreendo uma análise sobre o que as escritas desses alunos podem nos dizer sobre as relações que eles foram estabelecendo com a escrita.

4.1 Contextualizando: a escola, os alunos, a professora-pesquisadora

Com um alunado de aproximadamente 500 alunos, a **escola**, localizada na periferia urbana do município de Pindamonhangaba, interior de São Paulo, contava com um quadro docente de 18 professores e atendia alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), na época da geração dos dados. Trata-se de uma escola pertencente à rede municipal de ensino. Essa rede apresenta uma organização precária em relação aos profissionais de suporte, principalmente, pedagógico, pois as escolas não contam com profissionais de coordenação pedagógica. Em verdade, as escolas contam com apenas um profissional responsável (tanto pedagógica quanto administrativamente) pela escola: o gestor.

Essa figura, nomeada pela Secretaria de Educação na condição de cargo de confiança, desempenha as funções de diretor, supervisor e coordenador pedagógico. Como as escolas não têm secretaria, nem inspetores, o gestor trabalha sobrecarregado, realizando funções díspares (tais como realizar reuniões pedagógicas

e controlar o estoque de produtos de limpeza, receber pais de alunos e orientar o trabalho das merendeiras, resolver conflitos entre alunos, professores e comunidade etc.).

Nesse cenário, os professores também se sobrecarregam, pois, além do trabalho cotidiano em sala de aula, realizam tarefas também díspares, tais como cuidar dos alunos durante o intervalo, ajudar no atendimento à comunidade e ministrar aulas para as quais não são habilitados (como as de Educação Física, de Informática e de Artes, por exemplo). Com a obrigação de cuidar dos alunos no momento de recreio, os professores perdem o descanso entre um período e outro de aula. Obviamente, essa maneira de organizar as escolas desse município traz efeitos negativos para todos os membros da comunidade escolar.

Em relação ao apoio pedagógico proporcionado aos professores, a rede de ensino, a partir de 2010, contratou uma empresa de “soluções educativas²⁹” para garantir o oferecimento de cursos de formação continuada (formação garantida por lei³⁰). Os cursos oferecidos, prioritariamente voltados às áreas de Matemática e de Informática, são realizados em diversos horários, na sede da Secretaria de Educação ou da empresa (o que obriga os professores a se deslocarem, muitas vezes no período noturno, para realizar os cursos) e são ministrados por profissionais contratados pela empresa, sem participação, nessa escolha, dos profissionais da rede de ensino.

A contratação dos serviços desse tipo de empresa não resolve o problema da falta de apoio pedagógico, na medida em que esses cursos, ao serem realizados fora da escola e de maneira padronizada, impedem que os professores elejam como objetos de estudo aspectos da realidade escolar em que se inserem. Além disso, esse modelo de formação terceirizada retira do professor e da equipe escolar o protagonismo em relação à própria prática, uma vez que as formações têm um caráter prescritivo muito forte (o próprio slogan da empresa já denota seu caráter prescritivo, a saber: “soluções educativas”).

²⁹ Trata-se da empresa *Planeta Educação*, sediada em São José dos Campos, mas com polos de atuação em todo o Brasil. Mais informações sobre a empresa podem ser obtidas na página eletrônica <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/index.asp>

³⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9493/96.

Vale lembrar que, com o gestor sobrecarregado, as reuniões semanais de trabalho pedagógico deixam a desejar. Tanto porque o gestor não tem tempo para preparar encontros realmente significativos (porque está sempre resolvendo questões de diferentes áreas na escola) quanto porque acaba tendo de cuidar de aspectos burocráticos e administrativos com os professores durante as reuniões. Além disso, os professores utilizam, muitas vezes, esse horário de formação para corrigir trabalhos e dar conta de outras tarefas burocráticas de sua atuação docente (preencher relatórios, separar atividades para o dia seguinte, organizar documentos solicitados pela secretaria etc.). Assim, essas reuniões, que poderiam ser destinadas à formação continuada, acabam se tornando um espaço realmente improdutivo do ponto de vista da formação. Não há continuidade nos temas tratados, não há aprofundamento, não há leitura teórica e as discussões sobre a prática acabam por se caracterizar, comumente, por relatos de aula trazidos por professores, comumente, cansados e desestimulados. Minha experiência, não só nesta rede de ensino, mas nas demais das quais fui docente por mais de uma década, permite-me caracterizar esses encontros da seguinte forma: inicia-se como uma leitura compartilhada de um texto curto (geralmente, textos de autoajuda para o profissional docente ou trechos de reportagens de revistas educacionais). Em seguida, os professores comentam sobre o texto. Depois, são tratados aspectos burocráticos e administrativos, tais como repasse de recados e orientações gerais enviados pela secretaria de educação e de recados sobre o funcionamento mesmo da escola. É bastante comum também a realização de dinâmicas de grupo nessas reuniões. Além disso, constantemente, esse espaço é utilizado para a correção de provas e o preenchimento de documentos etc. Assim, essas reuniões, que poderiam ser de formação continuada, de empoderamento do professor, são subutilizadas. É preciso que se registre isso.

Ainda em relação ao trabalho do gestor nessa rede de ensino, cabe mais uma reflexão: trata-se, como mencionado, de cargo de confiança, o que significa que, para a seleção desses profissionais, é preciso o endosso da administração pública. É bem verdade que há uma seleção interna à qual são submetidos os que desejam atuar como gestores, mas a decisão final acaba ficando sob a responsabilidade da secretaria municipal de educação, que utiliza, dentre seus critérios de seleção, parâmetros

subjetivos e não discutidos com a classe de professores. Assim, encontramos profissionais despreparados para o papel de coordenador pedagógico, seja por falta de competência teórico-prática, seja por encenarem posturas autoritárias e extremamente centralizadoras em relação à prática dos professores, visto que se colocam numa posição superior, uma posição de quem é “de confiança” da administração pública. Obviamente, dentre os gestores, há muitos profissionais que se desdobram de muitas maneiras positivas para dar conta de servir de referência para o corpo docente, mas a possibilidade de encontrarmos gestores despreparados deve ser apontada como um sério problema.

Em relação aos recursos materiais, a escola em que os dados foram gerados apresentava a seguinte situação: salas de aula com problemas estruturais e materiais (falta de lâmpadas, goteiras, ventiladores quebrados, quadra de esportes impossibilitada de ser utilizada por falta de segurança e, por isso, falta de espaço para atividades de recreação, material escolar escasso). As salas de aula estão divididas em dois blocos, com cinco salas cada um. Há um pátio coberto, que serve de refeitório e de espaço de recreação, visto que a quadra de esportes quase não é utilizada. Isso porque o muro que separa a quadra de uma avenida movimentada é baixo e, com a falta de inspetores, o uso desse espaço pelas crianças no horário do recreio é proibido. Há uma sala de leitura pequena, pouquíssimo utilizada, visto que não há funcionário para fazer o controle dos livros.

Os alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos, em horário alternado ao de aula, em uma sala denominada Sala de Recursos Multifuncionais. Trata-se de projeto do Governo Federal, que oferece, desde 2007, subsídios para que as escolas tenham esse tipo de atendimento que, de acordo com o descrito na página do Ministério da Educação, tem como objetivo “apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem”³¹. O profissional

³¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Nesse endereço

que atua nessa sala na rede ensino em questão também é selecionado, tal como os gestores, por meio de processo seletivo interno e indicação da administração pública. Assim, a problemática que envolve a caracterização dos chamados cargos de confiança se estende também aos profissionais que realizam esse atendimento.

A escola, denominada “Escola Municipal Julieta Reale Vieira”, está localizada no bairro Castolira, periferia urbana do município de Pindamonhangaba-SP. Esse bairro foi originado de uma espécie de conjunto habitacional, inaugurado em 2006. Os professores mais antigos dessa rede de ensino, comumente, recusam-se a lecionar nessa escola, por conta de a comunidade, bastante pobre, ser considerada violenta.

Na época da realização deste estudo, as salas de aula contavam, em média, com 30 alunos (chegando a 40 alunos em alguns casos). Durante dois anos seguidos (2010 e 2011), a escola apresentou o menor Ideb³² do município.

A **turma de alunos** que deu origem aos textos escolares apresentados neste estudo era formada, inicialmente, por 23 alunos. O número reduzido explicava-se porque a turma contava com um aluno denominado “aluno de inclusão”. Com um diagnóstico de hiperatividade e déficit de atenção, e um longo histórico de agressividade e violência contra os pares da comunidade escolar, esse aluno era o motivo de a turma ser a menos numerosa da escola. Com 11 meninas e 12 meninos, a turma apresentava acentuados problemas de relacionamento. Além disso, mostravam uma significativa defasagem em relação à escrita, pois, dos 23 alunos, apenas quatro estavam alfabetizados no início do 3º ano, havendo inúmeros casos de alunos que não reconheciam todas as letras do sistema de escrita alfabética, por exemplo. Durante os três anos de acompanhamento da turma, dois alunos foram transferidos para outra escola, e outros quatro foram matriculados, o que fez com que, ao final de 2010, a sala contasse com 25 alunos.

eletrônico também se encontra a seguinte informação: “Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE”. Acesso em 18 mai. 2016.

³² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (cf. <http://ideb.inep.gov.br/>)

As condições socioeconômicas dos alunos eram bastante precárias. Muitos vinham mal alimentados e mal vestidos, e era comum que reclamassem de fome e de frio durante as aulas. A equipe escolar realizava, todos os anos, um bazar para vender roupas e sapatos a preços simbólicos. O dinheiro arrecadado era usado na festa de fim de ano da escola. A formação das famílias era bastante heterogênea, e muitas crianças moravam com tios e avós. Essa situação apresentava muitas razões, por exemplo: porque os pais moravam em outra cidade, encontravam-se presos ou foragidos da justiça, apresentavam problemas com drogas, haviam constituído nova família etc.

Em 2010, ano em que iniciei o trabalho com esses alunos, minha experiência como **professora** era de dez anos. Permaneci, nessa escola, durante três anos com a mesma turma (2010, 2011 e 2012), o que me permitiu realizar um trabalho de ensino diferenciado, porque mais contínuo. Antes de trabalhar nessa escola, eu já havia lecionado em quatro escolas rurais de municípios vizinhos (Santo Antônio do Pinhal e Campos do Jordão-SP). No entanto, lecionar em uma escola da periferia urbana fez com que eu redescobrisse o fazer docente, visto que as realidades das escolas do campo e da periferia da cidade são muito distintas.

O primeiro ano foi um período de muitos questionamentos e de busca por caminhos que ajudassem aqueles alunos em seu percurso de aprendizado e me ajudassem na busca por um fazer docente significativo para aquele alunado, sobretudo em relação ao aprendizado da escrita. Foi, inclusive, um período crucial para que eu percebesse a importância de pensar a escola e a ação de ensinar a partir de uma perspectiva política/ histórica. Ao final de 2010, havia ainda alunos com muitas dificuldades, mas todos já haviam se apropriado do sistema de escrita e já conseguiam entender que a escrita “serve para comunicar”, pontos de partida importantes para que aprendessem a escrever. Ao final de 2012, todos os alunos estavam alfabetizados e se mostravam capazes de ler e escrever com alguma eficiência.

4.2 Pesquisa-ação e paradigma indiciário: método e metodologia que sustentam este estudo

Este estudo teve origem no cotidiano da sala de aula de uma escola pública, de periferia urbana, de Ensino Fundamental I. Não nasce, portanto, de uma sistematização teórica, seguida de experimentação, coleta e análise de dados, tendo como intuito primeiro a divulgação de resultados de pesquisa. O caminho percorrido para as elaborações que ora são apresentadas seguiram uma dimensão naturalística³³, e foi construído no seio de minha prática docente, e a partir de minhas concepções teóricas, no chão da escola pública. Assim, a geração e a seleção dos dados apresentados aqui, bem como o esforço para organizá-los e analisá-los do ponto de vista científico, constituíram-se, antes de tudo, como ações de autorreflexão sobre o meu fazer docente, mas tendo em vista não apenas o aprimoramento de minha *práxis*, porque pretendeu também contribuir para a produção/divulgação de saberes sobre a especificidade do ensino da escrita oferecido a alunos iniciantes, sobretudo os de escolas públicas.

Portanto, este estudo tem uma dimensão empírica que lhe é constitutiva. Por isso, busquei nos pressupostos da pesquisa-ação, enquanto método orientador de pesquisa, os subsídios para organizar e sistematizar as reflexões construídas neste trabalho, bem como para selecionar a metodologia empregada na análise do *corpus*, a saber: o paradigma indiciário.

Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (1998) afirma que, com esse tipo de pesquisa, “[...] os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (p. 16), pretensão essa que, certamente, caracterizou as ações desenvolvidas na escola e que originaram todos os dados e reflexões apresentados neste estudo. Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Thiollent (1998) explica que

³³ Em relação à coleta naturalística de dados para a pesquisa sobre a escrita infantil, retomo Abaurre *et al.*: “Acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa (1995, p. 7) .

[...] o objetivo da pesquisa-ação é principalmente voltado para a produção de conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local. Trata-se de um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance (pp. 18-19).

E, ainda:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão resolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p. 14).

Tomar o referencial que sustenta o método da pesquisa-ação, portanto, foi crucial para que eu encontrasse meios de transformar informações e dados produzidos em meu cotidiano docente em estudo científico, tendo como objetivo ir além de meu próprio fazer, para contribuir com as pesquisas brasileiras sobre a especificidade do ensino da escrita. O que apresento aqui, portanto, é resultado de uma experiência docente calcada em uma prática de escrita que se caracterizou pela crença de que os alunos, desde cedo, podem compreender muito sobre os mecanismos de funcionamento da escrita, para contarem ao mundo as suas palavras. Para isso, precisam ser inscritos em processos de escrita que interponham a eles objetivos comunicativos socialmente situados, ou seja, característicos de situações de uso da língua em que escrevam para serem lidos na realidade da vida.

Um adendo: falar em “serem lidos na realidade da vida” não significa defender que todos os textos produzidos pelos alunos devam ser, sempre e indiscutivelmente, lidos por agentes exteriores à escola. E não se trata de desconsiderar que a escola também faz parte da realidade da vida. Trata-se, antes, de considerar como muito relevante a proposição de contextos em que os textos escritos pelos alunos sejam lidos por outros sujeitos além do professor, tanto sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola quanto por sujeitos que não pertençam a esse contexto (outros alunos, outros professores da escola, familiares, colegas, pessoas para as quais os alunos desejem escrever sem que o professor determine, veículos de comunicação etc.). Obviamente, o

professor é leitor privilegiado dos textos dos alunos, e, aqui, não se trata de apagar essa função docente. A questão defendida é a de que o professor funcione, e se assuma como uma referência de escritor/leitor mais experiente e que está ali, no cotidiano escolar, para ajudar os alunos a desvendarem a escrita.

Refletindo sobre os caminhos tomados, por mim e por meus alunos, e pensando então em uma possível contribuição aos que também se preocupam com a questão da escrita na escola, empreendi uma teorização (capítulo 3), por meio da qual busquei apresentar quais concepções de escrita e de revisão de texto subjazem este estudo e sustentam(ram) minha prática docente. Essa apresentação teórica foi realizada tomando-se como pressuposto o fato de que, realizando uma pesquisa-ação, eu não poderia apenas descrever a prática que originou este estudo, porque se impunha ao meu trabalho de pesquisa contribuir para “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLENT, 1998, p. 16) em relação ao tema abordado aqui, uma vez que “[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela, é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLENT, 1998, p. 22).

Assim, além da teorização mencionada, procedi a uma seleção e a uma apresentação de textos produzidos por meus alunos e que ajudam a ilustrar como foi trilhado o percurso por esses sujeitos na tomada da palavra escrita. Os textos foram selecionados de modo a ilustrar as estratégias de revisão textual utilizadas pelos alunos, bem como para possibilitar uma análise das relações que esses alunos iniciantes iam estabelecendo com a escrita (a sua e a do outro?). Ao descrever as estratégias utilizadas para a revisão textual, apresento uma caracterização teórica de cada estratégia. Isso porque, como mencionei, está no horizonte desta pesquisa contribuir para fazer avançar a área dos estudos sobre revisão de textos nas séries iniciais, uma vez que

[...] outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que [...] levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as “explicações” dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados (THIOLENT, 1998, p. 24).

Dessa forma, os dados coletados no cotidiano de minha prática docente foram “cotejados com explicações” de outros pesquisadores, buscando a elaboração de um conhecimento “descritivo e crítico”. Para que isso fosse possível, além das elaborações teóricas, o *corpus*, composto por textos de alunos, recebeu um olhar analítico que se voltou para indícios, pistas, que pudessem evidenciar as relações estabelecidas entre os sujeitos e a linguagem. Essas pistas, então, foram levantadas e analisadas utilizando-se o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1986)³⁴ e adotado por inúmeros pesquisadores que se debruçam cientificamente sobre textos produzidos em situações cotidianas de sala de aula, tais como FIAD (1993, 2009), FIAD e BARROS (2003), ABAURRE *et al.* (1995), ABAURRE, SABINSON e FIAD (2003), dentre outros. O paradigma indiciário também é adotado por Possenti (2002), quando teoriza sobre o que pode caracterizar indícios de autoria na escrita, referencial esse fundamental para a análise dos indícios de tomada da escrita percebidos nos textos analisados.

Sobre o paradigma indiciário enquanto metodologia de análise dos dados importa ressaltar que se trata de um paradigma fundado no resíduo, no indício, no episódico, ou seja, não naquilo que generaliza os sujeitos e seus processos de aprendizado. Portanto, é uma metodologia que coloca em foco a singularidade do sujeito. Sobre a adoção desse paradigma para análises de escritas infantis, retomo as palavras de Fiad e Barros (2003):

Nos estudos de aquisição da modalidade escrita da linguagem que temos desenvolvido tem sido adotado um paradigma indiciário de investigação (cf. Ginzburg, 1939), permitindo-nos atribuir uma relevância especial aos dados idiossincráticos e singulares. Acreditamos que os

³⁴ O paradigma indiciário tem sido adotado por muitos pesquisadores da área da Linguagem ao analisarem textos originados em situações naturalísticas de produção. No entanto, esse paradigma é tributário dos pressupostos apresentados pelo historiador Carlo Ginzburg (1989, 2002). Para o historiador, as ações humanas, historicamente, sempre consideraram o detalhe, o indício. A fim de exemplificar essa asserção, ele explica que “por milênios, o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba” (GINZBURG, 1989, p. 151). Sendo assim, para ele, olhar para o detalhe pode ser uma alternativa para conhecer o sujeito e sua história. A aplicação desse paradigma nas Ciências Humanas surge em contraposição ao positivismo e às limitações de métodos experimentais que, em muitos casos, deixam de fora a singularidade que caracteriza o sujeito, em nome da busca por uma regularidade impossível de ser encontrada nas relações dos sujeitos com o mundo social.

dados de aquisição da escrita, principalmente os da escrita inicial, são importantes indícios do processo através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem (p.1207).

Assim, a adoção desse paradigma teve como intuito buscar uma metodologia que permitisse analisar os dados singulares, os episódios idiossincráticos de tomada da escrita por alunos iniciantes, no intuito de compreender as relações entre esses alunos e o aprendizado da escrita. Nas palavras de Fiad (1993), trata-se de “buscar nas singularidades alguma sistematicidade” e, para Geraldí (1996), trata-se de “evidenciar o singular, o indício de autoria, como rastro pelo qual é possível perceber processos de constituição e incorporação do pré-construído” (p. 150).

O que se pretende com a análise dos textos empreendida neste estudo, portanto, é evidenciar indícios que apontem maneiras singulares, autorais, inaugurais de o aluno se relacionar com a escrita. E esses indícios podem ser caracterizados tanto pelos rastros deixados no momento de escrever e de revisar (quando o sujeito retifica o escrito, risca, reescreve – ao final ou durante o processamento do texto, por exemplo) quanto por construções de linguagem que indiquem uma maneira singular de tomar a escrita (subvertendo o gênero textual, por exemplo, ou indicando distanciamento da própria escrita). Trata-se de conferir relevância à análise do microcosmo, porque

[...] observando microcosmos textuais e os indícios de trabalho de autores iniciantes de textos escritos, as análises poderão fornecer as hipóteses de como efetivamente se dão tanto o retorno (e, portanto, o discurso outro a que remete) quanto o deslocamento (e, portanto, o outro discurso que emerge no movimento) (GERALDI, 1996, p.150).

E, nas palavras de Abaurre *et al.*, a importância de olhar para o universo microtextual reside na possibilidade de que os dados desse universo possam contribuir para a construção de uma compreensão, no âmbito da teoria linguística, sobre a natureza da relação que o sujeito estabelece com a linguagem:

Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa

relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria linguística (ABAURRE *et al.*, 1995, p. 7).

A discussão empreendida a partir dos textos aqui analisados buscou, assim como apontado por Abaurre *et al.* (Idem), entender melhor a “relação sujeito-linguagem”, a partir dos rastros deixados pelos escritores iniciantes em seus próprios textos e a partir do manejo da linguagem por esses sujeitos, o que permitiu formas singulares de se fazerem presentes pela escrita. Isso significa tentar compreender com mais profundidade como, e por que, o sujeito que escreve o faz e, em que medida, os seus caminhos singulares de tomada da escrita se mostram, mesmo que em partes, em suas escritas.

Tendo sido produzidos em situações naturais de sala de aula, ou seja, sem controle de variáveis, sem utilização de padrões de repetição e de observação, os textos escolares apresentados se caracterizam como dados naturalísticos. De acordo com Abaurre *et al.* (1995), tem crescido o interesse acadêmico por textos escolares produzidos em condições naturalísticas, e isso se explica porque as condições em que esses textos são produzidos podem trazer à tona dados importantes para a compreensão sobre as maneiras pelas quais os sujeitos se relacionam com a linguagem. Em relação a isso, as autoras afirmam que

[...] os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem (ABAURRE *et al.*, 1995, p. 7).

A discussão sobre o que podem revelar esses dados pode ajudar, então, na construção de saberes sobre a especificidade do processo de aprender a escrever, o que pode contribuir para a construção de saberes sobre a especificidade de ensinar a

escrever. Isso porque esses rastros, que já foram, por muito tempo, considerados como erros e indicativos daquilo que os sujeitos ainda não sabem sobre a escrita, dão materialidade à ideia de que a aprendizagem da escrita é processual e de que os sujeitos testam, a todo tempo, maneiras de manejar a linguagem.

Assim, esse interesse acadêmico crescente pelo episódico, pelo dado singular e, muitas vezes irrepetível, no processo de aquisição da escrita tem justificativa na medida em que esses dados podem indicar “hipóteses que [o sujeito] continuamente elabora na tentativa de compreender o funcionamento da escrita” (ABAURRE *et al.*, 1995, p. 9). Dessa forma, Abaurre *et al.* (1995) – pesquisadoras implicadas na análise de dados singulares e na construção de caminhos metodológicos que permitam “descobrir elementos fundamentais para a explicação da relação sujeito/linguagem ao longo do processo de aquisição” (p.12) – defendem que,

Muito frequentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar (ABAURRE *et al.*, 1995, p. 9)

Para o trabalho de análise que investiga dados singulares, portanto, o ponto central não é a recorrência e a repetibilidade verificável de comportamentos, tal como outras metodologias de cunho positivista adotam. Trata-se de analisar os indícios de tomada da escrita, portanto, não para catalogá-los como comportamentos/momentos pelos quais todos que aprender a escrever devem passar, mas sim para compreender e, talvez, evidenciar que a aquisição da escrita, atividade histórica, porque realizada por sujeitos históricos, singulares, idiossincráticos, não é realizada da mesma forma, com as mesmas etapas, por todos os sujeitos – o que deve ser levado em conta quando pensamos em caminhos metodológicos que se voltem a ensinar a escrever. É preciso que aprendamos a lidar com o singular e o episódico como marcas da relação sujeito-linguagem, e não como erro, para que seja possível pensar caminhos metodológicos para um ensino da escrita tomada como processo.

Com esse referencial no horizonte, portanto, os textos apresentados neste trabalho serão tomados como ilustrações das estratégias de revisão de textos utilizadas pelos/ com os alunos sujeitos desta pesquisa, mas também como fonte de análise em relação aos indícios que permitam refletir sobre a relação sujeito-linguagem.

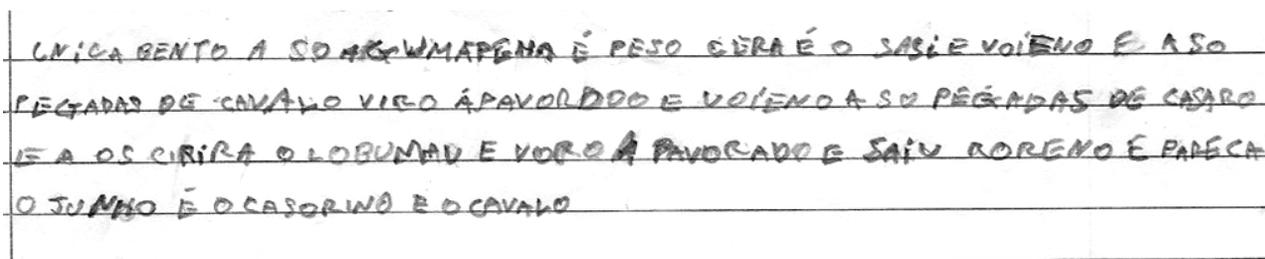
4.3 A especificidade de alfabetizar e a especificidade de ensinar a escrever

Durante os três anos em que trabalhei com essa turma de alunos, muitas foram as propostas de escrita a partir das quais eles escreveram. Quando iniciei o trabalho, em 2010, os alunos estavam no 3º ano (antiga segunda série), e apenas quatro se mostravam capazes de produzir textos considerados adequados para a idade. Os demais se apresentavam em diferentes níveis de conhecimento em relação à escrita, com alunos que ainda desconheciam o sistema alfabético e alunos que já haviam entendido as correspondências som-grafia e alguns outros aspectos de funcionamento da escrita (a direção do texto no papel, da esquerda para a direita, e a segmentação das palavras, por exemplo), mas que ainda não eram capazes de produzir sentidos por meio da escrita.

Um exemplo de escrita percebida no ano de 2010 é o da aluna J., que já conhecia o sistema alfabético de escrita, mas que ainda não era capaz de produzir sentidos escrevendo. A escrita apresentada a seguir foi produzida numa ocasião em que os alunos receberam uma história em quadrinhos, sem texto escrito, para que recontassem a história com suas próprias palavras, registrando por escrito esse reconto³⁵.

³⁵ Essa atividade é comumente denominada, na escola, de reescrita, talvez por influência dos estudos produzidos por Emília Ferreiro, a partir da década de 1980. Neste estudo, e em minha prática, denomino essa atividade de reconto, porque entendo que não se trata de uma reescrita, visto que o aluno, quando ouve o texto e passa a registrá-lo, está, na verdade, escrevendo sua versão inicial daquele texto (e não reescrevendo). O que o aluno faz é recontar, reconstruir o texto a partir daquilo que já conhece sobre a escrita. Pode ser que, depois de recontar e registrar por escrito, o aluno se debruce sobre sua escrita, revisando-a, e, então, decida por reescrever o texto (e aí sim teria uma reescrita). Essa diferenciação conceitual, considerada aqui importante para delinear a especificidade do ensino da escrita, é retomada mais adiante neste texto.

Figura 1. Amostra de escrita inicial da aluna J., em 2010

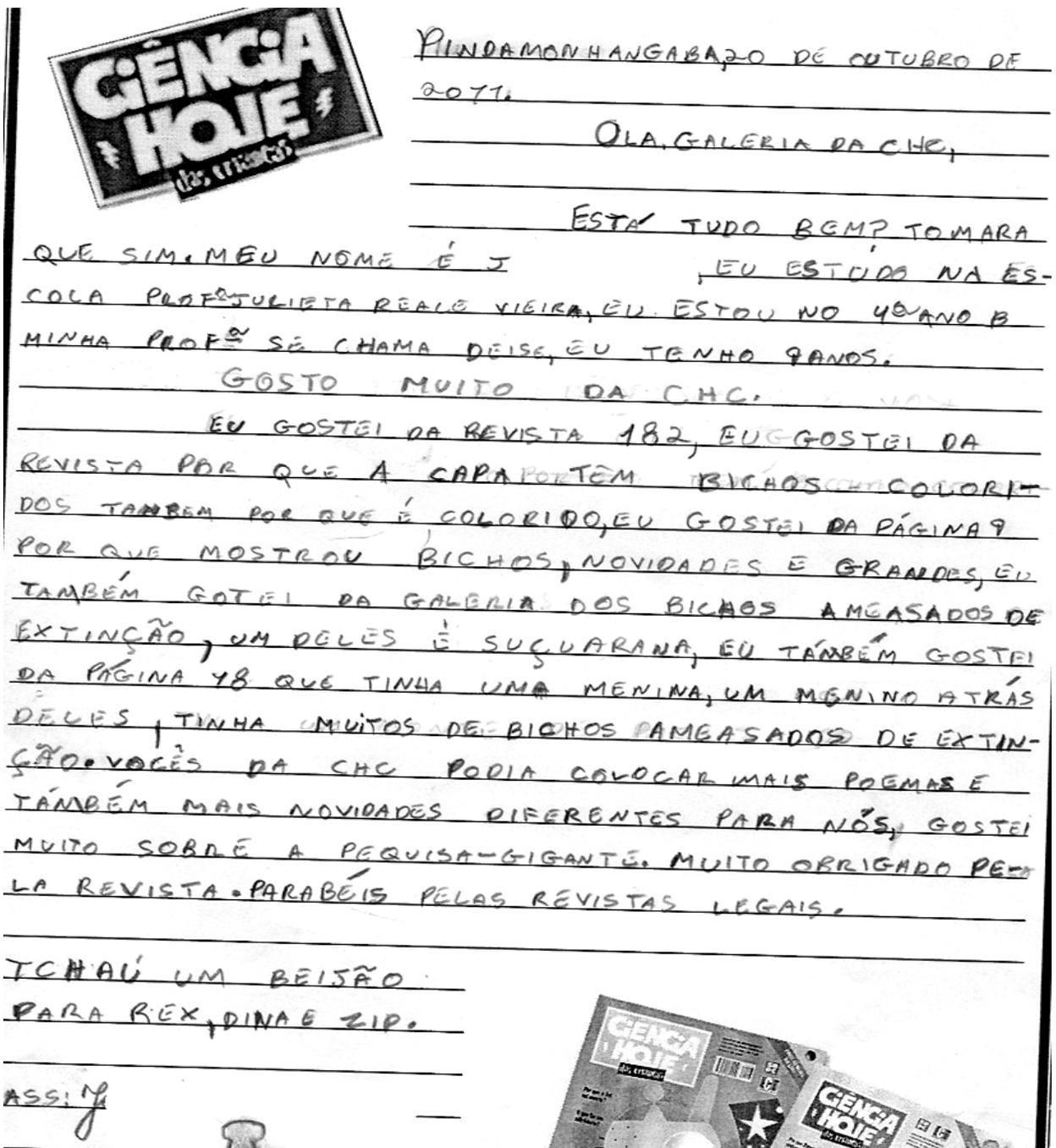


Grosso modo, percebe-se que a aluna já reconhecia as letras e se mostrava capaz de estabelecer correspondências sonoras. Além disso, demonstrou saber que as palavras devem ser grafadas com algum espaçamento na segmentação e demonstrou permanência de grafia, como na escrita da palavra “cavalo” (na 2ª e na 4ª linhas). Não utilizou sinais de pontuação, nem recuo de parágrafos. Importante frisar que essa foi uma atividade de escrita diagnóstica, utilizada para conhecer as escritas dos alunos.

Ao final de 2011, já tendo passado por algumas situações de escrita em que a revisão era uma condição, a aluna se mostrava capaz de produzir textos como o apresentado a seguir (figura 2). A proposta que gerou este segundo texto foi a de escrita de cartas para serem enviadas à sessão *Carta do leitor*, da Revista *Ciência Hoje das Crianças*. O trabalho com esse gênero foi uma exigência da escola, uma vez que as crianças realizariam uma avaliação externa em que esse gênero seria solicitado. Depois de lerem várias revistas, os alunos escreveram cartas, que foram enviadas à revista por e-mail. Assim, mesmo que o trabalho com esse gênero tenha sido uma exigência da escola, o objetivo de comunicação proposto às crianças era o de escrever para a revista. As crianças realizaram a digitação do texto finalizado, depois de algumas versões de escrita, revisão e reescrita, durante as aulas de informática.

Como é possível observar, esta segunda escrita pode ser mais facilmente considerada um texto (na acepção de Geraldí, 2013 p.100), visto que, em linhas gerais, há a possibilidade de construir sentidos a partir do que a aluna escreveu. Obviamente, desvios da norma ainda se apresentam na escrita de 2011, mas o avanço em relação à apropriação da escrita é visível. Em linhas gerais, no primeiro texto, a aluna se mostrava capaz de estabelecer correspondência som-grafia; no segundo, mostrava-se capaz de produzir sentidos por meio da escrita.

Figura 2. Amostra de escrita da aluna J., em 2011



Em relação à escrita realizada, sobretudo nas séries iniciais, é importante ter clareza sobre a diferença entre a apropriação do sistema alfabético de escrita e a produção de sentidos por meio da escrita. São atividades interligadas e mesmo indissociáveis, mas distintas. Ensinar as letras e seus respectivos sons não basta para

ensinar a escrever. Da mesma forma que não basta apenas propiciar à criança o contato com a escrita para que ela aprenda a correspondência som-grafia. Esses dois saberes precisam ser sistematicamente ensinados em relação às especificidades de cada um. Então, quando o aluno está alfabetizado, não se pode considerar que já seja um produtor de textos escritos, isso porque escrever requer muitos outros saberes além da capacidade de relacionar som-grafia e de segmentar palavras/frases. Essa afirmação pode parecer uma obviedade, mas não é. Na escola pública, é comum encontrar a ideia de que, a partir do momento em que o aluno já é capaz de grafar palavras e frases, já é capaz de produzir textos, basta que treine, questão de tempo.

Magda Soares (2004) lança luz à questão da especificidade de ensinar a escrever e da especificidade de alfabetizar, ao tratar dos conceitos de letramento e de alfabetização, evidenciando que são dois processos de aprendizado com especificidades próprias. De acordo com ela, no Brasil, a recepção na escola da ideia de letramento causou um efeito de apagamento em relação à especificidade necessária ao ensino da alfabetização. Criou-se uma dicotomia em que letrar se tornou mais importante do que alfabetizar. Nas palavras da pesquisadora:

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização (SOARES, 2004, p. 25).

Essa “inadequada e inconveniente” fusão dos dois processos ajuda a explicar a falta de especificidade encontrada na escola sobre como conduzir a alfabetização e como conduzir o ensino da escrita, entendida como ensino de construção de sentidos por meio da escrita. Abordar essa questão traz à memória minha formação no magistério, bem como meus primeiros anos de docência. Em relação à alfabetização, por exemplo, o que estudávamos no magistério e o que era transmitido como

orientação nas primeiras escolas em que trabalhei era a ideia de que as cartilhas estavam em desuso, mas ninguém conseguia me explicar os motivos desse desuso. Diziam-me que era preciso alfabetizar com textos, e as explicações que me davam sobre como fazer isso iam no sentido de, simplesmente, colocar o aluno em contato com variados textos. Essas ações e orientações ilustram o apagamento da especificidade de alfabetizar de que trata Soares (2004). Nesse cenário, era muito comum, nas três redes de ensino em que trabalhei como alfabetizadora³⁶, que aqueles professores que obtinham sucesso na alfabetização de seus alunos trabalhassem com cartilhas ou com atividades similares, de repetição de letras e sílabas, mas escondessem isso da direção escolar. Isso porque o trabalho como o realizado com base em cartilhas era (é) mal visto na escola. Muitos professores tinham as paredes da sala repleta de rótulos e cartazes considerados “construtivistas”, a fim de mostrar que adotavam uma prática moderna de ensino, mas o trabalho cotidiano de alfabetização era realizado com silabários e fichas de repetição de letras, sílabas e palavras. E esse tipo de situação contextualizava falas muito repetidamente encontradas nas escolas (em todas pelas quais passei), tais como *“quando o professor fecha a porta de sua sala, faz o que bem entende e não o que a secretaria manda”*. Esse tipo de orientação era comumente destinada a mim, professora iniciante, pelas colegas mais experientes e conhecidas na escola pelo bom trabalho de alfabetização que realizavam. Já em relação à produção de textos, em relação à produção de sentidos pela escrita, nas escolas em que trabalhei essa era uma questão deixada para o Ensino Fundamental II, ou seja, para o momento de os alunos produzirem “redações”.

O problema que entendo ser central aqui é o seguinte: é preciso discutir sobre a especificidade do ensino de escrita e sobre a especificidade da alfabetização na escola; e isso sem deixar os professores de lado, como meros executores de planos traçados pela academia. E isso, também, sem criar uma divisão “inadequada e inconveniente” entre os processos de alfabetizar e de ensinar a escrever.

Para que isso seja possível, é crucial formar teoricamente os professores que atuam no cotidiano da escola, bem como é necessário que os professores sejam convocados a contribuir com elaborações sobre os métodos de ensino. A recepção de

³⁶ Santo Antônio do Pinhal, Campos do Jordão e Pindamonhangaba, municípios do interior paulista.

diretrizes teóricas na escola tem enfraquecido a especificidade do ensino, primeiro porque só chegam as diretrizes, ou seja, a formação teórica fica fora do alcance do professor; segundo, porque essas diretrizes colocam em xeque o modo de ensinar do professor, que é taxado de ultrapassado, deixando-o sem saber como agir, pois não são oferecidas e ele opções metodológicas consistentes. É certo que as teorias podem (devem) orientar a elaboração de métodos de ensino eficientes, mas não é possível saber como alfabetizar, pragmaticamente falando, apenas conhecendo diretrizes teóricas que pretendem fundar novas concepções de linguagem, de escrita, ou que pretendam ressignificar concepções já correntes na escola. É preciso que as teorias sirvam para subsidiar a elaboração metodológica, e a elaboração teórica e metodológica precisa contar com a contribuição dos professores, pois, do contrário, os esforços serão sempre inócuos e os professores continuarão de portas fechadas.

E aqui chegamos a uma encruzilhada, pois, como mencionado, as teorias simplesmente não chegam à escola, ou, quando chegam, vêm por meio de resumos que propõem renovar concepções e conceitos, fazendo com que os professores sejam questionados e, muitas vezes, desautorizados em relação a seus saberes. Assim, a teoria resumida chega à escola, muitas vezes distorcidamente, e sinaliza ao professor que ele não pode trabalhar desse ou daquele jeito, porque isso está ultrapassado, mas não diz a ele porque essa maneira de pensar e de agir está ultrapassada, e nem como/ o quê fazer tomando esse novo jeito de pensar e de agir. O resultado é um ensino esvaziado, porque se esvazia a prática do professor, que fica desorientado em meio a tantas orientações, receitas prontas e ordens verticalizadas sobre seu fazer. Vale mencionar que essa distorção dos saberes produzidos na academia é efetivada pelos próprios meios institucionais responsáveis pela formação docente. Quando esse tipo de formação chega à escola, muitas vezes (no meu caso, em mais de dez anos de docência, não houve exceção), recebemos o sumo do resumo, ou seja, a teoria, em sua totalidade, nunca é trazida/discutida na escola. Os textos proporcionados para a formação são sempre releituras de releituras das obras de referência. Em todos os meus anos de docência, nunca me foi proposta uma leitura teórica integral nos momentos de formação continuada. Nomes como Emília Ferreiro, Vygotsky, Telma Weisz, Piaget etc. estão presentes em muitos cursos e discursos oferecidos aos

professores, mas nunca lhes é oferecido o contato com a obra original desses autores, são apenas trechos e citações, quando muito. Os professores acabam por conhecer esses nomes apenas de ouvir falar. Isso tem acontecido, inclusive, com os saberes ligados à teoria dos gêneros discursivos, pois tem sido exigido que o professor trabalhe com os gêneros, mas sem conhecer o referencial teórico que deve sustentar esse trabalho e sem orientações claras sobre possíveis métodos que utilizem esse referencial. E isso tem tido impactos sobre a especificidade do ensino da escrita, o que precisa, certamente, ser investigado e problematizado por pesquisadores consagrados ao ensino escolar da escrita.

Obviamente, muitas explicações podem ser dadas sobre esse fenômeno que impede as teorias de chegarem às escolas, ou mesmo sobre a distorção/redução sofrida por esses referenciais quando chegam até a escola. Uma dessas explicações, política e histórica, é a intenção deliberada de manter submissos os professores em relação à sua própria formação e, em consequência, em relação à formação de seus alunos, para que a escola continue funcionando, dentro do sistema social, como verdadeiro local de conformação (de mão de obra submissa, de sujeitos silenciados em seus direitos, de manutenção das opressões gestadas em nossa sociedade). É necessário que a academia se posicione sobre isso e cumpra seu papel de produção de saberes que possam ultrajar esse tipo de fenômeno.

Retomando a questão da necessidade de clareza sobre as especificidades de alfabetizar e de ensinar a escrever, é importante saber que a escola tem sustentado práticas que, supondo-se modernas, deixam de ensinar, por exemplo, as letras e suas correspondências sonoras como um conteúdo em si, acreditando que apenas colocar a criança em contato com textos escritos diversos é o que basta para ensinar a escrever. Esse tipo de concepção, falaciosa, está presente na prática de muitos professores.

Neste estudo, abordar a questão da especificidade da alfabetização e da especificidade de ensinar a escrever importa para justificar as opções teórico-metodológicas realizadas, pois o que se busca aqui é ir ao encontro da especificidade do ensino da escrita, entendida (a escrita) como a produção de textos escritos e não como a apropriação da capacidade de grafar letras, palavras e frases. Assim, considero que alfabetizar é o processo de ensinar as letras, seus sons e grafias, e que ensinar a

escrever é o processo de ensinar a construir sentidos por meio da escrita. Para escrever, produzir sentidos por meio da escrita, é preciso ser alfabetizado, no entanto, apenas ser alfabetizado não garante ao sujeito a possibilidade de construir sentidos por meio da escrita.

A reflexão sobre a especificidade de alfabetizar e a de escrever se colocou como uma necessidade para o trabalho realizado com os alunos sujeitos desta pesquisa, uma vez que, no início de 2010, a realidade dessa turma interpôs-me, uma vez mais em minha trajetória docente, uma situação muito comum nas escolas de Ensino Fundamental I: a coexistência/convivência de alunos que ainda não estão alfabetizados e alunos que já se apropriaram do sistema alfabético de escrita, na mesma turma de alunos. E, obviamente, isso não poderia ser deixado de lado quando as atividades de escrita foram pensadas e propostas aos alunos. Dessa forma, busquei trabalhar levando em conta, de maneira conjugada, as especificidades necessárias para alfabetizar e as necessárias para ensinar a escrever. Pensando nisso, então, foi que propus a primeira situação de escrita que interpôs a eles um objetivo comunicativo real, socialmente situado. A proposta foi escrever para presentear alguma pessoa querida.

É importante destacar, então, que o trabalho realizado com os alunos sujeitos desta pesquisa considerou que, aos alunos que ainda não tinham se apropriado do sistema alfabético, era preciso alfabetizar, ensinar as letras, seus sons, suas regularidades etc. Essa necessidade fez com que eu entendesse, na prática, que ensinar a escrever tem duas dimensões, pois requer o conhecimento sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita e sobre o funcionamento da escrita como meio de comunicação, de ação e de interação. Novamente, parece uma obviedade, mas não é, pois na escola essa ciência sobre as dimensões de ensinar a escrever não se dão claramente para o professor, nem para os alunos, talvez muito por conta das fusões conceituais anunciadas por Soares (2004).

Como mencionado, muitos dos alunos não estavam alfabetizados quando iniciamos o ano letivo de 2010. Uma parte considerável já era capaz de estabelecer relações som-grafia, mas ainda não era capaz de escrever textos, de registrar-se pela escrita. Sob esse panorama, essa primeira atividade funcionou da seguinte maneira: propus a eles que escrevêssemos um livro para presentear alguém (o objetivo de

escrita estava posto desde o início). Conversamos sobre qual história comporia o livro, e a turma escolheu a história intitulada *Dona Baratinha*, amplamente conhecida como clássico universal. Para começar, li a história completa para eles e expliquei que íamos escrever um pequeno trecho do livro por dia. A cada dia, então, eu lia um trecho da história, eles ouviam e, em seguida, eu ia para a lousa escrever a história a partir do relato deles. Então, eles iam ditando as palavras, letra por letra, para que eu escrevesse a história no quadro. Assim, a história era recontada coletivamente e oralmente pelos alunos, que usavam as palavras que tinham acabado de ouvir (porque eu ia lendo para eles) e o vocabulário de que dispunham como falantes. Eu registrava a história na lousa exatamente como eles sugeriam, inclusive mantendo as marcas de oralidade, as repetições e as inadequações de ortografia³⁷. Depois de escrever o trecho do dia, eu relia para eles e perguntava se era preciso modificar alguma coisa, ou se estava bom, pensando que aquela escrita seria lida por alguém querido e que, por isso, precisava estar “bem feita”. Nesse momento, as principais alterações sugeridas por eles ficavam em torno da supressão de marcas de oralidade (né, daí etc.). Somente nesse momento eu fazia intervenções, a fim de orientar a escrita final, aquela que iria para o livro, chamando a atenção para a grafia das palavras e para as escolhas lexicais, por exemplo. Após esse processo de transcrição na lousa e de retificações sugeridas, os alunos recebiam uma folha na qual deveriam registrar o trecho do dia.

Uma explicação importante: o combinado com os alunos era de que fossem ditando as palavras, indicando, letra por letra, como se escrevia cada palavra. Dessa forma, os alunos que ainda não haviam se apropriado do sistema alfabético e de suas correspondências sonoras tinham a possibilidade de participar coletivamente de situações cotidianas em que a grafia e o som das letras eram explorados, checados, confrontados. Isso, ao mesmo tempo em que os alunos mais avançados no processo de apropriação da escrita eram desafiados com questões ortográficas, por exemplo.

³⁷ Esse tipo de atividade é bastante realizada em escolas de Ensino Fundamental I. Quando a atividade é feita na lousa, tendo o professor como escriba, é comum que o professor ouça os alunos, mas transcreva com suas palavras, e não com as palavras dos alunos, objetivando já oferecer uma escrita gramaticalmente correta para cópia (inclusive, esse tipo de relato surgiu nos questionários respondidos por inúmeros professores, cf. nota de rodapé 6 deste estudo, pp. 6-7). Busquei evitar essa postura durante o trabalho, por isso, mantinha o texto tal como eles ditavam e, posteriormente, realizava questionamentos que pudessem ajudá-los a buscar outras formas de dizer.

Isso fazia com que a atividade demorasse, obviamente. Por isso, a cada dia, escrevíamos um pequeno trecho, de duas ou três linhas, apenas. Vale ressaltar, então, que essa atividade, que teve aproximadamente um mês de duração, permitiu que os alunos que ainda não reconheciam as letras o fizessem. Como explicado, enquanto eu transcrevia na lousa a história ditada pelos alunos, ia questionando sobre as letras, as grafias e os sons de cada uma. Fazíamos correspondência entre as letras usadas nas palavras e as letras dos nomes dos alunos, confrontávamos maneiras diferentes, propostas pelos colegas, para escrever a mesma palavra, conversávamos sobre as escolhas mais adequadas para cada escrita e seus motivos, ou seja, era uma preocupação ensinar as letras, suas grafias e seus sons.

Então, sem deixar de lado o ensino sistemático das letras, com atividades, por exemplo, de repetição dos sons, das grafias, com associações entre letras e desenhos, entre letras e nomes conhecidos pelos alunos etc., atividades ligadas à especificidade de alfabetizar, portanto, foi possível propor uma atividade de escrita para a turma, por meio da qual todos tiveram, ao final do processo, um registro seu para mostrar ao mundo – especificidade do ensino da escrita. É importante esclarecer que esse breve relato sobre atividades voltadas à alfabetização não é trazido aqui com o intuito de propor maneiras de alfabetizar. Esta pesquisa não trata da especificidade de alfabetizar. Esse relato é trazido apenas para ilustrar a necessidade que se coloca aos professores de conhecerem as especificidades de alfabetizar e de ensinar a escrever, para que o processo de seleção de atividades para ensinar uma coisa e outra seja realizado de maneira mais deliberada e consciente possível.

Figura 3. Página do livro da *Dona Baratinha*, confeccionado pela aluna J. em abril de 2010



Nesse percurso inicial, a escrita na lousa foi bastante importante para que os alunos entendessem a ideia de rascunho e de escrita provisória (aquela sobre a qual voltamos para checar o alcance do objetivo comunicativo), e fossem introduzidos à ideia de revisão, tendo, inclusive, o professor já como referência de revisor. Desde a primeira atividade de reconto/registro da história, informei aos alunos que o que fazíamos na lousa era a primeira versão do texto, era o rascunho (e a ideia de rascunho é muito importante para todo o trabalho de ensino de escrita defendido aqui). Dessa forma, eles foram se apropriando, desde cedo, da ideia de que a escrita é um processo que comporta muitas idas e vindas, um processo que comporta uma escrita provisória, que

deve ser lida, relida e, se for o caso, retificada, tendo em vista o alcance do objetivo comunicativo posto.

A introdução dessas atividades – e desse léxico, que **dá nome aos movimentos da escrita** vista como processo (“rascunho”, “revisar”, “reescrever”, “corrigir”, “objetivo da escrita”) – foi fundamental para que eles se apropriassem das práticas de revisão e de reescrita, entendendo-as como necessárias ao processo de escrita, de qualquer escrita, e não como mera formalidade didática ou mera exigência do professor.

Em relação ao termo “reescrita”, tal como utilizado neste trabalho, vale uma explicação. Muitos professores realizam atividades de reconto e registro escrito desse reconto com seus alunos, e denominam essa atividade de “reescrita”³⁸. Em atividades dessa natureza, os alunos ouvem um texto lido pela professora, ou leem um texto sugerido pela professora, e passam a transcrevê-lo, recontá-lo, utilizando para isso suas próprias palavras. Possivelmente, essa prática e a maneira de denominá-la, sofre influências de proposições apresentadas em materiais didáticos e em avaliações externas, como é o caso do exame do Saesp³⁹. Para a avaliação de escrita aplicada a turmas do terceiro ano em 2010, por exemplo, a proposta dessa avaliação era de que os alunos procedessem a uma atividade de reconto intitulada reescrita⁴⁰.

Entendo por reescrita a ação de tornar a escrever um texto que, tendo sido revisado, sofreu alterações de alguma ordem e que, por isso, é escrito novamente, ou seja, é reescrito. Diferencio, portanto, as ações de recontar um texto de outrem, utilizando as próprias palavras e de escrever novamente um texto, aprimorando-o em

³⁸ Essa constatação foi feita, inclusive, a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos professores da rede de ensino em questão (ver nota de rodapé nº 7).

³⁹ O Saesp é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. De acordo com Arcas (p. 475, 2010), “[...] em relação à avaliação externa esta se consolidou no Estado de São Paulo com a introdução, na rede pública, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp). Em 1996, o Saesp foi implantado e, desde então, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) tem feito avaliações quase que anuais em todas as escolas de sua rede, não ocorrendo somente em 1999 e 2006”.

⁴⁰ Na prova do 3º ano, proposta pelo Saesp, em 2010, o enunciado da produção de textos era o seguinte: **REESCRITA DE TRECHO DE UMA HISTÓRIA. AGORA CONTINUE A ESCREVER A HISTÓRIA “O GATO DE BOTAS” A PARTIR DESSE PONTO:** “os camponeses ficaram com medo e obedeceram. o rei estava cada vez mais impressionado com o jovem amigo, o marquês de carabás. Mais adiante, o gato encontrou um castelo enorme. Perto dali havia mais dois camponeses. eles disseram que o castelo pertencia a um feiticeiro”.

relação ao objetivo comunicativo. Para os encaminhamentos metodológicos aqui propostos, essa diferenciação entre reescrita e reconto é importante, porque ajuda a dar mais clareza aos movimentos do trabalho de escrever, na medida em que busca nomear com mais exatidão cada movimento.

Essa diferenciação pode, inclusive, ajudar a esclarecer os motivos pelos quais, como escreve Fiad (2009), a presença de atividades de reescrita na escola não têm surtido efeitos significativos para o ensino da escrita. Segundo a pesquisadora:

Em relação à reescrita, posso dizer, a partir de conclusões subjetivas feitas pelo contato com professores e pela leitura de textos de alunos de diferentes séries do ensino fundamental, que a proposta da reescrita (a) está incorporada a muitos discursos de professores sobre o ensino da escrita, (b) que acontece muitas vezes como uma alternativa à correção de textos pelo professor, (c) que tem provocado poucas mudanças nos textos dos alunos, mesmo quando aos aspectos gramaticais e textuais, (d) que raramente provoca mudanças nos textos visando aspectos discursivos e estilísticos (FIAD, 2009, p.154).

Considerando a importância de delinear a especificidade de ensinar a escrever, é relevante compreendermos o que a reescrita tem significado na escola, sobretudo nas escolas de séries iniciais. Talvez tenhamos aí um problema de desencontro ou de vagueza conceitual, na medida em que o termo “reescrita” acaba sendo utilizado na escola e na academia para designar momentos/movimentos distintos em relação à atividade da escrita. Na acepção de Fiad (2010), a reescrita é entendida como o ato de voltar ao próprio texto, buscando aprimorá-lo. Na escola, é comum uma prática de reconto denominada de reescrita, atividade essa que, em geral, não exige uma volta ao próprio texto, um retorno consciente ao escrito, buscando-se melhores formas de dizer. Ou seja, há uma imprecisão, ou um desencontro, conceitual, que deve ser considerado ao pensarmos em caminhos teórico-metodológicos para ensinar a escrever. Ao definirmos e conceituarmos claramente os movimentos de escrita, a fim de que esses movimentos fiquem claros para quem precisa ensinar e para quem precisa aprender a escrever, trabalhamos no fortalecimento da especificidade do ensino da escrita.

Pensando, então, nessa especificidade, proponho alguns caminhos que podem ser tomados como diretrizes para o trabalho de ensinar a escrever, entendendo a escrita como processo em que o sujeito trabalha para fazer sentido e em que a revisão tem razão de ser, pois é o trabalho de refletir criticamente sobre os sentidos do texto.

O que apresento é uma sistematização da prática de ensino de escrita que empreendi junto aos meus alunos, e tem como objetivo demonstrar como fui construindo uma metodologia de ensino da escrita em que a revisão de texto, como leitura crítica, e as sucessivas reescritas do próprio texto realizadas a partir de novas leituras, além de atividades de revisão de textos de escritores mais experientes, foram sedimentando a base de minhas escolhas para ensinar a escrita aos meus alunos.

Todas as propostas de produção textual levadas aos alunos, desde o início desse projeto de escrever revisando e reescrevendo, foram baseadas nos seguintes critérios, colocados em uso na ordem em que são apresentados abaixo.

1º) Selecionar os objetivos de comunicação para, a partir deles, selecionar o(s) gênero(s) mais adequado(s) para cada objetivo comunicativo.

2º) Proporcionar aos alunos situações de leitura de textos pertencentes ao gênero selecionado.

3º) Depois das leituras de reconhecimento do gênero, proceder às leituras de reconhecimento da arquitetura textual⁴¹.

4º) Tendo em mente o objetivo comunicativo inicial e as leituras realizadas, produzir um rascunho, a 1ª versão, do texto pertencente ao gênero selecionado. Essa versão é revisada utilizando-se estratégias diversas de revisão. Novas versões do texto são escritas, e novas revisões realizadas, até que o texto seja considerado pronto para ser posto em circulação.

5º) Escrita da versão final para ser colocada em circulação.

⁴¹ Essa atividade é exemplificada na descrição da estratégia de revisão de textos de escritores mais experientes, por meios das quais o professor propunha aos alunos as seguintes possibilidades: a) conversar sobre/apresentar bons modelos de escrita e b) permitir que os alunos se assumissem como leitores de textos diversos, adotando uma postura ativa, de diálogo com o texto, perguntando-se, por exemplo, se o texto atinge satisfatoriamente seu objetivo (por exemplo, se trata-se de texto de humor, busca-se entender como e por que o texto é engraçado, que palavras e recursos o escritor utilizou para conferir humor ao texto, até porque um texto de humor não é engraçado a cada linha, tem pontos que conferem graça, e se há maneiras de o autor melhorar o seu texto). Essas perguntas eram realizadas, inicialmente, pela professora. Com o passar do tempo, os próprios alunos passaram a fazer as perguntas.

É importante mencionar que as propostas de escrita duravam cerca de um mês, ou mesmo dois meses, até sua finalização. Portanto, os alunos ficavam envolvidos com a produção escrita de um único gênero textual, e com um único objetivo comunicativo, objetivo esse estabelecido antes do início do processo de escrita. Depois de algumas revisões e consecutivas reescritas, e quando se considerava que os textos estavam prontos, ao menos para aquele momento, para serem lidos, era a vez de preparar as versões finais que iriam ser postas em circulação.

Como os textos seriam colocados em circulação, fazia parte daquilo que eu entendia por especificidade de ensinar a escrever informar aos alunos sobre os motivos pelos quais a revisão de textos é importante para a construção da escrita. E essa importância era explicada sempre tomando como medida o *outro* que iria receber o texto e o objetivo comunicativo, social e situado, ao qual a escrita estava atrelada afinal, “[...] quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor” (BRASIL, 1998, p. 50)

Esses alunos, portanto, foram solicitados, desde cedo, a escrever para serem lidos, e não apenas para serem avaliados. Dessa forma, o outro, o leitor, e o objetivo comunicativo, também um *outro* para o sujeito, sempre foram as **medidas da escrita**: era para o outro que se produzia o texto. E esse outro não se inscrevia no texto apenas no seu processo de produção de sentidos, enquanto leitor. **Inseria-se, já na produção, como condição necessária para que o texto existisse**, ou seja, tendo um objetivo no qual se inscrevia um leitor a quem o texto devesse chegar, criava-se a razão de existir dessas escritas.

Obviamente, quando afirmo que os alunos escreviam para serem lidos e não apenas para serem avaliados, não pretendo descaracterizar o papel do professor enquanto responsável pela condução do processo de ensino. Durante todas as atividades de escrita, colocava-me como professora, como leitora mais experiente e escritora há mais tempo neste mundo. Portanto, não abri mão (e não abro mão) de minha responsabilidade como docente. Isso ficará visível quando apresentar os textos dos alunos revisados por mim. Em alguns casos é possível ler recados do tipo “Parabéns pela revisão que fez de seu texto”. Pode haver quem olhe esse tipo de

marcação e questione minha postura, tendo em vista que as revisões que fazemos na vida fora da escola não recebem esse tipo de tratamento. E, aqui, marco mais uma vez minha posição: as atividades escolares não podem negar os aspectos sociais e situacionais de seus objetos de ensino (as cartilhas fazem isso ao apresentarem pseudotextos sem significação social), ou seja, é preciso que as atividades escolares façam sentido fora da escola. No entanto, situações de ensino não perdem sua dimensão didática, serão sempre atividades produzidas para aprender/ensinar algo. E a dimensão didática é responsabilidade do professor. É importante que isso esteja claro, pois, do contrário, perde-se, apaga-se, fragiliza-se a especificidade do próprio trabalho docente⁴².

4.4 Encaminhamentos possíveis para ensinar a revisar textos no Ensino Fundamental I

De início, ao menos dois pressupostos são importantes quando se pretende ensinar a escrever tomando a escrita em sua dimensão processual, encarando-a como trabalho humano, empreendido para dar conta de objetivos de comunicação socialmente situados. E são esses pressupostos que justificam o ensino da revisão textual na escola, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro deles, talvez, seja a importância de ensinar aos alunos que, em nosso cotidiano, nos deparamos com situações nas quais precisamos nos comunicar pela escrita, e cada situação interpõe um objetivo comunicativo que precisa ser considerado (convencer? informar? agradar? registrar para não esquecer? reivindicar? instruir?) no momento da escrita, para que saibamos como escrever, o que escrever e para quem escrever. Tendo isso em mente, o sujeito que escreve deve se preocupar em atingir, da maneira mais apropriada possível, o objetivo comunicativo que tem pela frente. Obviamente, o sujeito não tem controle absoluto sobre o processo de escrita, até porque o que será feito pelos seus leitores com sua escrita está fora do alcance

⁴² Percebo, em meus anos de docência, que o discurso que caracteriza o professor como mediador, tem enfraquecido a tomada de responsabilidade, por parte do professor, em relação à condução dos processos de ensino. Talvez isso possa ser explicado, também, por uma recepção distorcida dos pressupostos sociointeracionistas, que defendem que o professor deve atuar como mediador entre o que o aluno já conhece e o que ele pode vir a conhecer.

daquele que escreve (para citar um dos aspectos que constituem a escrita e que estão fora do alcance do sujeito). No entanto, em termos pragmáticos, é importante enfatizar aos alunos que nossas escritas são produzidas em respostas a objetivos comunicativos para que a esfera social seja considerada no momento de escrever.

O segundo pressuposto que deve ser esclarecido e ensinado aos alunos é o fato de que escrever é trabalhoso, não é um dom, pois exige concentração, acionamento de saberes de diversas ordens, idas e vindas pelo processo de construir sentidos etc. Esse esclarecimento ajuda a elaborar com os alunos a noção de que é possível aprender a escrever bons textos – no entanto, não sem trabalho, movimento, ação.

Considerando esses pressupostos, quando o professor propõe aos alunos que revisem seus textos e que os reescrevam, o faz porque esses movimentos são parte do processo de escrever (e, registre-se, os alunos são capazes de aprender isso desde bem cedo). No entanto, se o professor não garante um objetivo comunicativo social, situado, para os textos produzidos, objetivo que se coloque para além do objetivo escolar de avaliação, as atividades de revisão e de reescrita podem se tornar momentos de muito desestímulo para ambas as partes, professor e alunos, porque o objetivo de comunicação daquela escrita fica fora do horizonte de trabalho dos sujeitos, e a justificativa dessas atividades acaba sendo o fazer pelo fazer.

Sabendo que, ao final de um processo de escrita, eles terão seus textos lidos, e não apenas corrigidos para ganhar uma nota, os alunos passam a entender melhor quando o professor intervém em seu texto, e passam a compreender a necessidade de realizar atividades que os preparem, por exemplo, para conhecer melhor o gênero mais adequado para cada objetivo comunicativo, para buscar maneiras mais eficientes de dizer etc.

Neste estudo defendo que a revisão textual esteja presente nas atividades de ensino de escrita desde as séries iniciais, sendo tomada como parte indissociável da escrita. E isso pode ser feito inclusive com alunos que ainda não escrevem com proficiência, porque, quando se inicia o trabalho de ensinar a revisar, o professor é o principal modelo, e pode ensinar o comportamento revisor antes mesmo que os alunos dominem a escrita. Para isso, precisa enfatizar, de modo claro e constante, por que

devemos revisar, como podemos fazer isso e por que isso é importante de ser feito antes de o texto se colocado em circulação no mundo.

Assim, duas estratégias de revisão são sugeridas aqui para iniciar o trabalho de ensinar os alunos de Ensino Fundamental I a serem capazes de revisar suas escritas: a estratégia do professor como referência de revisor e a estratégia de revisão de textos de escritores mais experientes. Em ambas as estratégias, o objetivo primeiro é mostrar aos alunos como revisar, por que revisar e como a revisão ajuda o escritor a atingir seu objetivo comunicativo, além de ajudá-lo a compreender caminhos de elaboração do texto (em algumas situações, o escritor e o revisor/leitor é o mesmo sujeito), o que tem impactos nas possibilidades de compreensão por parte do leitor.

Depois que os alunos já tiverem sido apresentados aos motivos pelos quais a revisão é importante e já tiverem trabalhado para compreender essa importância, o professor pode propor outras duas estratégias de revisão, a saber: a estratégia de revisar textos de colegas da turma e a estratégia de revisão do próprio texto.

Essas quatro estratégias foram colocadas em prática com os alunos sujeitos deste estudo e donos dos textos escolares aqui apresentados. Passo a detalhá-las, ilustrando cada estratégia com textos produzidos pelos alunos, e analiso marcas de escrita que sugerem relações singulares desses sujeitos com a linguagem.

4.3.1 A revisão de textos de escritores mais experientes

A estratégia de revisão de textos de escritores mais experientes consiste na leitura criteriosa de textos de escritores que lidam há mais tempo com escrita. Essa leitura pode ser realizada com diversas finalidades e de diversas maneiras. O principal dessa atividade é ler buscando identificar como aquele texto se relaciona ao objetivo comunicativo que se propõe alcançar (informar? divertir? convencer? etc.), quais recursos são manejados tendo em vista esse objetivo e, ainda, quais outros recursos poderiam ser utilizados.

Essa atividade pode ser realizada desde bem cedo, com alunos que ainda não leem e não escrevem, porque o professor pode ser o mediador, aquele lê o texto e ajuda na formulação de perguntas relacionadas ao texto. Na medida em que os alunos

forem se relacionando com escrita, pode-se propor que realizem a leitura por conta própria, desde que tenham sido ensinados sobre como realizar essa leitura⁴³. Ao refletir sobre os recursos utilizados pelo escritor, ou sobre os que ele poderia ter utilizado para dizer melhor o que disse, os alunos vão se apropriando de diversos recursos que permitem aumentar seu repertório de saberes sobre o funcionamento da escrita, afinal, como afirma GERALDI (2013):

Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, para citar apenas alguns dos autores hoje presentes em livros didáticos, não escreveram os textos que escreveram imaginando-os modelos a serem seguidos. Existentes, estando no mundo, eles nos fornecem, é claro, o resultado de um trabalho de construção sobre o qual nos debruçamos, com os quais convivemos e dos quais nos apropriamos. Mas não é por serem “modelares” que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalhar também (GERALDI, 2013, p. 181).

É importante esclarecer que ler textos de escritores mais experientes não significa, somente, ler textos de escritores consagrados, ou seja, de autores de livros, de histórias reconhecidas. A estratégia de revisão de textos de escritores mais experientes pode ser utilizada tanto na leitura desses textos “consagrados”, profissionais, quanto na de textos de escritores mais experientes que convivem com os alunos, como professores da escola, outros adultos da comunidade escolar, ou mesmo os colegas de outras turmas da escola. A intenção primeira do uso dessa estratégia, então, é realizar com os alunos leituras críticas nas quais o texto seja colocado em xeque em relação aos critérios de elaboração, tendo em vista o objetivo comunicativo que gerou essa escrita.

A realização desse tipo de atividade de leitura/revisão de textos de escritores mais experientes permite, também, que os alunos tenham caminhos para dessacralizar o texto, ou seja, permite que o texto seja olhado como fruto do trabalho de pessoas, trabalho esse que pode ser relativizado, questionado, aprimorado, tomado como modelo. Vai-se construindo com os alunos um caminho no qual os textos de livros,

⁴³ Como venho defendendo aqui, não basta esperar que o aluno comece a revisar seus textos e os textos de outrem apenas porque aprendeu a ler. É preciso assumir a dimensão do ensino e a dimensão da aprendizagem para que o aluno aprenda sobre as especificidades de ler e de escrever.

revistas, jornais etc. deixam de ser tratados como fonte de verdade absoluta unicamente porque estão impressos/ publicados. Assim, os textos passam a ser entendidos como registros pessoais, passíveis de questionamentos, de comparações e relativizações. Essa capacidade de dessacralização do texto é uma das características mais marcantes do leitor e do escritor proficiente, afinal.

Dessa maneira, solicitar que os alunos revisem textos de adultos e de outros escritores mais experientes pode ser útil no processo de ensino da escrita, na medida em que

[...] fazer revisão de texto supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na coerência e na coesão, comprometendo a clareza do texto. Por isso, é preciso que o revisor, além de conhecimentos teóricos dos recursos de textualidade, adquiridos por meio de leituras várias, tenha grande empenho na delicada tarefa de penetrar no mundo do autor e auxiliá-lo a expressar esse mundo por escrito (GONÇALVES; CARVALHO, 2010, p. 247).

Além disso, como já mencionado, o contato com textos de autores mais experientes, se levado a cabo juntamente com uma proposta de leitura crítica, pode servir de instrumento de aprendizagem sobre os meios pelos quais os textos considerados bons são construídos. Sobre essa questão, Brandão afirma:

Pensando ainda nas condições necessárias para o bom andamento de um trabalho de revisão textual na sala de aula, outros dois pontos podem ser salientados. Um deles é possibilitar aos alunos o acesso à leitura de uma grande quantidade de textos bem escritos, permitindo-se, dessa forma, uma maior intimidade com a língua que se usa para escrever. Sem dúvida, uma maior familiaridade dos alunos com os gêneros textuais que serão solicitados a produzir permitirá mais facilidade para a identificação de falhas ou lacunas e a proposição de saídas para os problemas encontrados nos seus textos ou em textos de seus colegas (BRANDÃO, 2007, p.132).

De fato, como afirma Brandão (2007), é preciso permitir que os alunos tenham acesso a uma grande quantidade de textos de escritores mais experientes, para que tenham mais “intimidade com a língua que se usa para escrever”. No entanto, vale lembrar, que esse contato deve ser direcionado e conduzido pelo professor, que é o

responsável pelos encaminhamentos do processo de ensino. Do contrário, se nenhum encaminhamento for proposto, o que temos é algo próximo da ideia de aprendizagem por osmose, em que, apenas por ter contato com textos diversos, os alunos já se tornariam capazes de ler/escrever autonomamente. Tomando as palavras de Geraldi (2013):

A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre leitor e texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer (GERALDI, 2013, p. 182).

Assim, no início desse percurso, é o professor quem deve chamar a atenção para esses aspectos “configuracionais” para propor questões sobre os textos, sobre os recursos utilizados pelos escritores para a construção de sua escrita. É preciso enfatizar, claramente, ao aluno, que se espera dele uma postura ativa, mas o professor não pode anular o seu papel em nome desse ativismo esperado dos alunos.

O trabalho com textos de escritores mais experientes também permite reforçar com os alunos a tese de que escrever com eficiência não é dom, porque é, antes de tudo, ação trabalhosa. Nesse sentido, estudos advindos da crítica genética podem subsidiar propostas didáticas que se proponham a mostrar aos alunos que escrever requer planejamento, elaboração de rascunhos, revisões sucessivas, etc. Sobre isso, temos o que escreve Grésillon (2007):

Por acaso nunca se pensou em mostrar aos alunos de escola primária com grandes dificuldades para dominar os movimentos físicos forçados da escrita manuscrita e que, um pouco mais tarde, devem aprender a redigir, por acaso nunca pensamos em mostrar-lhes a energia gasta pelos escritores sobre suas folhas de rascunho? (p. 35).

A ideia de mostrar aos alunos que a escrita é trabalhosa, até para quem já domina muitos dos recursos dessa modalidade de uso da língua, também ajuda no

processo de dessacralização do texto, movimento necessário para o fortalecimento da ideia de que escrita é possível de ser tomada por todos.

Portanto, tomar a revisão como uma leitura crítica amplia a noção de revisão e permite pensar outras relações com os textos (tanto os escolares, quando os que circulam fora da escola), ou seja, entendendo a revisão como leitura, ampliamos as possibilidades de trabalho com essa prática, que é parte constitutiva da escrita que circula em sociedade.

No trabalho de ensino de escrita vivido pelos alunos sujeitos dessa pesquisa, essa estratégia de revisão foi realizada semanalmente durante o ano de 2010. Para isso, um texto era selecionado por mim, digitalizado e apresentado aos alunos, utilizando-se um aparelho projetor multimídia (*datashow*). Os alunos também recebiam cópias individuais dos textos, para que pudessem grifar, escrever apontamentos, destacar palavras, além de ter modelos de textos de escritores mais experientes à mão. Para ilustrar como essa estratégia foi utilizada, apresento dois textos que foram lidos e revisados pelos alunos: um texto escrito pelo escritor Ricardo Azevedo, e outro texto escrito por uma das professoras da escola. A ideia era que os alunos pudessem refletir sobre como aqueles textos foram escritos e se havia maneiras melhores de escrever o que se apresentava neles. Nos dois casos, eu lia o texto com eles, quantas vezes fossem necessárias, para que pensássemos sobre a organização de cada texto. O texto do escritor Ricardo Azevedo revisado na ocasião descrita segue apresentado a seguir.

Figura 4. Reprodução de texto de escritor mais experiente (Ricardo Azevedo, 2008, p. 34)

JOÃO GALAFUZ

É um ser encantado que habita as profundezas do oceano. Surge durante a noite e solta sempre um facho de luz. A aparição de João Galafuz costuma ser sinal de que alguma desgraça vai acontecer: pode ser barco afundado, tempestade de pedra, jangada rachando ao meio, vendaval, gente que vai morrer afogada ou pessoa engolida por peixe. Dizem que esse duende marítimo e luminoso é a alma penada de um pescador que morreu afogado sem ter sido batizado. Vez por outra, o estranho monstrengo sai da água, corre atrás de crianças que estão brincando na praia, pega, coloca num saco e simplesmente desaparece no azul do mar.

Depois de ler o texto, os alunos foram solicitados a refletir sobre os termos utilizados pelo escritor para que não repetisse a todo o momento o nome do ser sobrenatural descrito no texto. Os alunos, então, grifaram todos os termos utilizados para se referir ao personagem (“ser encantado, “duende marítimo e luminoso”, “estranho monstrengo”). Em seguida, lemos o texto novamente, substituindo os termos utilizados pelo autor pelo nome do personagem (João Galafuz). Os alunos perceberam que a repetição deixava o texto “ruim de ler”, como disse um dos alunos. Fazendo isso, fomos refletindo sobre a arquitetura textual utilizada pelo autor. O passo seguinte foi pensar sobre como o autor poderia ter escrito melhor o que escreveu. Os alunos começaram, então, a sugerir elementos como “faltou ele dizer se acredita no João Galafuz”, “ele podia ter contado se alguma dessas coisas ruins já aconteceu mesmo”, dentre outras colocações, que iam permitindo aos alunos se relacionarem com essa escrita, o que significava se relacionarem com o uso mesmo da linguagem (e não somente com essa escrita). Em outros momentos, outros textos foram lidos para que identificássemos como o escritor utilizava as palavras para convencer, como fazia para divertir, quais recursos utilizava para explicar, informar etc., como e para causar quais sentidos o escritor utilizava determinado sinal de pontuação, dentre outras proposições.

Esse tipo de atividade, realizada com a turma nos três anos de acompanhamento desses alunos, mas, principalmente, em 2010 (quando estavam ainda no 3º ano), foi muito útil para que compreendessem e assimilassem variados mecanismos de construção textual, que, inclusive apareceriam nos textos produzidos por eles posteriormente.

Uma segunda atividade inserida na estratégia de revisão de textos de escritores mais experientes foi realizada em 2011 (tendo se repetido por algumas vezes) da seguinte forma: os professores da escola produziram relatos nos quais abordavam algum evento marcante de suas vidas. A ideia era de que os alunos recebessem esses textos e revisassem-nos, a fim de oferecer comentários e sugestões aos professores-escritores. Um dos relatos produzidos por professora da escola foi o seguinte:

RECORDAÇÃO DE FATO MARCANTE OCORRIDO NA INFÂNCIA

Meu nome é Marli Maximo dos Santos, nasci na cidade de São Paulo, no dia 07 de maio de 1962. No ano do meu nascimento, houve um surto de uma doença chamada poliomielite na cidade em que nasci e, infelizmente, fui uma vítima dessa doença.

Comecei a andar com sete anos de idade e, naquela época, não tinha o que hoje chamamos de “inclusão de crianças nas escolas”. Por isso, fui muito discriminada, tanto na infância quanto na adolescência. Sofri muito, mas venci todos os obstáculos.

Hoje sou muito feliz, sou uma mulher realizada, inclusive profissionalmente. Tenho um filho maravilhoso, o nome dele é Victor.

Ah! Os dias mais felizes da minha vida foram: quando eu comecei a andar (25 de dezembro de 1969) e o dia do nascimento do meu filho (04 de maio de 2000). E esse foi o meu relato!

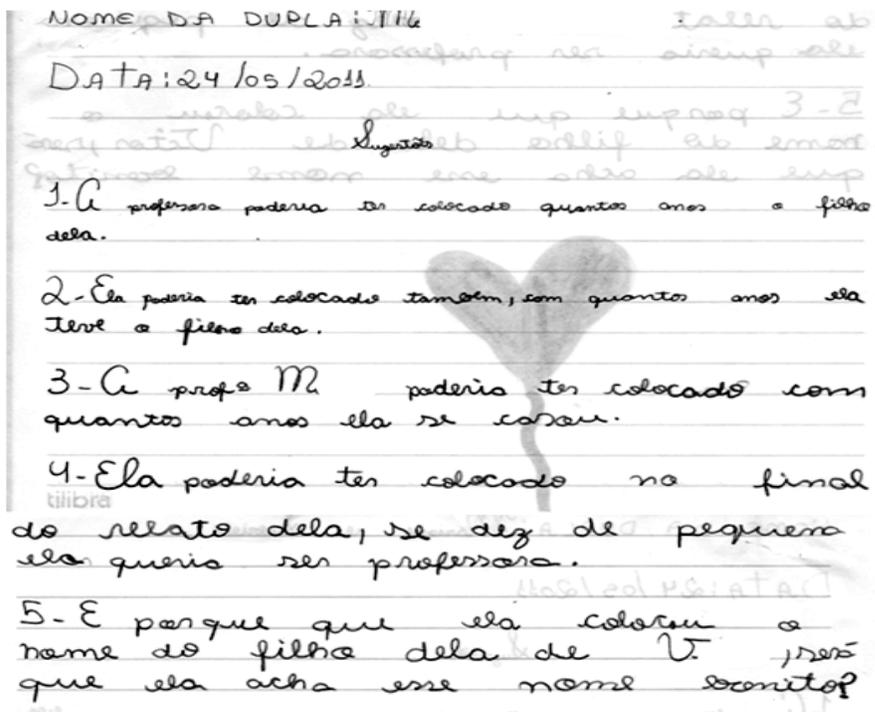
**Profª. Marli
06/ 04/ 2011**

Esses textos de professores foram produzidos para comporem um mural de memórias a ser exposto no portão da escola. Como os alunos já vinham trabalhando com estratégias de revisão há algum tempo, propus a eles que ficássemos responsáveis pela revisão desses textos, uma vez que essas escritas precisavam ser cuidadas para serem lidas pelos pais e por quem mais chegasse ao portão da escola. Ao todo, foram nove textos revisados pelos alunos. Depois de ler os textos, em duplas, os alunos escreveram bilhetes nos quais sugeriram aos professores donos dos textos revisados aspectos que podiam ser suprimidos, adicionados, melhor esclarecidos, alternados, ou seja, pensando em como os professores haviam escrito, portanto, em como haviam se relacionado com aquela escrita, iam mesmo se relacionando com os textos, considerando, ainda, as relações que os pais e demais leitores estabeleceriam com aquelas escritas.

Então, de posse de cópias individuais do texto produzido pela professora, os alunos foram solicitados a ler, refletir sobre o texto e, se julgassem pertinente, escrever um bilhete com sugestões a serem entregues aos donos do texto lido. A atividade foi

realizada em duplas. Abaixo, três desses bilhetes produzidos por ocasião da revisão do texto da professora Marli e suas respectivas transcrições⁴⁴.

Figura 5. Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola (1)



[transcrição da figura 5] NOME DA DUPLA: // 6

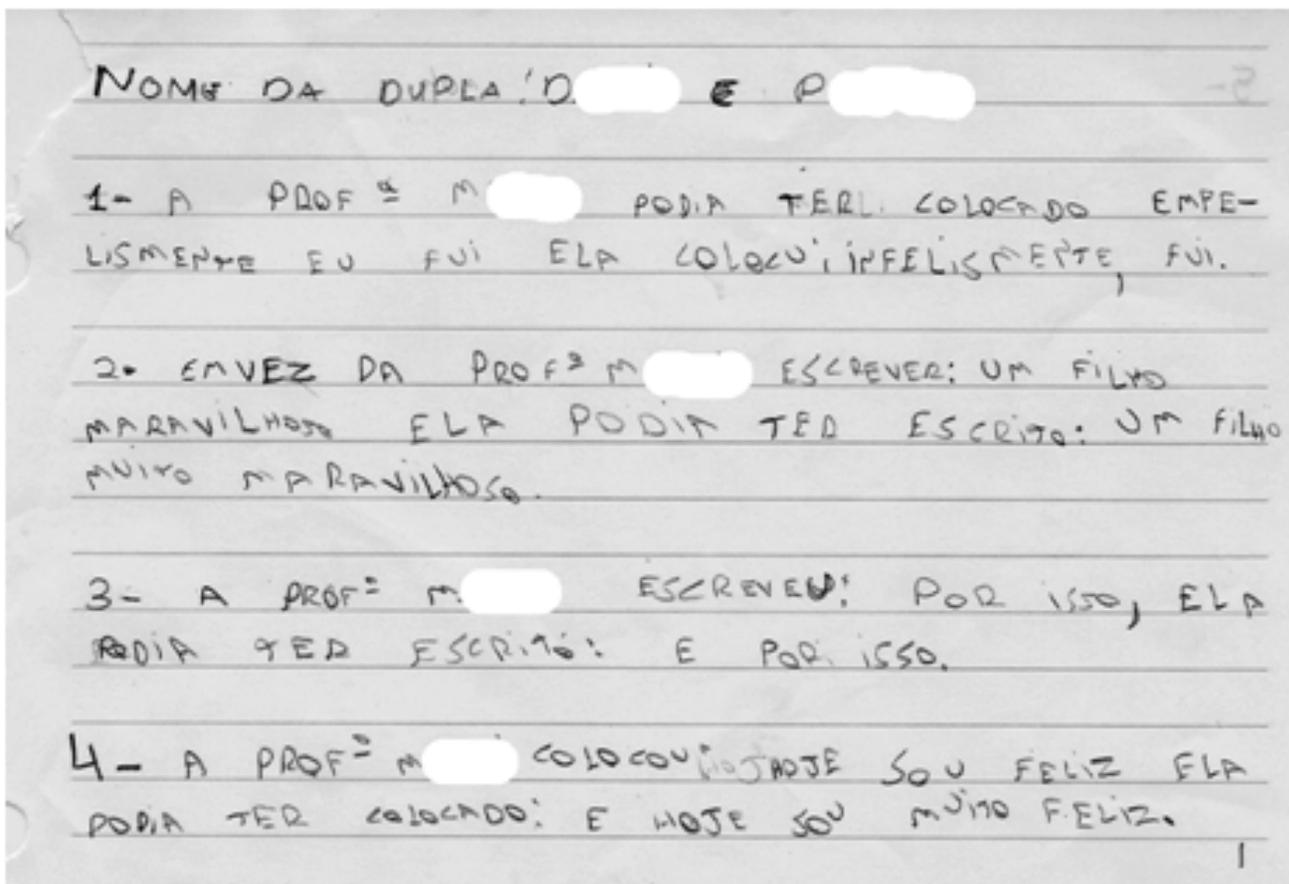
DATA: 24/05/2011

Sugestões

1. A professora poderia ter colocado quantos anos o filho dela.
2. Ela poderia ter colocado também, com quantos anos ela teve o filho dela.
3. A prof^a. M. poderia ter colocado com quantos anos ela se casou.
4. Ela poderia ter colocado no final do relato dela, se dez de pequena ela queria ser professora.
5. É porque que ela colocou o nome do filho dela de V., será que ela acha esse nome bonito?

⁴⁴ Em relação às transcrições dos textos dos alunos, optei pelo seguinte: apresento transcrição nos casos de textos em que a leitura ficou impossibilitada aqui (pela qualidade ruim da letra, ou pelo tamanho pequeno da letra). Quando as escritas não oferecem dúvida ao leitor sobre o que estava escrito, mantive apenas a reprodução das versões originais, pois me interessa evidenciar pistas e rastros de elaboração que a transcrição não dá conta de reproduzir. Assim, até mesmo pensando na fluidez da leitura, apresento as transcrições somente quando pode haver dúvidas em relação à escrita original.

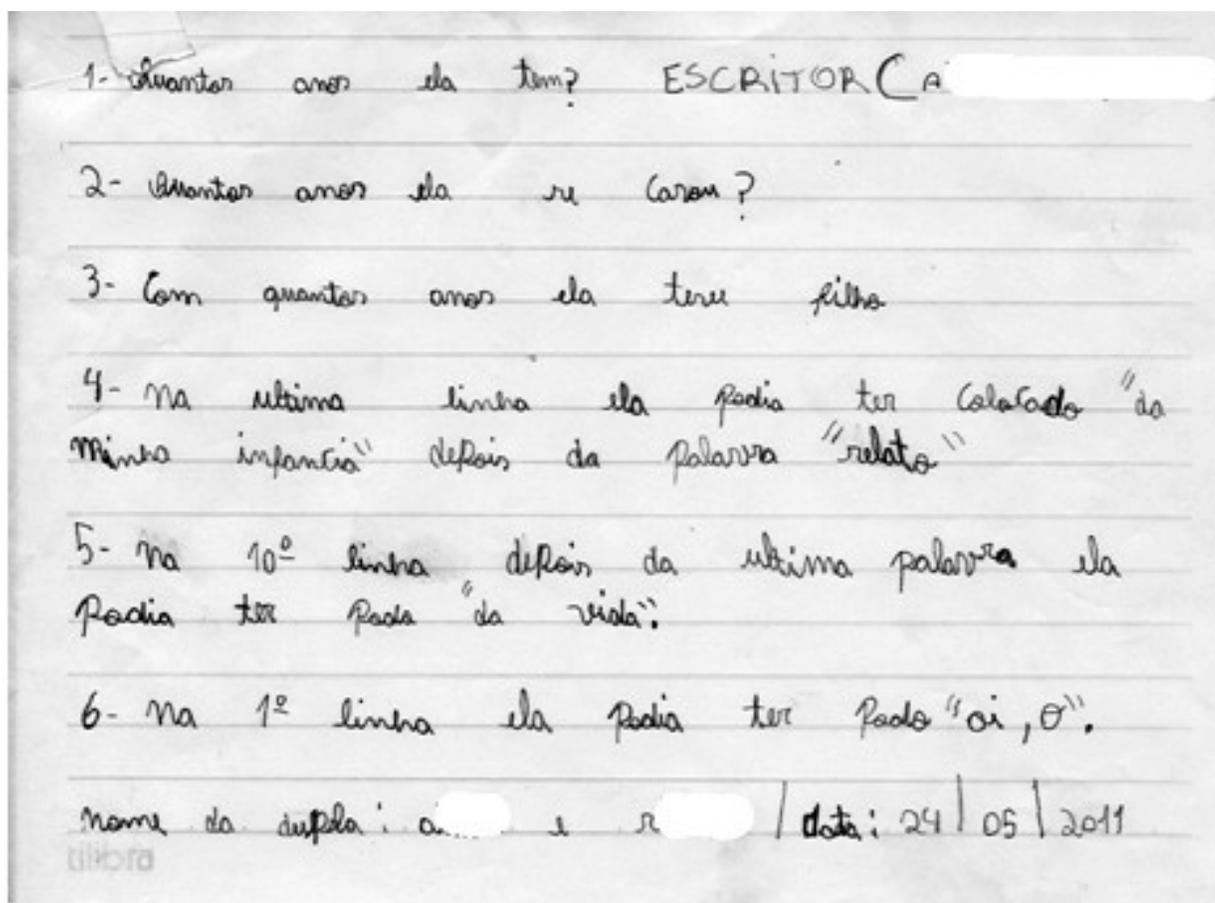
Figura 6. Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola (2)



[transcrição da figura 6] NOME DA DUPLA: D. e P.

1. A profª M. podia ter colocado emfelismente eu fui ela colocui infelismente, fui.
2. Em vez da profª M. escrever: um filho maravilhoso ela podia ter escrito: um filho muito maravilhoso.
3. A profª M. escreveu: por isso, ela podia ter escrito: e por isso.
4. A profª M. colocou: hoje sou feliz ela podia ter colocado: e hoje sou muito feliz.

Figura 7. Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola (3)



[transcrição da figura 7]

1. Quantos anos ela tem? ESCRITOR Ca _____
 2. Quantos anos ela se casou?
 3. Com quantos anos ela teve filho
 4. Na ultima linha ela podia ter colocado "da minha infância" depois da palavra "relato"
 5. Na 10ª linha depois da ultima palavra ela podia ter podo "da vida".
 6. Na 1ª linha ela podia ter podo "oi, o".
- Nome da dupla: A. e R. data: 24/05/2011

Esse tipo de atividade em que os alunos funcionam como leitores-revisores ilustra bem a necessidade de diferenciarmos os conceitos de revisão e de reescrita, visto que nem sempre o revisor reescreve o texto revisado. Esse é um dos motivos pelos quais, neste estudo, proponho pensarmos a revisão e a reescrita como ações distintas, mesmo que interligadas. A revisão é a leitura crítica de qualquer texto, tanto do próprio texto, e aí é possível que haja reescrita, quando de textos de outros escritores, situação em que pode haver sugestões de reescrita, exploração dos recursos utilizados pelo escritor, mas não reescrita.

Como é possível observar, os alunos se mostraram capazes de sugerir à professora tópicos de aprimoramento da escrita. Ao indicarem que a professora-autora poderia ter mencionado mais detalhes em relação à idade em que foi mãe, ou sobre os motivos que a levaram à escolha do nome do filho, os alunos estão se colocando na posição de leitores e sugerindo alterações que estão para além da correção ortográfica, o que contraria estudos que afirmam que crianças não são capazes de ultrapassar alterações ortográficas quando revisam textos (cf. GÓES, 1993).

Levando em consideração que se trata de um texto produzido por uma professora da escola, receei, inicialmente, considerando que os alunos se recusariam a sugerir alterações e que apenas elogiariam os textos. No entanto, os alunos se mostraram capazes de um posicionamento em relação ao texto, na medida em que evidenciaram, por meio das sugestões apresentadas, maneiras de a dona do texto dizer melhor o que tinha para dizer.

Vale mencionar, ainda, que escolhas lexicais tais como “ela podia”/”poderia”, bem como apontamentos realizados em forma de pergunta (“1. *E porque que ela colocou o nome do filho dela de V., será que ela acha esse nome bonito?*”), encontrados nos três bilhetes, evidenciam o caráter de diálogo estabelecido com a escritora, ou seja, os alunos entenderam que “por trás” da escrita, há um sujeito e a leitura que realizaram dos textos estabeleceu uma diálogo com esse outro propositor de sentidos.

Outro aspecto interessante, presente no texto da figura 7, é a utilização de um termo criado pelos alunos para sugerir alterações ao texto. Quando escrevem “5. *Na 10º linha depois da ultima palavra ela podia ter podo ‘da vida’*” e “6. *Na 1ª linha ela*

*podia ter **podó** ‘oi, o’*”, a dupla cria um termo em substituição ao termo “posto”, que seria a indicação mais adequada nesse caso. A criação e o emprego desse termo podem servir de indício sobre como esses sujeitos se relacionavam, naquela ocasião, com a escrita. O emprego do termo evidencia uma postura ativa dos sujeitos que, buscando escrever de maneira formal, criam um termo para melhor dizer o que têm para dizer, e o fazem porque consideram o leitor de seus apontamentos. Ou seja, ao se relacionarem com a linguagem, eles experimentam formas e se arriscam para levar a cabo sua intenção de dizer, pois como se tratava de um bilhete que seria entregue a uma professora, havia a intenção de escrever corretamente. Outra evidência a ser destacada é o uso de aspas (também na figura 7) para destacar as palavras retiradas do texto da professora, pois se trata de mais uma evidência de consideração do outro que escreve e que é “dono” daquelas palavras.

A atividade de revisão de textos de escritores mais experientes permitiu introduzir aos alunos algumas questões centrais no processo de escrever, questões essas que foram retomadas durante todas as atividades de escrita propostas, a saber: a) os textos são sempre escritos por pessoas, inclusive os textos publicados nos livros didáticos e paradidáticos; b) podemos ler sempre buscando desvendar como o escritor construiu aquele texto (para aprendermos com o texto novas maneiras de dizer) e c) podemos, inclusive, questionar se haveria outras maneiras mais adequadas de dizer o que o escritor apresenta no texto; d) todo texto é escrito para ser lido, e isso caracteriza como e o que deve ser escrito.

4.4.2 O professor como referência⁴⁵ de revisor

Nessa estratégia, duas são as condições fundamentais: a) oferecer ao aluno uma referência de comportamento leitor, empreendido por leitores mais experientes frente aos textos, e b) instaurar um espaço de diálogo em que os textos dos alunos

⁴⁵ Inicialmente, utilizei com os alunos o termo “modelo de revisor”. No entanto, entendo que o termo “modelo” tem uma carga de imobilidade grande, ou seja, é como se o professor realizasse a leitura sempre da mesma forma, o que é mesmo impossível, dado o inacabamento dos sujeitos. Por isso, para sistematizar as estratégias nesta pesquisa, optei pelo termo “referência”, por acreditar que essa escolha comporta uma concepção mais interativa da concepção de revisão como leitura defendida aqui.

sejam lidos e comentados pelo professor, de modo que as oportunidades de revisão sejam oportunidades de reflexão e diálogo sobre o funcionamento da escrita.

Em verdade, a postura de referência de leitor mais experiente pode (deve) ser tomada a todo tempo pelo professor, inclusive em situações nas quais outras estratégias de revisão são acionadas. Como apresentado no tópico anterior, ao revisar textos de escritores mais experientes coletivamente com os alunos, duas estratégias de revisão se fundem. Assim, a separação das estratégias aqui tem o objetivo de sistematizar, para descrever com mais precisão, cada estratégia, mas isso não significa que o professor não possa aliar estratégias em suas aulas.

Os registros apresentados abaixo ilustram duas maneiras pelas quais os alunos tiveram a professora como referência de revisora. As fotos (figuras 8 e 8.1) foram tiradas em 2010, ocasião em que ainda não tínhamos todos os alunos alfabetizados. Assim, além da revisão de textos de escritores mais eficientes, realizada desde o início de 2010, também realizávamos revisões de textos escritos colaborativamente pela turma. A atividade colaborativa de produção de texto consistia em, tendo algum objetivo comunicativo em mente, produzir um texto escrito, de modo que o professor fosse o escriba e os alunos fossem os autores. Em papel pardo, eu escrevia o rascunho exatamente como eles iam ditando. Na semana seguinte, voltava a apresentar o texto, lendo para eles e realizando apontamentos sobre minha leitura, para que fossem percebendo como o texto poderia dizer melhor o que tinha para dizer. Durante esse tipo de atividade, os alunos também faziam apontamentos, sugestões e contribuía para a revisão e a posterior reescrita do texto.

Figura 8. Registro fotográfico: professor como revisor



Fonte: acervo pessoal (2010)

Figura 8.1 Registro fotográfico- aluno participando de revisão tendo professor como referência



Fonte: acervo pessoal (2010)

Na situação didática acima, registrada já em setembro de 2010, realizávamos a revisão do relatório sobre a feira do folclore, evento que contou com a participação dos familiares de alunos e vizinhos da escola. Os alunos foram solicitados a escrever um relatório das atividades desenvolvidas nesse evento para entregar à gestora da escola. A ideia era convencer a gestora de que o evento havia sido interessante e divertido e que, por isso, a escola deveria preparar outros eventos dessa natureza. A preocupação didática, nessa etapa, era introduzir a ideia de que a escrita que fazemos, dentro e fora da escola, sempre precisa ser revisada. Além disso, também configurava uma preocupação a consolidação do conceito de rascunho como o espaço do texto provisório, para o qual sempre podemos voltar para reavaliar a escrita, tendo em vista o objetivo comunicativo. Lembrando-os do objetivo comunicativo que gerou aquele texto

(informar e convencer), durante a revisão, eu colocava a eles questões do tipo “esse trecho está escrito corretamente, mas será que está convencendo a gestora?” ou “quais outras palavras podemos usar?”, o que ia gerando as reflexões e novas proposições de escrita para o texto coletivo.

A ação de fazer a revisão/reescrita coletiva “na lousa” também merece um adendo. Na escola, muitas das atividades de revisão/reescrita coletiva de textos são realizadas a partir de textos produzidos pelos alunos e que, depois de uma seleção realizada pela professora, são disponibilizados à turma (na lousa, em cartazes ou cópias xerocadas), para que a revisão seja realizada colaborativamente, por professor e alunos. O problema é que, via de regra, os textos selecionados são aqueles com mais problemas. Por mais que se busque garantir o anonimato do aluno que produziu o texto analisado, o próprio aluno sabe que é o dono do texto, o que pode piorar a relação dele com a escrita. Pensando nisso, todas as revisões coletivas que empreendi com os alunos estavam sempre consagradas à leitura de textos produzidos, também, coletivamente pela turma, ou à leitura de textos de escritores mais experientes.

Outra situação em que eu funcionava como referência de revisora se dava quando a revisão era realizada individualmente, com registro feito diretamente no texto do aluno. Além de apontamentos realizados no texto, eu utilizava bilhetes por meio dos quais ia dialogando com os alunos sobre suas escritas.

A sequência de figuras apresentada a seguir mostra as duas versões de um texto produzido pela aluna M., em setembro de 2011. A primeira versão recebeu a revisão da professora, com apontamentos realizados no corpo do texto e orientações recebidas por meio de bilhete anexado ao texto. Vale destacar que se trata, novamente, de atividade de relato sobre a festa do folclore daquele ano. Como os alunos já haviam avançado em relação às práticas de escrita, o relato foi escrito individualmente, e não no formato de texto coletivo, como realizado em 2010, quando os alunos ainda estavam em um momento muito inicial da apropriação dos mecanismos de escrita.

O objetivo comunicativo que se colocava para eles, então, era relatar como havia sido a feira, e, ao mesmo tempo, convencer a gestora a realizar outros eventos na escola. Como é possível perceber, o texto da aluna M., da 3ª série, recebeu

intervenções da professora, realizadas tanto por meio de registros diretos no texto, quanto por meio da apresentação de sugestões via bilhete.

Figura 9. 1ª versão de texto da aluna M. (relato sobre festa do folclore) revisado pela professora

Nome: M. [redacted] . Data: 6/9/11

1º Versão - rascunho
Relato de experiência

Bem, a festa do folclore foi muito linda e divertida. Antes das mães assistirem as apresentações, nós ensaiamos muito. Cada sala ensaiou uma música diferente para não ficar tudo parecido.

Além de ensaiarmos, nós montamos uma maquete "Uma parte grande que era a fazenda e a parte menor, de uma floresta". As árvores da floresta, nós deixamos ~~na~~ em pl, porque se não iria ficar um desenho e não uma maquete. Na parte da fazenda, nós deixamos dois cavalinhos e a casa do fazendeiro, plantações de alface, rio, cercas e um portão.

E depois de montarmos a maquete, nós fomos ensaiar a música "Dirivri" com a professora "Bemê". Foi legal ensaiar essa música, a profª Bemê disse que a gente tinha que ir de raia até o pé.

Realmente, chegou o dia do folclore, e a gente ~~ficamos~~ ^{ficamos} olhando primeiro os outros dançar, a profª Denise ^{que} falou no microfone. Depois chegou a nossa vez de dançar para as mães ~~per~~ assistirem.

Depois que todos nós dançamos, nós ~~tínhamos~~ ^{tínhamos} que pegar nessa mão e ir finalmente (?)

Não falou que nome era a maquete

Visitou os nossos trabalhos e depois de
ver nossa exposição as mães iam ^{nos} pegar
~~nos~~ para ir ^{em} embora.
A festa foi espetacular!!!
Podia ter explicado mais sobre a exposição.

Figura 10. Bilhete gerado a partir de revisão realizada pela professora a texto da aluna M.

M

Gostei muito do seu relato,
você está escrevendo cada
vez melhor.

Para deixar seu texto
ainda mais legal, você
poderia explicar melhor sobre
como foi a exposição (o que
você e sua mãe viram,
do que mais gostaram etc.)

Vamos reescrever esse
texto aprimorando-o?

Gosto muito de você!

Beijinhos

Prof.ª. Leis

Figura 11. Reescrita da aluna M., após revisão de texto realizada pela professora (figuras 9 e 10)

Nome: M

2ª versão - Resumo

Relato de experiência

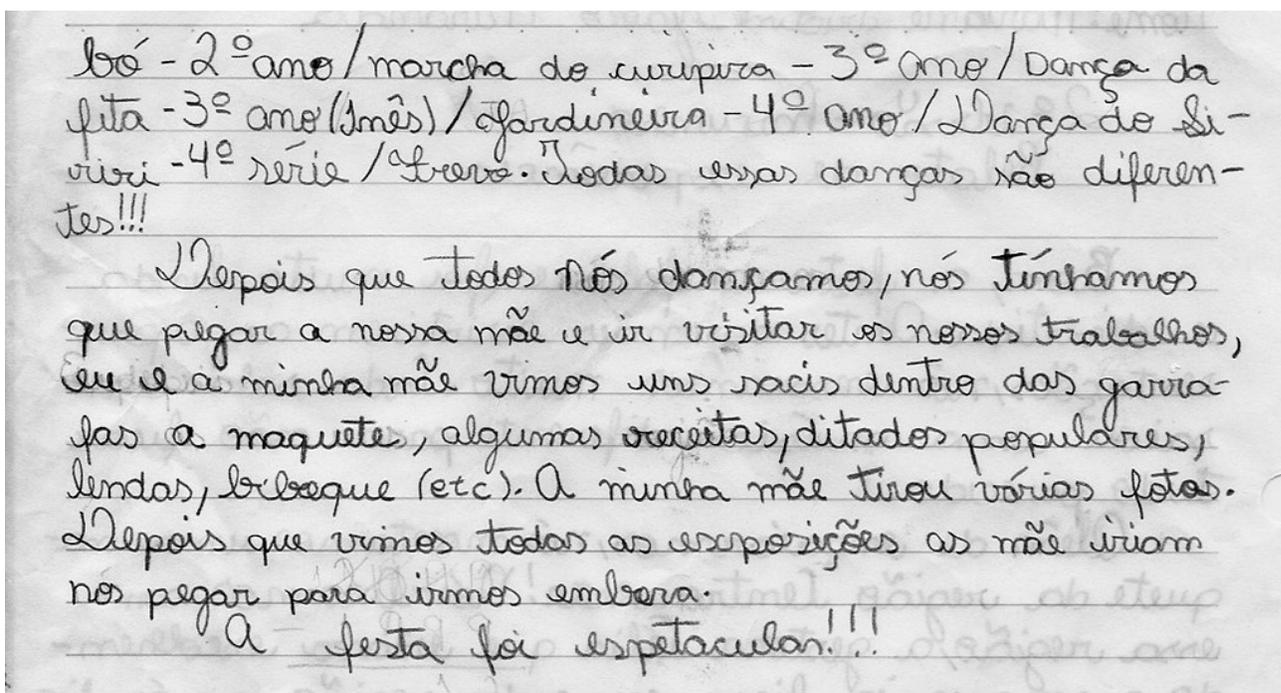
Bom, a festa de folclore foi muito linda e divertida. Antes das mães assistirem as apresentações, nós ensaiamos muito. Cada sala ensaiou uma música diferente para não ficar tudo parecido.

Além de ensaiarmos, nós montamos uma maquete da região Sertão-este! Nós ficamos com essa região, a gestora Sélia que estava escolhendo quem que ia ficar com cada região, e nós ficamos com a Sertão-este. Uma parte grande da maquete era a fazenda e a parte pequena era a floresta. As árvores da floresta, nós as deixamos em pé, porque se não iria ficar um desenho e não uma maquete. Na parte da fazenda, nós deixamos dois cavalinhos e a casa do fazendeiro, plantações de alface, rio, cercas e um portão.

É depois de montarmos a maquete, nós fomos ensaiar a música "Siviri" com a professora Benê. Foi legal ensaiar essa música, a profª Benê disse que a gente tinha que vir de saia até o pé.

Finalmente, chegou o dia do folclore, e a gente ficou olhando primeiro os outros dançarem, a profª Leise foi quem falou no microfone. Depois chegou a nossa vez de dançar para as mães assistirem.

Os que dançaram primeiro foi o pré / Dança Sarim-tilibra



Pode-se observar que tanto as sugestões de aprimoramento apresentadas no corpo do texto quanto as apresentadas no bilhete foram incorporadas pela aluna na versão final de seu texto. A reescrita, portanto, apresentou mudança qualitativa após a revisão proposta pela professora. Além de modificar a grafia de palavras indicadas (*lindo/linda, que falou/quem falou etc.*), a aluna aprimorou o conteúdo do texto, incluindo as informações acerca da região sobre a qual a sala havia confeccionado uma maquete (a região Centro-Oeste). Dessa forma, a aluna reescreveu seu texto de acordo com as orientações recebidas, o que indica que se colocou, satisfatoriamente, na posição de destinatária do bilhete anexado ao seu texto, relacionando as orientações deixadas pela professora às possibilidades de aprimoramento de sua escrita.

Em relação aos apontamentos realizados por mim, é possível perceber proposições resolutivas, em que aponto palavras que precisam ser reescritas e já apresento a forma padrão de escrita da palavra (*lindo/linda, por exemplo*), afinal revisar é também corrigir, mas também proposições interativas, em que sugiro, dialogo com a dona do texto. É o caso da sugestão da troca do termo “realmente” por “finalmente”, no terceiro parágrafo do texto, e das sugestões apresentadas no bilhete.

A adoção da estratégia da escrita do bilhete garantiu esse espaço privilegiado de diálogo sobre os textos produzidos pelos alunos, uma vez que os alunos recebiam apreciações sobre suas escritas, e não listas de correção, apontamentos sobre seus erros. Era uma preocupação evidenciar aquilo que eles já demonstravam saber em relação ao funcionamento da escrita. Então, era, principalmente, por meio do bilhete que os alunos podiam observar o comportamento da professora como leitora de seus textos.

Além disso, ao receber os bilhetes, os alunos eram inseridos em uma prática de uso real da escrita, ou seja, eram destinatários autênticos de um texto socialmente situado, porque receber o bilhete da professora não se configurava apenas como uma situação didática. O que acontecia com a circulação dos bilhetes era um deslocamento em relação ao papel do professor, que deixava a “função-professor” para se apresentar como “sujeito-professor” (Geraldi, 1991, p. 34). Assim, a prática de enviar bilhetes aos meus alunos corroborou os achados de Buin (2009), quando pesquisou sobre os impactos do bilhete-orientador no ensino de produção de textos escritos a crianças de Ensino Fundamental II. De acordo com ela,

O trabalho de reescrita incitado pelo bilhete-orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros. Uma nova forma que possibilita o ensino de textos situados, levando em conta a diversidade de gêneros discursivos, que podem ensinar ao aluno práticas de linguagem úteis não somente na escola, mas principalmente fora dela (BUIN, 2009, p. 107).

O que os bilhetes instauravam, então, era um espaço de diálogo em que a professora registrava suas impressões sobre o que leu, apontando pontos positivos e pontos que precisavam de aprimoramento, tal como fazem aqueles que leem nossos textos na vida fora da escola, por exemplo, os amigos que nos leem e palpitam sobre o que escrevemos. Os bilhetes constituíram, dessa forma, não apenas um modelo de escrita, mas antes, uma oportunidade de as crianças participarem de situações significativas, socialmente situadas, de recepção de textos escritos. Além disso, por

meio dos bilhetes, os alunos iam se apropriando de determinado “modelo de comportamento leitor”, comportamento esse essencial para a revisão de textos tal como pensada neste trabalho.

Além disso, como era comum que eu propusesse questões a eles nos bilhetes, esses alunos iniciaram uma prática interessante de responder, por escrito, aos questionamentos e perguntas feitas nos bilhetes. Então, eles recebiam o bilhete com o apontamento, escreviam a resposta no bilhete mesmo, e me entregavam em seguida. Por vezes, um novo bilhete nascia dessa prática dialógica. Além disso, os alunos passaram a escrever bilhetes e cartas para se registrar pela escrita, e não faziam isso apenas com a professora, mas entre eles também.

O bilhete abaixo (figuras 12 e 12.1), escrito por uma aluna e entregue a mim no início de uma aula, ilustra essa prática que, nascida com esses alunos, fortaleceu a relação da maioria desses sujeitos com a escrita. A situação em que essa escrita chegou até mim foi a seguinte: recebi o bilhete dobrado, no início da aula, de modo que somente a primeira pergunta ficava visível. Então, eu deveria responder essa questão, antes de continuar lendo. Tendo respondido a primeira pergunta, a aluna me permitiu abrir a folha e ler a segunda questão, que era, na verdade uma confissão (figura 12.1). A aluna, que continuava parada ao meu lado depois de entregar o bilhete, aguardava minhas respostas. Depois de escrevê-las no papel, a aluna as leu e, então, ficou combinado que conversaríamos mais tarde sobre o conteúdo daquela escrita confessional.

É relevante, para a reflexão sobre como essa aluna se relacionava com a escrita, evidenciar essa conversa, esse diálogo ao vivo, face a face, realizado por meio da escrita. Certamente, a aluna não teria coragem de assumir oralmente seus sentimentos em relação ao colega, mas tendo aprendido que a escrita serve para comunicar, instaurou pela escrita um diálogo, tomou o turno e se posicionou por meio da escrita.

Considero esse exemplo relevante para ilustrar as maneiras pelas quais aqueles alunos foram se relacionando com as formas de tomar a escrita e de se relacionarem com o mundo, e com eles mesmos, a partir de seus escritos. Outros exemplos de escrita espontânea desses alunos são apresentados no capítulo 5.

Segue o bilhete com os registros desse evento comunicativo.

Figura 12. Escrita espontânea (bilhete dobrado)

Prof^a Leise, _/ _/ _

1- De eu contar uma coisa a
você, você não conta a ninguém?
R:
Não conto, pode confiar!

Figura 12.1 Escrita espontânea (bilhete aberto)

Prof^a Leise, _/ _/ _

1- De eu contar uma coisa a
você, você não conta a ninguém?
R:
Não conto, pode confiar!

2- Não me chingue mas eu acho
o Cullom bonito e simpático, faz
agente sur sem pressão e é
mãe nunca 2^o ele chorando não
conte a minha mãe estou confiando
em você, tá?
R: Não conto para ela, pode deixar. Vamos conversar
sobre esses sentimentos todos aí?

Retomando as revisões realizadas pela professora, temos a seguir outro exemplo. A proposta que gerou esse texto foi a participação dos alunos em um concurso de redação promovido pela secretaria de educação do município, em 2012. O tema do concurso era a vida de Amácio Mazzaropi⁴⁶. Nessa ocasião, os alunos fizeram várias versões do texto. O aluno dono dos textos apresentados abaixo fez quatro versões: as três apresentadas aqui e a versão final, transcrita na folha do concurso, da qual, obviamente, não tenho cópia.

Para a elaboração dos textos inscritos no concurso, os alunos procederam a uma pesquisa, realizada durante as aulas de informática (aproximadamente três semanas de pesquisas), sobre a vida e a obra do artista. Depois de anotarem as informações que julgaram importantes, encontradas durante a pesquisa, deram início à elaboração de seus textos.

O processo de revisão desses textos deveria se dar da seguinte maneira (tal como combinado com os alunos antes do início das escritas): a professora realizaria a primeira revisão, eles reescreveriam e, depois, revisariam novamente. Ficou acertado que eles poderiam solicitar auxílio de outros colegas e da professora no momento da segunda revisão. Esse procedimento em relação à revisão evidencia o fato de que, quando as estratégias de revisão vão sendo tomadas pelos alunos, não há como utilizá-las separadamente. Este exemplo de texto, produzido pelo aluno A., está sendo apresentado como exemplo de revisão do professor, mas há também rastros de revisão do próprio aluno da 2ª versão do texto.

O texto apresentado na figura 13, a primeira revisão, apresenta marcas de revisão realizadas pela professora. A segunda versão de texto apresenta as marcas de revisão do aluno e também de alguns apontamentos realizados pela professora, pois havia o combinado de que no momento de revisar os próprios textos, os alunos poderiam solicitar auxílio. A terceira versão apresenta as decisões do aluno em relação ao que deveria compor a versão final do texto. Vejamos.

⁴⁶ Todos os anos, esse artista é homenageado na cidade, na data de seu nascimento, porque Mazzaropi realizou muitos de seus filmes na região e, além disso, foi sepultado em Pindamonhangaba.

Figura 13. 1ª versão de texto do aluno A. (concurso Mazzaropi) revisado pela professora

1ª versão

Título? quando?

Amácio Mazzaropi nasceu em São Paulo, 9 de abril e morreu em São Paulo. Em sua carreira, não só fazia filmes, ^{mas} também cantava, ~~mas~~ não cantava em shows ~~mas~~, cantava ^{em} festas que tinha na ^{na} fazenda. O avô dele também era quase um artista. Como o neto dele, "Amácio Mazzaropi", ^{explique} ^{o que o avô fazia} Ele lançou a primeira ^{peça} "A herança do padre João". O primeiro filme que ele lançou foi o "Sai da frente", e o hobby dele era cantar valsa e ^{fazer} seresta na rua. A rádio se chamava "tupi". O recorde ^{que} ^{rádios?} de bilheteria foi o filme "O corinthiano", e também o filme que ele não terminou foi o "Maria tomba homem". Mazzaropi fumava charuto, ^{mas} pode ser chamado pito. Ele tinha uma fazenda ^{cachimbo} bem grande para fazer seus filmes.

Ele tinha um filho adotado que se chama "Péricles Moreira", ele foi enterrado no mesmo cemitério de seu pai foi enterrado.

Mazzaropi era artista não só para Pindamonhagaba, mas para o Brasil inteiro, e foi um artista para homenagear o país.

O que pode ser chamado de pito? Mazzaropi?
O cachimbo? O cachimbo

quando? ^{explique} ^{o que o avô fazia} ^{que} ^{rádios?} ^{cachimbo}

quero está aqui quem ler vai achar quem foi enterrado foi o Péricles

Figura 14. 2ª versão de texto do aluno A. (concurso Mazzaropi), revisado pelo aluno e, em seguida, pela professora

2ª versão

Mazzaropi: um caipira no cinema

Amácio Mazzaropi nasceu em São Paulo, 9 de abril e morreu em São Paulo, dia 13 de junho de 1984. Em sua carreira, não só fazia filmes, mas também cantava, mas não cantava em shows, cantava em festas (que tinha) na sua fazenda. O avô dele também era quase um artista. Como seu neto, Amácio Mazzaropi, seu avô animava festas em seu bairro.

~~Mazzaropi era um artista completo.~~ Sua mãe era portuguesa e seu pai era imigrante italiano. Mazzaropi desde pequeno decorava muitas poesias. ~~Ele foi um ator e cineasta Brasileiro.~~ A rádio que ele entrou foi domingo de manhã se chamava "Rancho Alegre". O recorde de bilheteria foi o filme "O corinthiano". O filme que ele não terminou foi o "Maria tomba homem". Mazzaropi fumava "cachimbo", mas pode ser chamado de "pito" que é cachimbo. Ele tinha uma fazenda bem grande para fazer seus filmes. ~~acho legal você contar que a fazenda ficou~~

~~Ele tinha um filho adotado que se chama em latim "Pericles Morina".~~ Mazzaropi foi enterrado no mesmo Cemitério de seu pai que foi enterrado. **PINDA**

Mazzaropi era um artista completo mas não só para Pindamonogaba mas para o Brasil inteiro, e foi um artista para homenagear o país.

Ele teve uma produtora de filmes só dele que se chamava "PAM".

Ele foi convidado pela rádio Tupi para fazer um programa nas manhãs de domingo e esse programa se chamava "Rancho Alegre".

Explicar melhor sobre os filmes

Figura 15. Versão final de texto do aluno A. (concurso Mazzaropi)

Versão final

Mazzaropi um artista Caipira

Amácio Mazzaropi nasceu em São Paulo, 9 de abril e morreu em São Paulo, dia 13 de junho de 1981. Em sua carreira, não só fazia filmes, mas também cantava em shows, cantava em festas na sua fazenda. O avô dele também era quase um artista. Como seu neto, "Amácio Mazzaropi", seu avô animava festas em seu bairro. Sua mãe era portuguesa e seu pai era imigrante italiano. Mazzaropi desde pequeno decorava muitas poesias. Ele teve um filho adotado que se chama "Pericles Moreira". Ele foi convidado pela rádio "Tupi". Ele foi convidado pela rádio "Tupi" para fazer um programa nas manhãs de domingo e esse programa se chamava "Rancho Alegre". Foi um artista completo: ator, cineasta, apresentador de rádio.

Mazzaropi fez 33 filmes. O recorde de bilheteria foi o filme "O Corintiano". O filme que ele não terminou foi o "Maria Tomba Homem". Ele teve uma produtora de filmes só dele que se chamava "PAM". Ele tinha uma fazenda que era bem grande para fazer seus filmes, e a fazenda ficava em Taubaté.

Mazzaropi era simples e gostava de tocar viola e de fumar cigarro "cachimbo", que pode ser chamado de "pito". Foi legal saber que ele está enterrado no cemitério de Pindamonhangaba. Os filmes do Mazzaropi emocionavam não só o vale do Paraíba, mas o Brasil todo.

Eu gostei de participar dessa pesquisa sobre o Mazzaropi porque ele era um artista, fazia filmes e eu queria que as pessoas conhecesse mais sobre o Mazzaropi.

Como explicado, a revisão da professora resultou em intervenções resolutivas e interativas. O bilhete gerado a partir dessa revisão não foi guardado, por isso não está apresentado aqui. Em relação aos apontamentos interativos, na primeira versão do texto, há a seguinte orientação da professora, escrita à margem do texto *“aqui está esquisito, quem ler vai achar que quem foi enterrado foi o Péricles”*. Essa inscrição evidencia ao aluno que o leitor deve ser considerado na escrita do texto, por isso, ambiguidades devem ser sanadas, se o objetivo não for escrever um texto ambíguo. O trecho original destacado como ambíguo, nesse caso, era o seguinte: *“Ele tinha um filho adotado que se chamava “Péricles Moreira”, ele foi enterrado no mesmo cemitério de seu pai”*. Para resolver essa ambiguidade, na redação da versão final, o aluno deslocou a informação para o primeiro parágrafo, em que ele apresentava informações sobre a família do artista, ou seja, o aluno não apenas compreendeu o problema, como encontrou uma forma bastante eficiente para aprimorar sua escrita: reorganizou-a.

Essa capacidade de reorganizar a escrita, comportamento presente em produções de escritores mais experientes, fica visível na segunda versão do texto do aluno, em que os rastros de revisão deixados indicam que ele foi riscando trechos e utilizando setas e traços para orientar a reescrita do texto.

O mesmo caso de resolução de ambiguidade caracteriza o trabalho do aluno sobre o trecho *“Mazzaropi fumava charuto, mais pode ser chamado ‘pito’”*, ao que a professora indica *“o que pode ser chamado de Pito? Mazzaropi? O cachimbo?”*. A resolução do aluno para o problema indicado foi a seguinte: *“Mazzaropi era simples e gostava de tocar viola e de fumar “cachimbo”, que pode ser chamado de ‘pito’”*, informação também reordenada e apresentada num parágrafo destinado a comentar os passatempos do artista. Ainda sobre a segunda versão do texto, interessante notar o seguinte registro de revisão feita pela professora: *“acho legal você contar que a fazenda ficava em Taubaté”*, que, do ponto de vista do diálogo que as revisões iam instaurando com os alunos, caracteriza-se como uma opinião, uma sugestão (e não uma correção, portanto).

Sobre a relação que esse sujeito ia estabelecendo com a linguagem escrita, é interessante notar o uso que ele faz das aspas. O aluno traz entre aspas os seguintes termos “Amácio Mazzaropi”, “Péricles Moreira”, “Rancho Alegre”, “O corintiano”, “Maria

Tomba Homem”, “PAM”, “cachimbo” e “pito”. Percebe-se que são substantivos próprios, com exceção dos dois últimos, substantivos comuns.

Os alunos vinham aprendendo que, para citar trechos de textos de outros autores, deveriam utilizar aspas para marcar essa autoria do outro, e essa explicação pode ajudar a compreender a relação que esse aluno estabelecia com o uso das aspas: marcar não apenas o texto do outro, mas a identidade do outro no texto, no caso, a identidade do próprio artista, visto que todos os termos são, na verdade, nomes de pessoas, filmes, lugares que identificam esse outro, inclusive os dois substantivos comuns que, fugindo à regra das demais palavras (substantivos próprios), designam objetos que descrevem o artista, talvez com mais precisão imagética do que o próprio nome dele e os demais “nomes” considerados pelo aluno como representativos do *eu* do artista.

Esses textos, escritos pela aluna M. e pelo aluno A., demonstram que esses alunos foram capazes de ler os apontamentos e de utilizá-los para retornar sobre suas escritas. Atribuo isso, sobretudo (mas não só) a dois aspectos: 1) os alunos vinham de um percurso de aprendizagem em que a escrita era concebida de modo processual, ou seja, considerando que a prática de revisar e de reescrever é parte mesmo da escrita. Assim, fazia sentido que eles revisassem e que, deliberadamente, atentassem para as contribuições que a revisão de outra pessoa pudesse trazer para sua escrita. 2) As práticas de escrita vividas por esses alunos foram transcendendo a sala de aula, de modo que uma comunidade de sujeitos que usam a escrita para construir sentidos foi sendo criada. No capítulo 5 apresento textos produzidos sem serem solicitados e que ajudam a ilustrar isso. Via de regra foram textos escritos para serem transformados em presente, e servem como pistas sobre a tomada da escrita por essa comunidade de alunos.

Em relação ao tipo de intervenção realizada nos textos dos alunos por conta da revisão da professora, bem como aos bilhetes anexados aos textos, com orientações, dicas, apreciações sobre o texto lido, importa esclarecer que o principal objetivo era dialogar com os alunos, estabelecer uma conversa em que as relações que estabelecemos, como sujeitos, com a escrita fosse o cerne. Como já explicitado anteriormente, revisar é também corrigir, apontar o que está inadequado. No entanto,

as marcas de revisão percebidas nos textos dos alunos, deixadas pela professora, apontam para um diálogo instaurado sobre o fazer desses alunos.

É relevante destacar o seguinte, sobre a prática de o professor atuar como referência de leitor: assim como os alunos aprendem novas formas de se relacionar com a escrita lendo textos de escritores mais experientes, também aprendem formas de se relacionar com a leitura observando e dialogando com leitores mais experientes. Isso porque “[...] a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2000, p. 31, *apud* FARACO, 2006, p. 59). É na interação com o *outro*, que já escreve e já lê, que me formo escritor e leitor.

Assim, sendo revisados pela professora, os alunos eram colocados num lugar privilegiado de interação e tinham a oportunidade de vivenciar a escrita como essa coisa viva que é; essa coisa muito maior do que uma atividade escolar realizada para obter nota nas aulas de redação (é isso também, mas é mais do que isso).

4.4.3 A revisão de textos produzidos por colegas da turma

A estratégia de revisão de textos produzidos por colegas da turma consiste em situações nas quais os alunos, depois de produzirem o texto, são agrupados em duplas, a fim de que os pares procedam à leitura/revisão do texto do colega. Vale ressaltar que outros encaminhamentos para essa estratégia são possíveis, visto que os alunos podem revisar textos de colegas de outras turmas da escola, ou trabalharem, os dois da dupla, sobre um mesmo texto de cada vez, por exemplo. O importante é garantir ao aluno o espaço de revisor, dando a ele possibilidade de dialogar com o texto, sugerindo melhorias que podem ou não serem adotadas pelo escritor.

Nos encaminhamentos realizados com o grupo de alunos em questão neste estudo, essa estratégia foi realizada em duplas, principalmente para que os alunos pudessem estar face a face com o escritor, o dono do texto revisado, caso houvesse dúvida, reforçando para o aluno escritor o papel ativo do leitor em relação aos textos

que escrevemos. Além disso, evidenciava-se aos alunos o fato de que, por trás dos textos, há um sujeito se esforçando para se comunicar. Essa estratégia foi proposta aos alunos somente quando já haviam vivenciado situações em que as outras duas estratégias de revisão, já descritas, tinham sido utilizadas. Isso porque, para solicitar esse tipo de leitura aos alunos, entendi ser preciso que eles tivessem, antes, parâmetros de ancoragem para a ação de revisar o texto do colega.

Os exemplos de bilhetes escritos pelos alunos aos seus colegas, e de intervenções que eles iam realizando nas escritas uns dos outros, demonstram que os alunos foram se mostrando capazes de trabalhar sobre a escrita do outro, sugerindo elementos que pudessem ajudar os textos a dizer melhor o que pretendiam dizer, tendo o objetivo comunicativo em mente, e indo além de correções de ortografia. A orientação geral para a realização dessa estratégia de revisão era a de que os alunos revisores poderiam destacar trechos ou elementos que mais lhes agradassem, poderiam sugerir alternativas ao texto, mesmo que não houvesse erro de escrita, ou seja, poderiam atuar como leitores críticos e não como meros corretores.

A proposta de escrita que gerou esses bilhetes foi a produção de cartas a serem enviadas à *Revista Ciência Hoje das Crianças* (mesma proposta que gerou o texto apresentado na figura 3). Essa publicação era recebida regularmente pela escola e muito apreciada pelos alunos, que tinham contato com os textos dessa revista, sobretudo, em nossas aulas de leitura⁴⁷.

Inicialmente, depois de lerem várias revistas, em variados dias, num período de aproximadamente um mês, os alunos produziram as cartas, individualmente, nas quais comentavam reportagens, davam sugestões de temas a serem apresentados etc. Como o objetivo comunicativo interposto a eles era o de escrever cartas seguindo o gênero carta do leitor, realizamos várias leituras de inúmeras cartas publicadas na seção “Carta do Leitor” da revista, para que fosse possível conhecer o gênero. Para a revisão das

⁴⁷ Duas vezes na semana, realizávamos aula de leitura livre, em que eu dispunha aos alunos um baú com diversas publicações, livros, revistas, para que escolhessem o que ler. Nesse momento, eu também escolhia alguma publicação para ler e comentar com os alunos. Durante essa atividade, que durava cerca de quarenta minutos a uma hora, uma das publicações das quais eles mais gostavam era a *Ciência Hoje das Crianças*. Quando a gestora da escola solicitou um trabalho com o gênero carta do leitor, porque havia a possibilidade de que esse gênero fosse solicitado no exame do Saesp, elegi essa publicação para o trabalho com esse gênero.

cartas, os alunos foram organizados em duplas, de modo que pudessem trocar os textos para ler/revisar o que o colega produziu. Após a leitura, deveriam escrever bilhetes a serem anexados ao texto do colega, que aceitaria ou não as sugestões no momento de escrever a versão final de seu texto. Os bilhetes foram então entregues aos donos de cada texto para que reescrevessem suas escritas. É importante mencionar que a maioria dos alunos se mostrou capaz de sugerir aprimoramentos que foram além de questões ortográficas gramaticais, apresentando sugestões de adequação ao gênero, de possibilidades de aprimoramento da progressão textual etc., como se verá na amostra de bilhetes apresenta neste estudo.

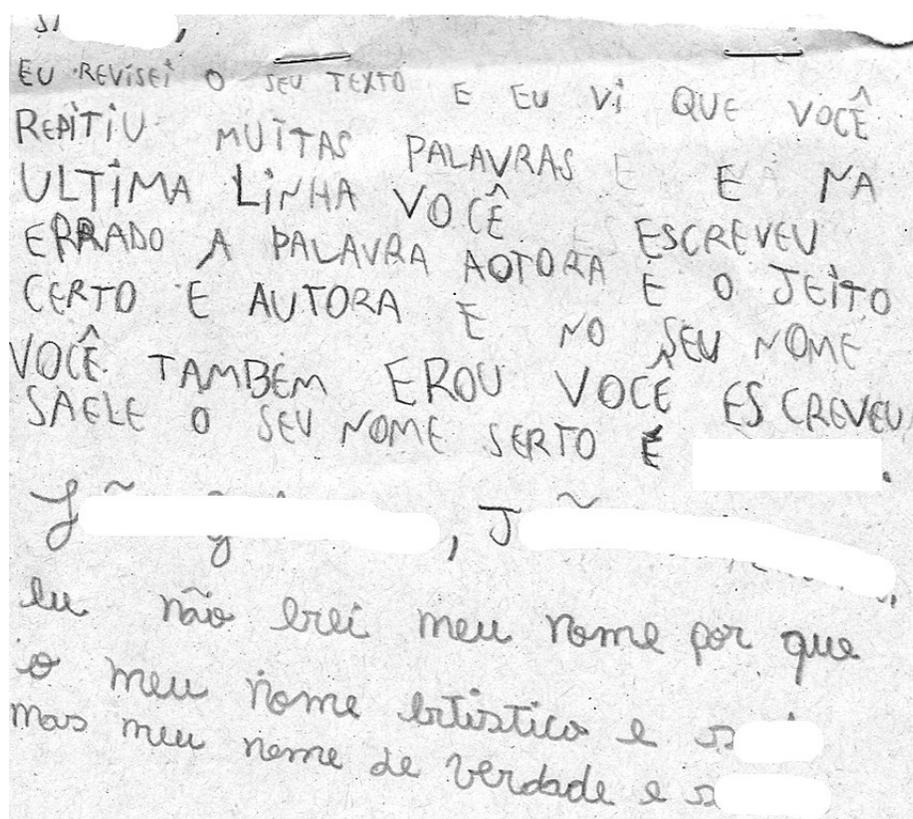
O fato de os alunos terem se mostrado capazes de sugerir aprimoramentos qualitativos aos textos nega os resultados de pesquisa empreendida por Góes (1993), em que a autora defende que os escritores iniciantes se limitam a corrigir elementos de ortografia e de gramática dos textos que revisam. E sobre isso é importante retomar a questão da especificidade do trabalho do professor enquanto sujeito responsável pela condução do processo de ensino. É preciso ensinar a revisar, da mesma maneira que é preciso ensinar a escrever. Não se pode acreditar que, apenas por já estar alfabetizado, o aluno será capaz de colocar em prática todos os comportamentos acionados por aqueles que escrevem com autonomia na vida. É preciso ensinar os alunos sobre esses comportamentos, porque são característicos da especificidade do ensino da escrita.

A utilização da estratégia de revisão de textos dos colegas da turma, por meio da qual os alunos puseram-se a trabalhar lendo e comentando textos dos colegas, dialogando sobre os recursos e mecanismos utilizados por eles para escrever e fazer sentido, permitiu aos alunos se colocarem numa verdadeira comunidade de leitura e de escrita, na qual solicitar a leitura de um colega para ajudar no alcance do objetivo comunicativo se instaurou como uma prática cotidiana, ajudando os alunos a entenderem o papel do outro, do leitor, na construção de sentidos de seus textos escritos. Afinal, [...] Em contexto de aprendizagem, o outro, evidentemente, é instância fundamental na empreitada da criança em projetar-se sempre para além de si mesma [...], numa concepção de linguagem como interação, esse outro é mais do que mediador instrumental, ele é constitutivo do sujeito (ARAÚJO, 2001, p. 112-113).

Outro ponto relevante em relação a essa estratégia é o fato de que, quando o aluno escreve o bilhete para o colega da sala, o professor tem condições de conhecer melhor o que esse remetente já sabe em relação à escrita, ou seja, o que ele já é capaz de reconhecer em relação aos problemas e à arquitetura dos textos que lê; o que, em certa medida, pode significar que esses recursos serão utilizados nos textos que produzirá.

Os exemplos a seguir ilustram como a estratégia de revisão de textos dos colegas foi colocada em prática pelos alunos sujeitos deste estudo.

Figura 16. Bilhete gerado a partir da revisão do texto da aluna S. pelo aluno J.G.



SI
EU REVISEI O SEU TEXTO E EU VI QUE VOCE
REPETIU MUITAS PALAVRAS E E MA
ULTIMA LINHA VOCE E ESCREVEU
ERRADO A PALAVRA AUTORA E O JEITO
CERTO E AUTORA E NO SEU NOME
VOCE TAMBEM EROU VOCE ESCREVEU
SAELE O SEU NOME CERTO E [REDACTED]
J [REDACTED], J [REDACTED]
eu não brrei meu nome por que
o meu nome artistico e [REDACTED]
mas meu nome de verdade e [REDACTED]

[transcrição]

S.

Eu revisei o seu texto e eu vi que você repitiu muitas palavras e na ultima linha você escreveu errado a palavra aotora e o jeito certo é autora e no seu nome você tambem erou você escreveu saele o seu nome serto é s.

J. G.

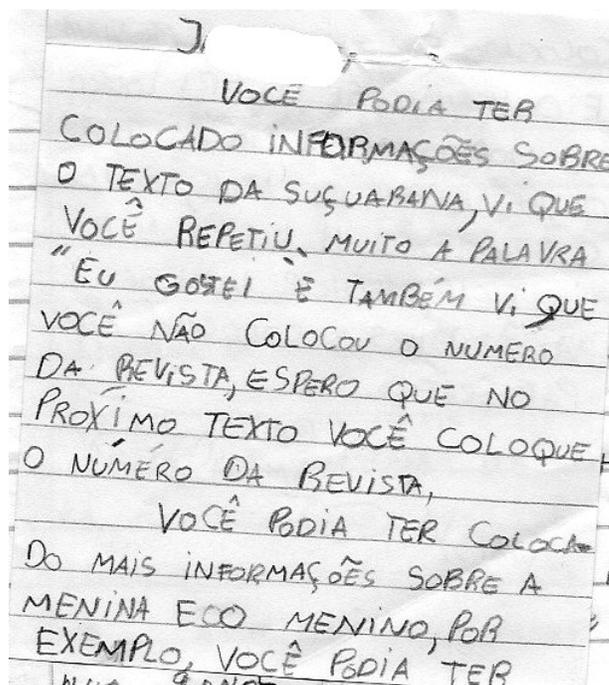
Eu não erei meu nome por que o meu nome ertistico é Saele mas meu nome de verdade e S.

Esse bilhete exemplifica bem a prática de diálogo que foi se instaurando com a turma: o aluno J.G., ao revisar um texto da aluna S., indica que a aluna repetiu algumas palavras, deixando pressuposto que a colega deveria evitar isso, e indica que a colega grafou incorretamente a palavra *autora*, pois escreveu “aotora” e, por fim, chama a atenção para o fato de que o próprio nome da colega havia sido escrito, segundo ele, de forma equivocada. A colega, então, utiliza-se do próprio bilhete para responder ao colega e explicar que não havia grafado seu nome de maneira equivocada, pois o nome que aparece ao final do texto, Saele, é, na verdade, seu nome artístico.

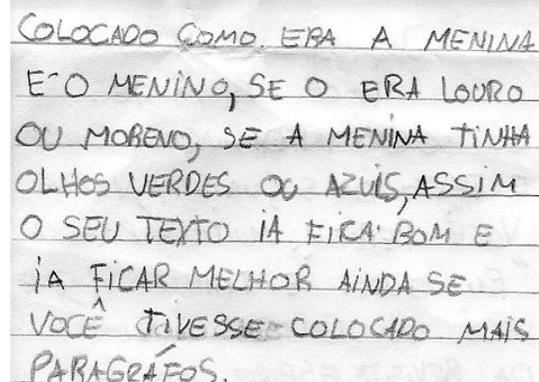
Ao responder, por escrito, ao colega, a aluna assume o turno, toma a palavra para responder, para registrar e tomar posição em relação ao seu escrito. Ela poderia ter esclarecido ao colega oralmente, ali na ocasião da aula, o motivo de ter assinado seu nome artístico, mas fez questão de escrever, de registrar, naquele espaço de diálogo sobre o texto, a sua versão, a sua posição em relação ao que era falado sobre sua escrita.

Outro ponto a ser considerado como uma pista da maneira pela qual a aluna se relacionava com a própria escrita é a utilização mesma de um nome artístico, de um pseudônimo, prática comum aos literatos e aos que escrevem profissionalmente na vida. Obviamente, essa inscrição da aluna não indica que ela seja uma “literata”, uma profissional, mas sim que demonstra ter compreendido maneiras pelas quais os sujeitos sociais se relacionam com a/pela linguagem, demonstrando segurança para se relacionar de formas variadas com sua escrita.

Figura 17. Bilhete gerado a partir da revisão do texto da aluna J. pela aluna D.



J.
VOCE PODIA TER
COLOCADO INFORMAÇÕES SOBRE
O TEXTO DA SUÇUARANA, VI QUE
VOCE REPETIU MUITO A PALAVRA
"EU GOSTEI E TAMBÉM VI QUE
VOCE NÃO COLOCOU O NUMERO
DA REVISTA, ESPERO QUE NO
PRÓXIMO TEXTO VOCE COLOQUE
O NUMERO DA REVISTA,
VOCE PODIA TER COLOCA
DO MAIS INFORMAÇÕES SOBRE A
MENINA E O MENINO, POR
EXEMPLO, VOCE PODIA TER



COLOCADO COMO ERA A MENINA
E O MENINO, SE O ERA LOURO
OU MORENO, SE A MENINA TINHA
OLHOS VERDES OU AZUIS, ASSIM
O SEU TEXTO IA FICA BOM E
IA FICAR MELHOR AINDA SE
VOCE TIVESSE COLOCADO MAIS
PARÁGRAFOS.

BEIJOS DA SUA
AMIGA D

[transcrição]

J.

Você podia ter colocado informações sobre o texto da suçuarana, vi que você repetiu muito a palavra "eu gostei" e também vi que você não colocou o número da revista, espero que no próximo texto você coloque o número da revista.

Você podia ter colocado mais informações sobre a menina e o menino, por exemplo, você podia ter colocado como era a menina e o menino, se o era louro ou moeno, se a menina tinha olhos verdes ou azuis, assim o seu texto ia fica bom e ia ficar melhor ainda se você tivesse colocado mais parágrafos.

Beijos da sua amiga D.

Nesse caso, a aluna D., tendo revisado o texto da aluna J., escreve o bilhete oferecendo sugestões de aprimoramento. Além de apontar a repetição inadequada de palavras, a revisora demonstra uma preocupação em contribuir com a progressão textual, na medida em que sugere que a dona do texto apresente mais informações, e indica quais informações poderiam figurar no texto: "informações sobre o texto da suçuarana", "informações sobre a menina e o menino, por exemplo, você podia ter colocado como era a menina e o menino, se o era louro ou moeno, se a menina tinha

olhos verdes ou azuis”, ou seja, a aluna revisora percebe que o texto poderia apresentar mais informações e empreende um trabalho de indicar quais poderiam ser essas informações, instaurando uma revisão interativa-propositiva, por meio da qual sugere caminhos resolutivos para a colega, dona do texto.

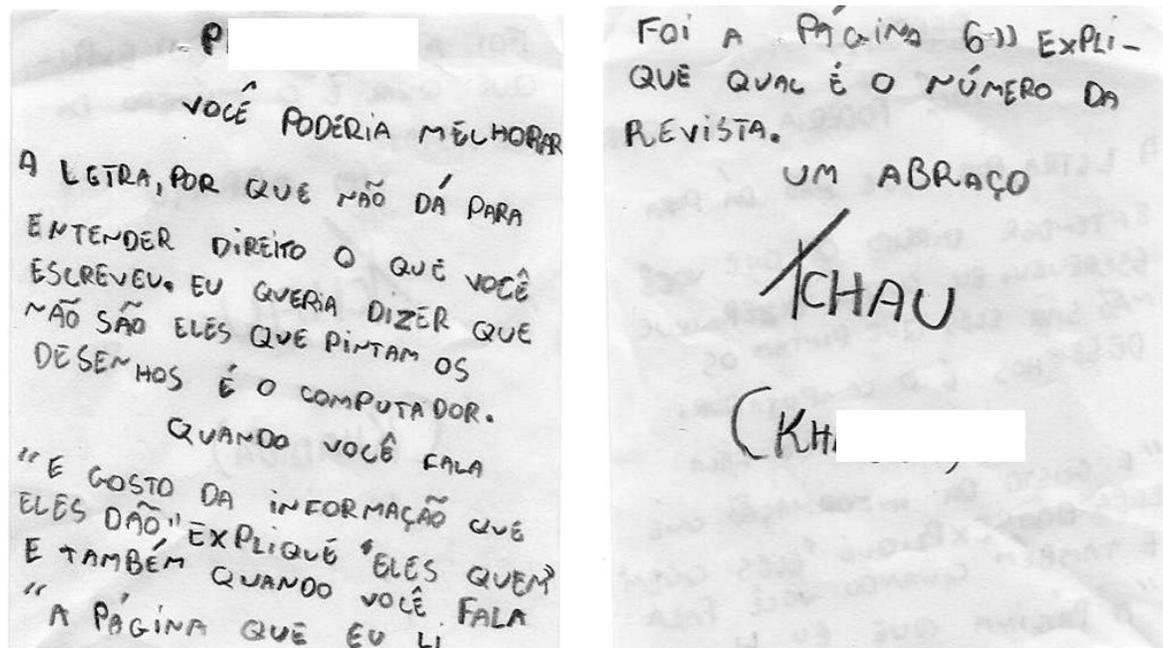
Ao final do bilhete, a revisora indica que o texto da aluna J. ficaria “*melhor ainda*” se a dona do texto “*tivesse colocado mais parágrafos*”, o que evidencia a preocupação da revisora com a progressão textual, e o seu conhecimento sobre a elaboração de parágrafos (tanto que o bilhete está muito bem dividido em relação à organização paragrafal). Além disso, ao escrever “*melhor ainda*” a revisora sinaliza para a colega que seu texto estava bom, e que as sugestões serviriam para deixá-lo ainda melhor, ou seja, a revisora considera o outro, considera a colega, e esse tipo de postura permite a criação de uma prática de escuta e consideração do outro, marca constitutiva do processo da escrita.

Obviamente, os alunos iam construindo sua prática de revisão, e de escrita dos bilhetes, tomando a professora como exemplo. O que deve ser analisado de um ponto de vista natural, visto que nossos discursos são sempre apropriações de “nacos” do discurso dos outros. Dessa forma, a apropriação pelos alunos de frases e expressões utilizadas nos bilhetes escritos pela professora é aqui considerada como tentativa de esses alunos se aproximarem da referência de leitor-revisor mais experiente, e não como mera cópia do comportamento da professora.

Outro aspecto importante de ser problematizado é a indicação, nos dois bilhetes acima, da repetição de palavras como algo negativo, que deve ser aprimorado pelo dono do texto. Atribuo essa preocupação ao trabalho com a revisão de textos de escritores mais experientes, porque um dos elementos, bastante analisados nessa época, foram justamente as maneiras de referenciação utilizadas pelos autores para a progressão do texto.

No bilhete apresentado a seguir (figura 17), a aluna Kh. apresenta sugestões de variadas ordens ao texto do aluno P., além de apresentar informações que evidenciam o bilhete como um espaço de diálogo, visto que a aluna se utiliza desse espaço para conversar mesmo com o colega P.

Figura 18. Bilhete gerado a partir da revisão do texto do aluno P. pela aluna Kh.



[transcrição]

P.

Você poderia melhorar a letra, por que não dá para entender direito o que você escreveu. Eu queria dizer que não são eles que pintam os desenhos é o computador.

Quando você fala "e gosto da informação que eles dão" explique "eles quem" e também quando você fala "a página que eu li foi a página 6" explique qual é o número da revista.

Um abraço.

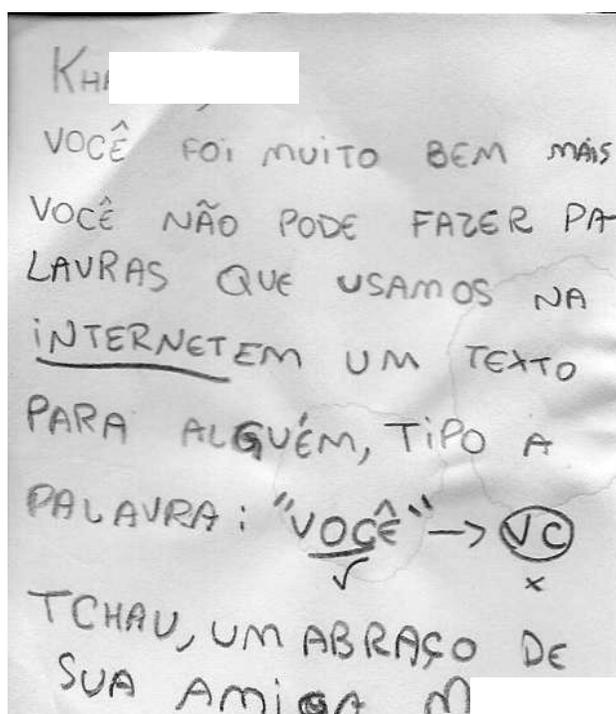
Tchau

(Kh.)

Ao escrever "Eu queria dizer que não são eles que pintam os desenhos é o computador", a opção pela expressão "eu queria dizer" funciona como uma modalização, por meio da qual a revisora se coloca como colaboradora, ou seja, não assume a posição de quem está lendo os escritos do colega para encontrar problemas, mas sim para contribuir com os escritos dele. Essa postura também é percebida quando a revisora utiliza a expressão "você poderia", expressão essa bastante utilizada pelos alunos para oferecer apontamentos aos textos dos colegas. Essa preocupação com a

modalização do discurso evidencia a inscrição do outro nas escritas dessas crianças revisoras, que se preocupavam em dizer da melhor maneira possível o que tinham a dizer sobre os textos de seus colegas. A preocupação com a modalização, com a inscrição do outro e a instauração de um diálogo por meio dos bilhetes, também é percebida no bilhete apresentado abaixo (figura 18), em que a aluna Kh. tem seu texto revisado pela aluna M.

Figura 19. Bilhete gerado a partir da revisão do texto da aluna Kh. pela aluna M.



[transcrição]

Kh.

Você foi muito bem mais você não pode fazer palavras que usamos na internet em um texto para alguém, tipo a palavra: "você" → vc
Tchau, um abraço de sua amiga M.

Ao iniciar o bilhete afirmando "Você foi muito bem", a revisora demonstra preocupação em valorizar a colega e seus esforços pela escrita, ou seja, indica ter compreendido que, por trás do texto, há o sujeito. Isso é importante, ainda, na medida em que aponta para a prática de revisão de textos dos colegas como uma prática social de uso da escrita, na medida em que os alunos escrevem para os colegas para dialogar sobre suas escolhas de construção do texto. Ao se apropriarem do uso de modalizadores do discurso, de recursos de saudação e despedida, que inscrevem explicitamente o outro no diálogo, os alunos estão demonstrando uma relação com a

escrita que é mesmo a razão de existir da escrita: possibilitar a comunicação, a interação.

Essa estratégia, então, se configurou como um importante espaço de interlocução entre os alunos, porque, na medida em que atuaram como revisores, preocupavam-se em ajudar os colegas a dizer melhor o que pretendiam dizer, preocupavam-se em compartilhar maneiras de se expressar que pudessem ser úteis, o que reforça o defendido por Gonçalves e Carvalho (2010), quando preconizam que fazer revisão é atuar como leitor, é ir bem além da correção de erros de grafia e de ortografia:

[...] fazer revisão de texto, por sua vez, supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na coerência e na coesão, comprometendo a clareza do texto. Por isso, é preciso que o revisor, além de conhecimentos teóricos dos recursos de textualidade, adquiridos por meio de leituras várias, tenha grande empenho na delicada tarefa de penetrar no mundo do autor e auxiliá-lo a expressar esse mundo por escrito (GONÇALVES; CARVALHO, 2010, p. 247).

Assim, revisar um texto é ler o que o escritor propõe, levando em conta, para essa leitura, o objetivo comunicativo que gerou aquela escrita, perguntando se as maneiras utilizadas para dizer poderiam ser outras que melhor dissessem o que escritor pretendeu. No caso de os alunos revisarem textos em duplas, tendo a possibilidade de dialogar, de negociar sentidos, de esclarecer pretensões, o que se cria é uma oportunidade muito rica de compreensão dos mecanismos de produção e de compreensão de sentidos.

Além disso, esse tipo de atividade pode ser muito útil para o professor, na medida em que permite que os alunos tenham devolutivas sobre seus textos que não necessitem da leitura exclusiva do professor, o que é muito bom, pelo menos, por dois motivos: a) diminui a sobrecarga do professor (tão sobrecarregado em seu fazer docente), que se preocupa em não deixar os alunos sem resposta em relação ao que produzem com suas escritas e b) permite que os textos dos alunos circulem, não sendo escritos apenas para que lhes seja conferida uma nota.

4.4.4 A revisão do próprio texto

A estratégia de revisão do próprio texto é aquela em que o aluno se coloca como leitor do próprio texto, confrontando sua escrita com o objetivo comunicativo que o impulsionou a escrever. Assim, espera-se que o aluno releia o que escreveu e reflita sobre suas escolhas para a construção do sentido pretendido, avaliando se o que se apresenta é o mais adequado para a situação.

Essa foi a última estratégia solicitada aos alunos sujeitos deste estudo, pois, para atuarem como revisores era necessário que tivessem aprendido a revisar, ou seja, que tivessem construído um repertório sobre a ação de revisar. Como venho defendendo neste trabalho, apenas solicitar que o aluno reescreva o próprio texto, sem dar a ele ferramentas para aprimorar sua escrita, sem tê-lo ensinado a fazer revisão da escrita, reduz a atividade ao que, na escola, se designa “passar a limpo”, ou seja, o aluno acaba por copiar o texto em nova folha, sem refletir sobre o que escreveu, sem avaliar sua escrita tomando como parâmetro o objetivo comunicativo.

Além disso, revisar o próprio texto requer um distanciamento de si mesmo que não se constrói rapidamente. Assim, essa estratégia de revisão do próprio texto foi proposta com mais sistematicidade após os alunos já terem vivenciado diversas práticas de revisão. E uso aqui a expressão “mais sistematicidade” porque, obviamente, como já vínhamos vivenciado situações em que a revisão se fazia presente, os alunos já demonstravam preocupação com a revisão de seus textos antes de serem solicitados, mais sistematicamente, a revisarem seus escritos. Como já destacado, as estratégias de revisão, no cotidiano da sala de aula, não são utilizadas de maneira estanque e podem mesmo ser utilizadas de modo que duas ou mais estratégias de revisão sejam colocadas em uso.

Nesse trabalho de ensinar o sujeito a revisar a própria escrita, ficou evidente a importância de ensinar a rascunhar e de refletir junto aos alunos sobre o que são e para que servem os rascunhos. Considerando a especificidade de ensinar a escrever, ensinar a rascunhar deve ser uma preocupação do professor, uma vez que o(s) rascunho(s) de um texto, ou seja, as primeiras versões da escrita são o espaço de *escrita provisória*, sobre a qual o escritor se volta para refletir sobre o que escreveu.

Dessa forma, ensinar a rascunhar é importante para ensinar a escrever sob uma ótica processual, sob a qual o aluno aprende a revisar seus escritos provisórios antes de colocá-los em circulação. Nos textos apresentados a seguir, os alunos funcionaram como revisores dos próprios textos, elaborando escritas provisórias (rascunhos, versões iniciais) que foram revisadas e reescritas antes de serem consideradas prontas para o momento.

Uma das proposições de escrita em que o trabalho de revisão do próprio texto pôde ser observado foi a de produção de textos informativos. A gestora da escola havia solicitado o trabalho com esse tipo de texto também visando avaliações externas. Para contextualizar e justificar o trabalho levei o objetivo comunicativo que deveria ser considerado pelos alunos: escrever textos que pudessem informar aos demais alunos da escola sobre como proceder para escrever textos com boa qualidade. Essa proposição fazia sentido, principalmente, porque as escritas desses alunos já haviam ganhado notoriedade em concursos de redação, bem como tinham sido apresentadas na mostra pedagógica realizada todos os anos pela secretaria de educação. Ou seja, esses alunos se viam implicados num grande esforço para tomar a escrita para si. Por isso, fazia sentido propor a eles que escrevessem para falar sobre isso.

Conversamos sobre como seria possível escrever esses textos, que seriam afixados no mural da escola e também entregues para colegas de outras turmas. As sugestões dos alunos já indicavam o tipo de texto informativo como a tipologia a ser empregada, eles sugeriam “precisa explicar como é que revisa”, “tem que dar dicas de assuntos para escrever”, “precisa falar que tem que ter uma letra boa” etc. A ideia de explicar, dar dicas, indicar procedimentos está presente na caracterização de textos do tipo informativo. Depois dessa conversa, os alunos produziram as primeiras versões. Meu intuito era solicitar essa primeira escrita e, se fosse o caso, apresentar textos informativos para discutir a estrutura com eles, mas já na primeira versão, eles apresentaram escritas coerentes com a proposta.

Então, os alunos produziram textos como os apresentados a seguir, em que deram dicas sobre como produzir bons textos, mas também escreviam dicas aleatórias para entregar a colegas da escola em tiras de papel, ou seja, transitaram por gêneros diferentes, mas compostos pelo tipo de texto informativo.

Figura 20. Texto informativo escrito pela aluna D.

Nome: D
Data: 19/03/12

1ª Versão - rascunho

Como escrever um bom texto?

PARA COMEÇAR SE QUER TER UM BOM TEXTO TEM QUE QUEDAR DETALHES E OUTRA COISA INTERÇÃO PARA ENTENDER BEM O QUE ACONTECEU, A UMA DICA NÃO REPETIR MUITAS VEZES A MESMA PALAVRA EM SEU TEXTO.

DIVIDA AS IDEIAS DO SEU TEXTO EM PARÁGRAFOS. PEGUE PALAVRAS NOVAS DO DICIONÁRIO E COLOQUE EM SUA ESCRITA, FAÇA A PRIMEIRA VERSÃO QUE É O RASCUNHO, RASCUNHO É VOCÊ FAZER UM TEXTO PEDIR PARA ALGUÉM REVISAR OU VOCÊ MESMO REVISAR, REVISAR É VOCÊ VER O SEU TEXTO SE TEM ALGUMA COISA ERRADA. NÃO ESQUEÇA DE COLOCAR O SINAL DE PONTUAÇÃO TIPO PUNTO FINAL, VIRGULA, SINAL DE TRAVESSÃO E DOIS PONTOS A ESQUECI O PARÁGRAFO.

PARA TER UM BOM TEXTO TEM QUE SE ESCREVER COM UMA LETRA QUE A PESSOA QUE VAI LER ENTENDA. NÃO SE ESQUEÇA SE FOR FAZER UM TEXTO COM A LETRA CURSIVA QUE É A LETRA DE MÃO, SEMPRE COLOQUE LETRA MAIÚSCULA SE FOR UM PARÁGRAFO, UM NOME DE PESSOA, NOME DE LUGAR TIPO UM ESTADO, UMA CIDADE, E UM PAÍS. É ISSO

[transcrição]

Nome: D.

1ª versão – rascunho

Como escrever um bom texto?

Para começar se quer ter um bom texto tem que dar detalhes e outra coisa inforção para entender bem o que aconteceu, a uma dica não repetir muitas vezes a mesma palavra em seu texto.

Divida as ideias do seu texto em parágrafos. Pegue palavras novas do dicionário e coloque em sua escrita, faça a primeira versão que é o rascunho, rascunho é você fazer um texto pedir para alguém revisar ou você mesmo revisar, revisar é você ver o seu texto se tem alguma coisa errada. Não esqueça de colocar o sinal de pontuação tipo ponto final, vírgula, sinal de travessão e dois pontos a esqueci o parágrafo.

Para ter um bom texto que escrever com uma letra que a pessoa que vai ler entenda. Não se esqueça, se for fazer um texto com a letra cursiva que é a letra de mão sempre coloque letra maiúscula. Se for um parágrafo, um nome de pessoa, nome de lugar tipo um estado, uma cidade e um país. E é isso.

O texto apresentado na figura 20, produzido pela aluna D., ilustra os saberes de diversas ordens que a aluna demonstra ter em relação ao processamento da escrita: *colher informações e detalhes, fazer rascunho, buscar novas palavras no dicionário, revisar seu próprio texto ou pedir que outra pessoa o revise, preocupar-se com uso de sinais de pontuação e com o emprego de uma letra legível etc.* Além disso, levando em conta a proposição de escrever um texto informativo, a aluna preocupa-se em informar não só os procedimentos a serem realizados para escrever mas também as informações sobre o que são, ou como fazer, esses procedimentos: *“faça a primeira versão que é o rascunho, rascunho é você fazer um texto pedir para alguém revisar ou você mesmo revisar, revisar é você ver o seu texto se tem alguma coisa errada”.*

A descrição que a aluna constrói sobre a escrita evidencia uma concepção de processo: o sujeito que escreve tem que se preocupar com as informações, ou seja, precisa ter sobre o que escrever. Precisa se preocupar com a forma de seu texto também (repetição desnecessária, pontuação, paragrafação). Deve lançar mão de estratégias que o ajudem a dizer melhor (uso de dicionário, mas também a revisão do

próprio texto e a solicitação da ajuda de outro para a revisão). E precisa, claro, se preocupar em ser entendido (utilizar letra legível), porque a escrita se faz para o *outro*.

O texto apresentado na figura 21, produzido pela aluna F., também ilustra os saberes dessa aluna em relação à escrita, na medida em que informações de diversas ordens são apresentadas por ela como necessárias para a produção de bons textos.

Figura 21. Texto informativo escrito pela aluna F.

Produção de texto

Informativo: "Como escrever um bom texto?"

Para escrever um bom texto, tanto quanto, fabu-
la, conto etc.

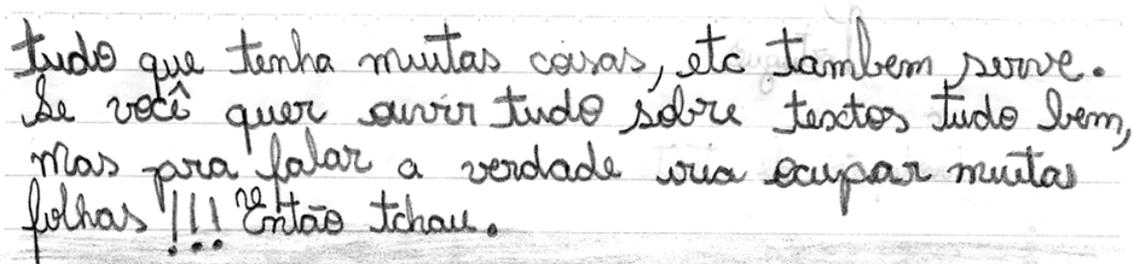
O primeiro passo, quando for começar seu texto
coloque paragrafo, se você não souber dos paragrafos de
dois dedos no começo da linha, mas não é só no começo
do texto, quando for mudar de assunto.

Quando for deixar sinal de fala é só de um
traço como esse "—" só que deixa paragrafo, mas antes
quando estiver narrando a história, coloque dois pontos
como esse " : : "

Se seu texto for uma carta, comece a carta
assim "Pindamonhangaba", o dia o mês e o ano, comece
também com, "olá, oi, eu bom dia, boa tarde, ou boa
noite.

Se seu texto for uma fabula coloque, mo-
ral da história. Se seu texto for uma biografia ou
auto biografia, também coloque alguns sinais diferentes,
por que não tem sinal de fala.

Se você não sabe o que e por que ser-
ve as retencias, você já viu esse sinal [...] E se
sim isso é retencias, se não veja agora, isso serve
para muitas coisas como, você está escrevendo uma
lista de brinquedos se tiver muitos coloque três pon-
tos ou seja retencias, mas não serve para



tudo que tenha muitas coisas, etc. também serve.
Se você quer ouvir tudo sobre textos tudo bem,
mas pra falar a verdade iria ocupar muitas
folhas!!! Então tchau.

A aluna elenca ações/preocupações como: *organização do texto em parágrafos, utilização de sinais como reticências e travessão, emprego de elementos constitutivos de variados gêneros (carta, fábula, biografia e autobiografia)* etc. O texto termina, inesperadamente, com o seguinte trecho: “*Se você quer ouvir tudo sobre textos tudo bem, mas pra falar a verdade iria ocupar muitas folhas!!! Então tchau.*”, o que pode sinalizar que a aluna, tendo já passado a escrever no verso da folha, tenha desistido de incluir outras informações, visto que os textos, para serem afixados no mural da escola, não poderiam ser muito extensos. Dessa forma, a aluna encontra uma saída criativa para terminar o texto sem precisar rever e reordenar o que vinha apresentando, ou seja, conversa diretamente com seu leitor, mostra que sabe muitas outras coisas sobre o tema (ou seja, não está terminando o texto porque não sabe de mais nada), mas que o espaço não seria suficiente para apresentar tudo. Esses dois exemplos de texto, da aluna D. e da aluna F., não apresentam marcas de revisão do próprio texto, mas estão aqui apresentados porque evidenciam maneiras interessante pelas quais essas alunas compreendiam a escrita, visto que produziram metatextos em que essa relação é apresentada.

O texto a seguir (figura 22), um rascunho, foi produzido pelo aluno R. nesse contexto em que os alunos estavam envolvidos em escritas informativas. Tratava-se de avaliação bimestral, em que, na avaliação da escrita, os alunos deveriam produzir um texto informativo a partir de uma lista de informações sobre a profissão de dentista. Dessa forma, em contexto de avaliação, a revisão foi realizada de maneira totalmente independente pelo aluno, que voltou ao próprio texto para garantir os sentidos pretendidos por meio de sua escrita, sem ajuda da professora ou de outros colegas da turma.

Figura 22. Revisão do próprio texto do aluno R.

Rascunho - 1.ª versão

Saiba o que é preciso para ser dentista

Não seja ~~um~~ daqueles que morrem de medo de ir no dentista pois é muito bom cuidar dos ~~seus~~ dentes.

O dentista é o profissional da área da saúde que trata e previne doenças em nossa boca.

Para começar, é preciso ~~se~~ persistência e estudar.

* Saber um pouquinho mais sobre a profissão de ~~dentista~~ pode ~~te~~ ter despertado em você um desejo de estudar odontologia, ~~mas~~ será que tirou o medo de abrir a boca para um especialista ???

Para ser dentista é preciso fazer a faculdade de odontologia depois o profissional pode aprimorar seus conhecimentos em cursos de especialização, como ~~o~~ de implantodontia (colocação de próteses dentárias).

Se você quer ser dentista faça tudo isso como no texto.

dentista

faça

As marcas deixadas pelo aluno e que mostram seu retorno ao texto indicam uma preocupação com a clareza da escrita, na medida em que o aluno suprime palavras desnecessárias e que, sendo suprimidas, deixam o texto mais objetivo: “Não seja um daqueles que morrem de medo”, “é muito bom cuidar dos seus dentes”, Saber um pouquinho mais sobre a profissão de dentista pode até ter despertado em você um desejo de estudar odontologia”. Há também a correção de uma palavra grafada incorretamente: “fassa/faça” e a supressão de uma preposição utilizada inadequadamente: “é preciso ~~de~~ persistência”, provavelmente empregada, na versão inicial da escrita, considerando a lógica de que quem precisa, precisa de alguma coisa. Na revisão, o aluno percebe que a construção mais adequada não empregaria a preposição, e decide suprimi-la.

Os rastros de revisão de R. apontam para uma preocupação com a objetividade do texto, o que é coerente com o percurso de aprendizagem de textos informativos vividos por esses alunos. Além disso, o fato de o aluno trazer, no topo da página, a marcação “rascunho”, acompanhada da indicação “1ª versão”, indica uma incorporação da prática de escrita que tem um espaço de provisoriedade antes de ser considerada finalizada. Levando em conta as marcas de revisão que iluminam o trabalho do aluno sobre sua escrita, pode-se dizer que o aluno realmente rascunhou seu texto para revisá-lo, e não apenas se habituou a escrever “rascunho” antes escrever.

O texto a seguir (figura 23) também apresenta indícios de um trabalho de revisão que buscou aprimorar a escrita, tanto ao corrigir palavras escritas inadequadamente (“notbuk”/“notebook”), quanto ao substituir um termo gramaticalmente correto por outro, julgado mais adequado para o momento (como é o caso da troca de termos na linha 7: “para/até”).

Esse texto foi produzido por conta da participação dos alunos da turma em um concurso da secretaria de educação sobre o centenário de Amácio Mazzaropi (e, diga-se de passagem, o vencedor do concurso foi um dos alunos da turma). Trata-se de texto de uma aluna, Sh., que demorou para começar a escrever, mas que, mesmo sem ter se apropriado de uma série de convenções gramaticais na ocasião da escrita analisada (o que poderia ser visto como muito problemático, e mesmo indicativo de inaptidão, dependendo do contexto), já havia se apropriado do comportamento de

retornar ao próprio texto para checar seus escritos, demonstrando uma relação com a escrita em que o próprio trabalho sobre o processo de escrever é evidenciado.

Figura 23. Revisão do próprio texto da aluna Sh.

Nome: S [redacted]

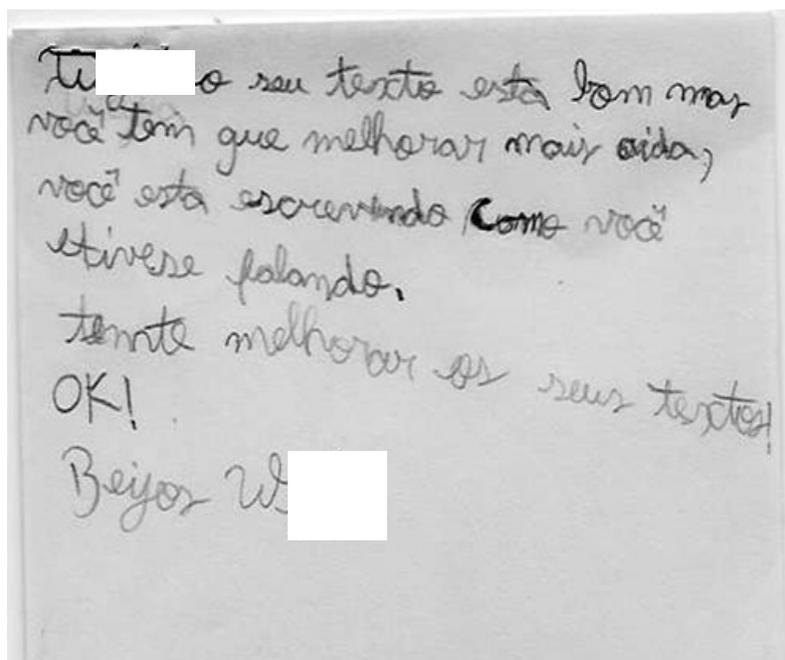
Resumo - 3ª versão

Mazzaropi: um capira em grafado
Eu snanthala e meus amigos fizemos
uma pesquisa sobre a vida de "Amácio Mazzaropi"
e a gente fez a pesquisa no notbook da
escola. Que a gente descobriu que o nome
da mãe dele era "Clara Pereira e Bernarço
Mazzaropi" e também que nos finais de
semana, Mazzaropi ia para a fazenda.

Até [circled] até [circled] até [circled] viu que Mazzaropi
foi, parecia artista porque seu avô
animava festas e também no fumo da
"Egua Milagro" Mazzaropi tinha
uma vaca que tratava todos os dias.
que até se casou com Fejeto Mai
Zzaroppi ~~seu~~ fez 33 filmes. MAIS [circled] FILME [circled]
o que foi sucesso de bileteria foi
"O CORINTIANO" Mazzaropi na-
sceu no dia 9 de Abril de 1981.
Mazza ropi ~~seu~~ fez "chofer-
no praça" Mai, Mazzaropi infelis-
mente morreu de câncer de medula oca
mas o MAIS interessante e inacres [circled] BLA [circled]
ditavel é que Amácio Mazzaropi está
enterrado em "Pineamonhangaba" mais antes
de morrer Mazzaropi estava termina-
ndo um filme que se chamava "maria.
tomba homem" Mai como morreu
de câncer na medula oca
nunca con se guru ter-minar esse ALTO [circled]

Ainda no âmbito da estratégia de revisão do próprio texto, os alunos chegaram a produzir bilhetes para eles mesmos, nos quais registravam sugestões e apontamentos considerados após a leitura-revisão de seus textos. Essa ideia partiu de uma das alunas durante uma aula de escrita. Considerando que quando revisavam os textos dos colegas, escreviam bilhetes para eles, a aluna sugeriu que também fizessem bilhetes para eles mesmos. Na ocasião, considerei que poderia ser uma atividade interessante, porque poderia ser uma atividade em que as relações dos alunos com a escrita pudessem ser evidências. Dessa forma, a atividade foi sistematizada da seguinte forma: depois de revisar seus próprios textos, como de costume, marcando, rasurando etc. o texto revisado, os alunos deveriam escrever bilhetes para si próprios. Infelizmente, não tenho muitos textos que exemplificam essa atividade, mas os poucos registros que restaram guardados ajudam a ilustrar como os alunos se comportaram tomando a si próprios, materialmente, como leitores de si mesmos.

Figura 24. Bilhete escrito pela aluna W. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos



[transcrição]

W. o seu texto está bom mas você tem que melhorar mais ainda, você está escrevendo como você estivesse falando. Tente melhorar os seus textos ok! Beijos W.

Figura 25. Bilhete escrito pela aluna M. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos

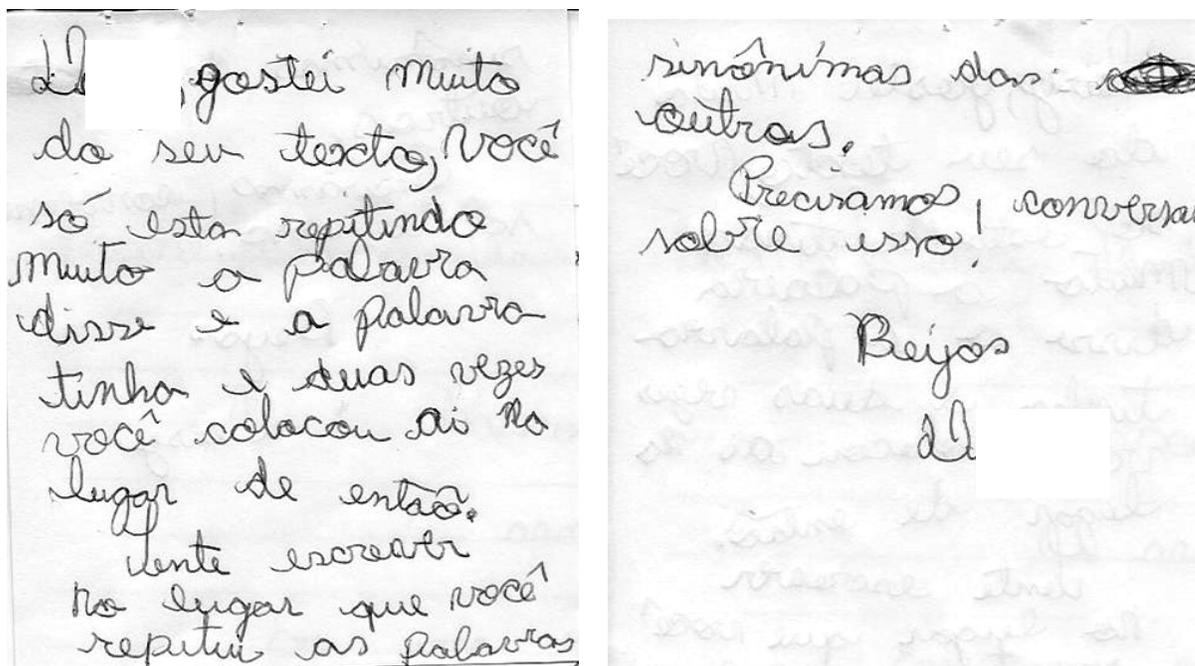
M
O seu texto ficou bom mas com muitas palavras erradas, ou até mesmo fora do lugar. Se você não converter erros, erros, na próxima o seu texto ficará confuso! Você também repetiu muito a palavra "largo". Poderia ter substituído por "Navio ou embarcação", por exemplo. Você conseguiria um novo texto?

Um abraço!
de
M

Figura 26. Bilhete escrito pela aluna R. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos

R
Use palavras sofisticadas em seu texto, para que fique formal. Se por acaso você tiver que usar as mesmas palavras em uma só frase, tente substituí-las por uma palavra que significa a mesma coisa. BJS!

Figura 27. Bilhete escrito pela aluna D. para ela mesma, por conta da revisão de um de seus textos



Uma análise desses bilhetes mostra que os alunos empreenderam um esforço de distanciamento do próprio texto, na medida em que realmente se fizeram como remetentes e destinatários dos bilhetes. Quando a atividade foi combinada, acreditei que os bilhetes apareceriam em um formato próximo ao de listas de palavras a serem consertadas ou de outros lembretes para nortear a reescrita. No entanto, é possível observar, nesses exemplos, uma atividade de deslocamento de si interessante, em que os sujeitos tanto indicam que já sabem algo sobre a escrita (figura 24: “W., seu texto está bom”/ figura 25: “M., o seu texto ficou muito bom”/ figura 27: “D., gostei muito do seu texto”) quanto apontam elementos que precisam de aprimoramento, o que indica a consciência sobre o seu fazer com a escrita (figura 24: “você está escrevendo como você estivesse falando.”/ figura 25: “M., muitas palavras erradas ou até mesmo fora de lugar”/ figura 26: “R., use palavras sofisticadas para que seu texto fique formal”/ figura 27: “você colocou aí no lugar de então” e “tente escrever no lugar que você repetiu as palavras sinônimos”).

A análise de todos os textos apresentados aqui aponta para a construção de relações interessantes desses sujeitos com a linguagem, na medida em que

demonstraram compreender o caráter comunicacional e interativo da linguagem. A escrita foi tomada, no percurso de aprendizado desses alunos, como trabalho, como processo sobre o qual puderam se debruçar para interagir com vários *outros* sociais interpostos a eles. Dessa forma, foram se mostrando capazes de realizar uma operação de deslocamento da própria linguagem que é característica dos que escrevem com autonomia, uma vez que “um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 1998, p. 48).

5 OUTRAS PISTAS PERCEBIDAS SOBRE AS RELAÇÕES SUJEITO-ESCRITA

O que a análise dos textos escolares apresentados neste trabalho evidenciou até aqui, muito mais do que estratégias de revisão em uso, foram pistas das relações que esses sujeitos construíram com a /por meio da linguagem e, por conseguinte, com seus pares e com eles próprios. Foram três anos de acompanhamento desses alunos, em que pude observar a heterogeneidade dos processos de aquisição da escrita, porque cada sujeito foi trilhando seus próprios caminhos de linguagem.

Neste capítulo, apresento outros textos a partir dos quais é possível aprofundar um pouco a análise das relações desses alunos com a linguagem, inclusive tentando localizar, em algumas dessas escritas, marcas de singularidade, ou seja, empregos singulares de escrita, aproximando-me da ideia de indícios de autoria, apresentada por Possenti (2002, 2013). Para ele, a autoria pode ser analisada a partir de elementos textuais, tais como “dar voz a outros enunciadores”, “manter distância do próprio texto” e “controlar a própria escrita”. Obviamente, não é intenção deste estudo (e nem de Possenti), afirmar que alunos em fase de escolarização, ainda mais de Ensino Fundamental I, como é o caso dos sujeitos desse estudo, sejam autores. Nas palavras de Possenti (2013):

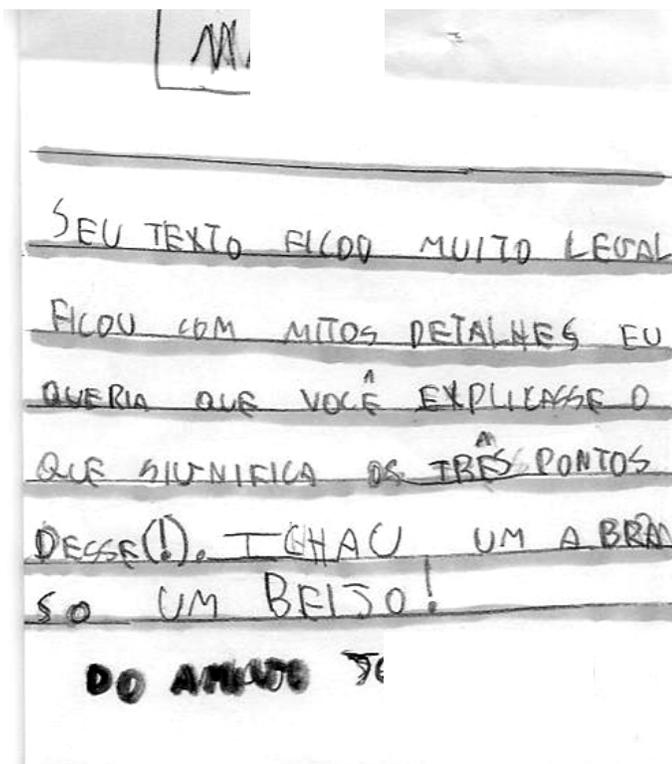
Minha tese, expressa em Possenti (2002), é que textos escolares podem revelar indícios de autoria. Mas isso não significa que alunos sejam autores (alunos, metonimicamente, recobrem toda a gama dos que escrevem sem serem autores segundo a concepção tradicional, isto é, sem obra que possa ser avaliada como uma “unidade” etc.) (POSSENTI, 2013, 242).

Dessa forma, o que pretendo é analisar as escritas apresentadas aqui, buscando evidenciar pistas que ajudem a compreender como os sujeitos foram se apropriando da escrita e, em alguns casos, surpreendendo pelas maneiras singulares com que tomaram a escrita para si.

O primeiro texto analisado é um bilhete escrito pelo aluno J.P. para a aluna M. Tendo ficado responsável por revisar o texto da colega, e não encontrando aspectos para sugerir, o aluno toma o bilhete de revisão para si e dialoga, tendo como objetivo

pedir uma explicação sobre um recurso de linguagem utilizado por M. e desconhecido por J.P.

Figura 28. Bilhete do aluno J.P. para a aluna M.



Ao ler o texto de M. e perceber o uso de três sinais de exclamação, J.P. subverte a finalidade inicial do bilhete, para pedir que a colega “explicasse o que significa os três pontos desse (!)”, ou seja, o aluno demonstrou compreender que pode utilizar a escrita para si mesmo. É um exemplo significativo de como esse aluno olhava para os textos buscando aprender sobre os recursos utilizados para construir sentido, o que é uma pista da relação que esse sujeito vinha estabelecendo com a escrita.

O próximo exemplo é um texto escrito pelo aluno R. A atividade que gerou esse texto foi a escrita de biografias. Os alunos entrevistaram, como tarefa de casa, pessoas mais velhas para coletar dados e escrever as biografias dessas pessoas. Nesse contexto, o aluno escreveu, sem ser solicitado por mim, uma autobiografia, falando dele

mesmo em 3ª pessoa, ou seja, distanciando-se do seu texto e, como tratava de sua história de vida, distanciando-se de si mesmo.

Figura 29. Autobiografia escrita pelo aluno R.

R nasceu em Pindamonhangaba no estado de São Paulo. Ele já morou em Jardim Clima-Castelão e foi muito pobre. Seu nome artístico é Alex Paqually Wilmondes dos Santos. Ele tem 9 anos de idade e ainda mora no Castelão e ainda é pobre, sua mãe le teve com 21 anos de idade e seu pai com 22 anos de idade. Ele tem dois irmãos um chamado João Vitor da Silva e Anderson Luis da Silva. Ele não gosta muito de seu pai e nem da sua madrasta, ele gosta mais de seus irmãos, Padrastra e sua mãe etc. Ele gosta de estudar muito, sua sala é a melhor sala da escola e ela que ele está na 3ª série.

Se quiser saber mais sobre Mim escreva aqui ↓

De onde vem a inspiração para seu nome artístico?
Acho que você deveria escrever sobre as coisas que gosta de fazer.
Célia

Se tiver mais dúvida escreva atrás! © Sulamericana

Como é possível observar, o aluno escreve com distanciamento, referindo-se a ele mesmo em 3ª pessoa (“nasceu”, “morou”, “foi muito pobre” etc.). Esse distanciamento demonstra que o aluno consegue manejar a escrita colocando-se em pontos de vista diferentes. Além disso, ao usar a expressão “ele foi muito pobre” e retornar mais a frente com “e ainda é pobre”, o aluno acaba por subverter uma característica de textos dessa natureza, nos quais comumente se encontra uma progressão do tipo “nasceu pobre” e depois teve uma boa vida. Com isso, o sujeito joga com as expectativas do leitor, que ao se deparar com a fórmula “foi muito pobre”, fica na expectativa de uma construção do tipo “e hoje vive melhor” ou “deixou de ser pobre”, construções comuns nesse tipo de texto.

Outro aspecto interessante da escrita desse aluno é a garantia de um espaço no qual seus leitores pudessem escrever dúvidas que ainda tenham restado sobre ele após a leitura de sua história de vida. Ele marca esse espaço escrevendo “Se quiser saber mais sobre mim escreva aqui” e apresenta uma seta indicando o espaço e, ainda, no fim da folha, apresenta outro recurso de diálogo com o leitor, escrevendo “Se tiver mais dúvida escreva atrás”, ou seja, essa escrita é bastante representativa de um sujeito bastante autônomo em relação ao manejo da linguagem e consciente da interação com outros sujeitos o seu manejo com a linguagem pode possibilitar.

Além dos aspectos relatados, ainda outro chama a atenção, quando o aluno adota um nome artístico, renomeando seu próprio *eu* na escrita e referindo-se a si mesmo em 3ª pessoa (“Seu nome artístico é Alex Pasqually Delmondes dos Santos”), o que aponta para uma relação de distanciamento da escrita e de si mesmo muito significativa, considerando que se tratava de um aluno de 3ª série.

Depois de escrever o texto e mostrar para mim, o aluno solicitou que levasse sua autobiografia para a gestora da escola, para que ela pudesse conhecer mais sobre ele e, quem sabe, sanar alguma dúvida ou lhe sugerir algo. A gestora escreveu “Richard, de onde veio a inspiração para o seu nome artístico? Acho que você deveria escrever sobre as coisas que gosta de fazer”, dialogando com o aluno que se mostrava ali pela escrita como um *outro* que era ele mesmo.

Como mencionado, essa escrita foi produzida sem que houvesse solicitação de minha parte enquanto professora. Tratava-se de uma prática de escrita espontânea e

que não se restringiu a esse aluno. Depois de colocar a escrita no centro do trabalho com esses alunos, era muito comum que os alunos escrevessem espontaneamente e me apresentassem com seus textos (contos, poemas, por exemplo) ou escrevessem cartas para mim. Como eu me comprometia em responder as escritas que eles destinavam a mim, sempre estávamos trocando nossas escritas. O texto a seguir ilustra essa relação que foi sendo construída, pela escrita, com esses alunos.

Figura 30. Carta escrita pela aluna N. para a professora

União de Hongalia, 31 de maio de 2012

Professora Denise,

Tudo bem com você? Por que comigo está tudo ótimo! Nem deu para mim ir ao projeto do professor Robinho, né? Mas deixa.

Desde agora, vou ~~começar~~ a fazer alguns poemas para você revisar para mim ok? Lá, não vou fazer muitos não tá? Não precisa ficar preocupada não! Você já me falou na última carta que não aguentava revisar e fazer tantos ~~provas~~! Só que no meu caso... É revisar! então já revisei (RS, RS, RS). Brincadeira (RS, RS, RS)! Mas pensa bem, tá de você pode revisar algumas... quer dizer, alguns poemas.

Por que você não responde para mim todos os perguntos? Daí fica melhor.

A! É QUAL A DIFERENÇA ENTRE "POEMA E POESIA"???

OU É A MESMA COISA? ESPERO QUE GOSTE DO POEMA.

BJOOS TCHAU!

Na carta, dentre outras coisas, a aluna escreve “Desde agora, vou começar a fazer alguns poemas para você revisar para mim ok?”, o que evidencia essa prática de escrita espontânea que foi nascendo nessa comunidade de alunos e que se fortaleceu durante o período em que os acompanhei, uma vez que as trocas de cartas, bilhetes e textos de presente eram constantes.

A constância dessa prática fica também evidenciada no texto, quando a aluna escreve “Há, não vou fazer muitos não tá? Não precisa ficar preocupada não! Você já me falou na última carta que não aguentava revisar e fazer tantas provas!”. Ao mencionar “você já me falou na última carta” e ao mencionar o cansaço relatado por mim em relação ao trabalho com os textos e outros aspectos da vida escolar, fica marcado o espaço de interlocução que a escrita configurou para mim e para esses alunos. A aluna sinaliza, ainda, que vai continuar escrevendo (“Só que no meu caso... é revisar! Então já avisei (RS, RS, RS)”) e oferece ganchos para uma nova carta a ser escrita por mim, quando escreve: “Por que você não responde para mim todas as perguntas? Daí fica melhor”, “A! E qual a diferença entre ‘poema’ e ‘poesia’ ou é a mesma coisa?” ou seja, a aluna se preocupa em assegurar a continuidade do diálogo com a professora.

Sobre as escritas produzidas espontaneamente e as marcas de singularidade do sujeito que escreve, Possenti afirma que “alunos que escrevem textos com indícios de autoria frequentemente os escrevem à margem das atividades escolares e estabelecem, com professores ou outras pessoas, mesmo na escola, algum tipo de vínculo extraoficial” (POSSENTI, 2013, p. 243). Minha prática de ensino de escrita apresentada neste trabalho corrobora essa asserção, na medida em que as escritas produzidas pelos alunos de maneira espontânea sempre mostraram muitas marcas interessantes de relacionamento do sujeito com a escrita.

Além dessas duas escritas espontâneas apresentadas, todos os próximos textos apresentados foram escritos espontaneamente e destinados a mim. O próximo a ser analisado é um conto de esperteza, produzido pela aluna M. para ser dado de presente a mim. Além da excelente construção do textual do gênero, a aluna transforma o conto em uma espécie de carta, quando usa parte do texto para se referir a mim (fazer uma homenagem) e, para assegurar que eu tenha encontrado a homenagem, enuncia

claramente, com desenhos e setas, em que lugar do texto a homenagem aparece, escrevendo “No último parágrafo da primeira folha é uma homenagem a você”, ao que se segue um desenho da primeira folha, com a indicação da localização do trecho em que há a referida homenagem.

Figura 31. Conto de esperteza escrito pela aluna M. (escrita espontânea)

Conto de esperteza para enganar a onça-pintada.

A onça-pintada e os 3 homens

Num dia ensolarado, numa árvore bem grande, havia uma onça-pintada em cima dela. E a onça se chamava "Lili".

Enquanto isso, numa fazendinha havia 3 homens cuidando dos gados. Um homem se chamava Frederico o outro se chamava Fredy e o último se chamava Felipe. O Frederico disse ao Fredy:

— Fredy, você está escutando isso?

E o Fredy respondeu:

— Escutando o que?

E o Frederico falou para ele:

— Hora, hora, esse rugido que parece de um leão!

De repente... Apareceu o Felipe e disse:

— Frederico, Fredy, não é um leão é uma onça-pintada, e é verdade viu! Nem pensem que é mentira pode perguntar para o patrão e para nossos amigos daqui da fazenda!

Frederico pensou e pensou, e perguntou para o Felipe:

— Mas como você sabe que é uma onça-pintada?

— Ah, eu sei porque eu estudei muito com a professora... como que é mesmo? é La... é Li... é Lu... é Le... a é Lili.

Ela me ensinou, que esse tipo de rugido é da onça-pintada. Eu aprendi todas essas coisas incríveis com ela!!!

De repente o Fredy disse:

— Gente vamos procurar essa tal de onça essa noite? Nós pegaremos nossas arapongas, um pouco de comida e nossa sacola com nossas coisas dentro!

É boa idéia! disse o Felipe. Legal!!! plou o Frederico.

É quando o sol já estava murchando, o Frederico e Felipe se uniram para a reunião que Fredy iniciou para a partida. O Fredy disse todas as regras do plano (A). Eles tinham feito o plano (A), plano (B) e plano (C). Se o plano (A) não der certo, eles iriam tentar o plano (B), e se o plano (B) não desse certo, eles iriam tentar o plano (C), e se o plano (C) não desse certo, eles iriam voltar para a fazenda e tentar fazer outro plano.

E eles chegaram a floresta, tinha varias onças pintadas, mais havia só uma numa árvore bem grande, dava impressão que ela tinha nome e o nome dela tinha duas consoantes e duas vogais. Ela estava com muita fome e estava olhando para Frederico, Fredy e Felipe com os olhos até meio brilhante. Esses 3 homens viram bem guardinhos, e eles nunca foram magrelinhos.

A "Lili" estava fazendo o cheiro dos rapazes e da comida que estava na sacola deles. Eles estavam até engolindo seco, de tanto medo.

Todas as onças-pintadas estavam-se alimentadas, e só a que estava na árvore que não então Frederico, Fredy e Felipe tinham que ficaram bem espertos.

Os 3 viram aquela onça e falaram para ela assim:

— Olá, onça-pintada, você tem nome?
disse o Felipe.

A onça respondeu:

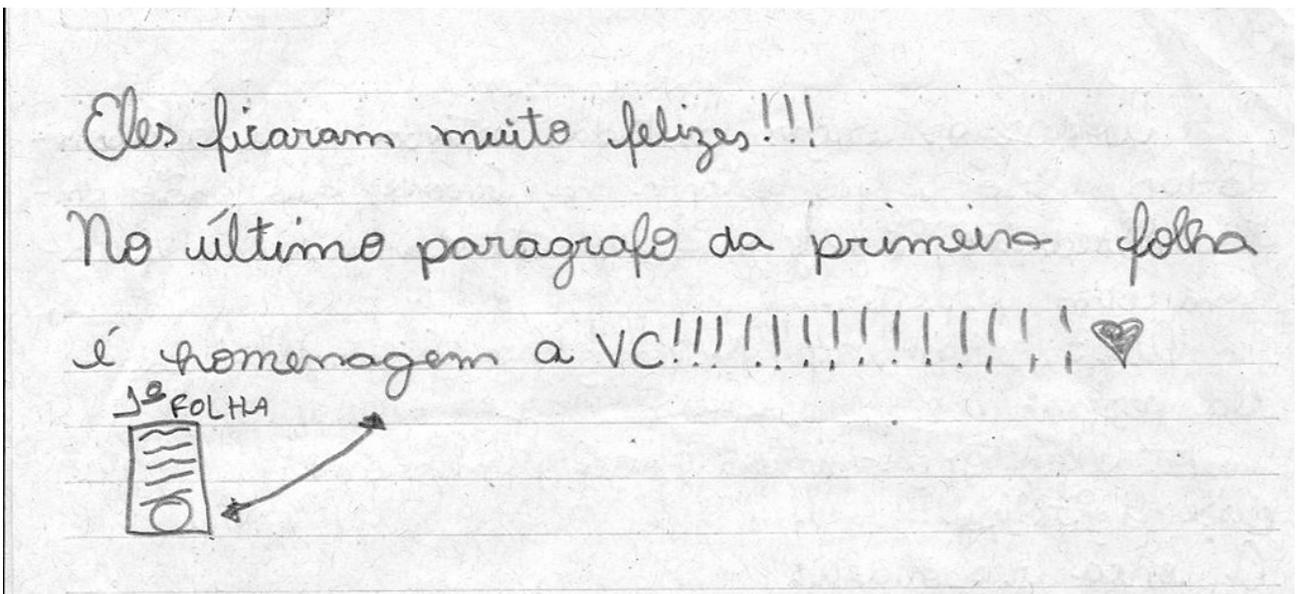
— Rom, rom, rom!!!

O Felipe pegou sua espingarda e já ficou preparado, até o Frederico e o Fredy arrumaram suas espingardas. A onça veio com tudo pra cima deles e o Frederico não sabia o que fazer então o Felipe disse:

— Frederico "ATIIIIIRA"!

E ele não atirou de dó, porque se ele atirasse iria matar ela. A onça estava correndo pra perto do Frederico e o Fredy cruzou o caminho perto do Frederico e por sorte a onça "LILI" foi atrás do Fredy. E o Felipe que era também bem esperto, pegou a comida da sacola deles e jogou perto da árvore, a comida era boa; olha: frósa, linguiça, frango e feijada bem gorda, com aquele cheiro todo a onça não resistiu e foi comer. O Felipe, Fredy e Frederico saíram correndo para a fazenda.

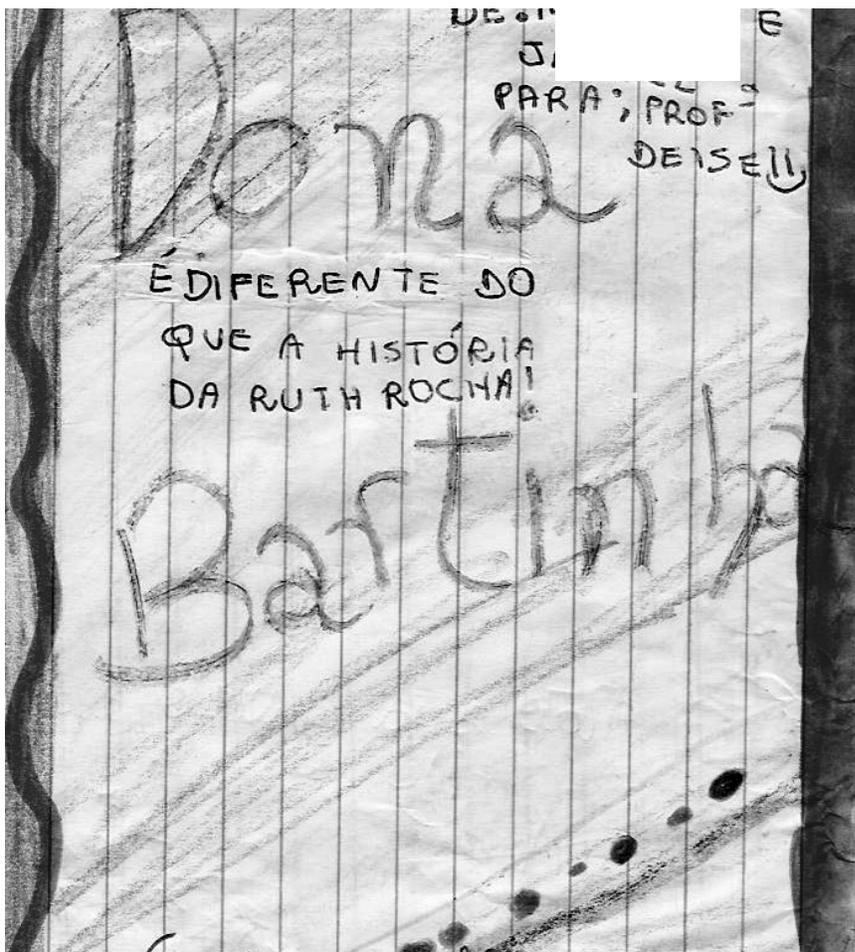
Quando eles chegaram eles fizeram um tequinho de mão meio maluca e comemoraram!



Além de utilizar o gênero conto de esperteza para dialogar com a professora, homenageando-a e fazendo com que o conto servisse também de carta, presente, agrado, a aluna demonstrou uma capacidade de elaboração e de acionamento de recursos de linguagem bastantes sofisticados: caracteriza o pôr do sol com a expressão “o sol já estava murchando”, afirma que a onça estava com um “olhar brilhante de fome”, brilho que se explica pelo fato de a onça estar olhando para “três homens bem gordinhos que nunca foram magrinhos” e, ao explicar como os personagens conseguem se livrar da onça, descreve os alimentos que convenceram o animal a desistir dos três homens gordinhos: “farofa, linguiça, frango e feijoada bem gorda”, ou seja, coerentemente, apenas uma comida tão gorda quanto os “três homens gordinhos” poderia fazer a onça desistir. Ao descrever a comida que faz a onça desistir, a dona do texto confere profundidade ao seu texto, visto que poderia apresentar uma construção mais superficial, por exemplo, dizendo que os rapazes jogaram a sacola de comida e, então, conseguiram fugir. No entanto, sem explicar o que convenceu a onça, o evento do conto ficaria na superfície textual, o que a aluna resolve com a descrição dos alimentos. Para encaminhar o final da história, a aluna escreve que os personagens “fizeram um toquinho de mão maluca e comemoraram”. Apesar de utilizar a fórmula “Eles ficaram muito felizes”, ao final do texto, é na descrição não padronizada da comemoração com o toque de mãos maluco que o texto é encerrado. Pode até ser que

a aluna tenha inserido a expressão mais padronizada “Eles ficaram muito felizes” para levar a professora a virar a folha e, assim, encontrar a escrita metatextual que lhe era destinada. O fato é que o texto é finalizado pela frase que descreve a comemoração dos personagens, o que tira a fórmula pronta do texto.

Figura 32. Capa e primeira página de livro escrito pelos alunos R. e J., e oferecido de presente à professora



U
X
E
A
-
1

① Dona Baratinha vivia tão
seguira catadinha. E até que um
dia decidiu visitar sua casa, e de-
repente achou uma moeda, e então
finha percebido que estava rica!!!
Dona Baratinha não per-
deu seu tempo colocou logo uma
fita no cabelo e pôs sua moe-
da numa caixinha e foi para
a sua janela. Quando alguém
passava em frente de sua ca-
sa ela dizia:
— Quem quer casar com
a Dona Baratinha que tem
fita no cabelo e dinheiro na
caixinha!
E então em sua ja-
nela passou um bode, Dona

Este outro texto (figura 33), produzido de maneira espontânea pelos alunos R. e J., foi dado de presente para mim. Trata-se de uma adaptação da história da *Dona Baratinha*. Como indicado na capa do livro-carta, “é diferente do que a história da Ruth Rocha”. Como o final da história original traz uma situação um tanto traumática (com um dos personagens caindo em um caldeirão de feijoadá), o aluno sinaliza que o final é outro. O fato de que essa escrita foi feita para ser dada de presente para mim pode ter sido o motivo dessa adaptação, visto que o aluno pode ter julgado que o texto não

deveria apresentar situações de desconforto, afinal, quando presenteamos alguém desejamos que a pessoa goste do que ganhou.

Dessa forma, o aluno escreve a história, presenteia a professora e, para não correr o risco de não ser lido, informa na capa que há uma diferença em relação à história original, ou seja, a história escrita ali é nova, portanto, vale ser lida.

Figura 33. Carta escrita pelos alunos R. K. S (escrita espontânea)

Para minha "Professora Denise!"
Pindamonhangaba, 25 de agosto de 2011
Olá, Professora Denise!
Tudo bem com você? porque comigo está
tudo tranquilo. Professora, se você quiser, eu e o
R. [redacted] e a K. [redacted] podemos fazer ~~um~~ um
cartão para a diretora "Célia".
Agente pedemos falar assim nesse cartão:
- Se no ano que vem você pode dar aula
para nós de novo, eu acho que vai ser muito
divertido. Eu acho que se agente se unir pa-
ra fazermos esse cartão, é bem capaz que da-
desse você dar aula para nós de novo. Mas se
estiver com saco cheio da gente, não precisa da-
lar mentiras que eu, R. [redacted] K. [redacted] enten-
demos.
Pense bem na sua resposta !!!

Nesta outra carta (figura 34), é possível destacar pelo menos dois aspectos significativos e que lançam luz sobre os modos de apropriação da (e de relação com a) escrita vividos por esses alunos: a) a utilização da escrita para conversar, dialogar com a professora por meio da escrita e b) a compreensão de que a escrita pode ser utilizada no mundo para fazer reivindicações (escrever cartazes para reivindicar para a gestora da escola que eu permanecesse sendo professora deles no ano que iria começar). Essa percepção, demonstrada pelos alunos, de que a escrita pode ser utilizada para alcançar mudanças, lutar por interesses, evidencia uma tomada muito significativa da escrita. Significa compreender que a escrita, a palavra, pode ser usada para se fazer ouvir, se fazer considerar, é fazer crer que lutar com palavras não é “luta vã”, é entender que a palavra permite vir ao mundo e fazer da existência um ato discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de escrever comporta uma angústia vivida por todos os que tomam a escrita autonomamente neste mundo: colocar ponto final e considerar o escrito pronto para ser lido. Depois de um processo trabalhoso de escrita, com idas e vindas, revisões, reconsiderações, mais escritas, mais revisões, fica a sensação de que há ainda muito a dizer. A angústia, então, é dar por finalizado o que se sabe inacabado.

Dessa forma, marcando a consciência do inacabamento, do muito ainda por dizer, é que encaminho a finalização deste trabalho, que pretendeu contribuir com os estudos sobre ensino de escrita em escolas, principalmente, públicas de Ensino Fundamental I – sobre o ensino de uma escrita que permita tomar a palavra sob a rédea curta. Que permita contar, divertir, convencer, informar, registrar, esclarecer, estudar, convidar; que permita não esquecer.

Partindo do pressuposto de que o ensino dessa escrita é possível de ser oferecido na escola pública, duas questões foram tomadas como norteadoras deste estudo, e estiveram sempre em meu horizonte de pesquisa: *como é possível ensinar alunos de Ensino Fundamental I a revisarem seus textos?* e *quais contribuições o trabalho com revisão de textos pode trazer para o ensino de escrita a alunos dessa etapa de ensino?*

Ao final desse meu percurso de elaboração, de sistematização, dou-me (temporariamente) por satisfeita, porque considero que o trabalho empreendido vai ao encontro dessas questões, oferecendo contribuições para ambas: considero ter apresentado propostas para o ensino de revisão de textos no Ensino Fundamental I e justificativas para esse trabalho.

Este estudo se sustentou em alguns pilares que podem ser assim caracterizados: a) consideração da dimensão política dos métodos de ensino e consequente tomada de posição em relação ao ensino de escrita na escola pública; b) preocupação com um ensino de escrita que considerasse a especificidade processual de escrever e, para isso, c) busca/utilização de suporte teórico que ajudasse a desconstruir os mitos divinatórios presentes na escola em relação à escrita; d) proposições teórico-metodológicas sobre o ensino de escrita, considerando a revisão

como um dos aspectos fundamentais do processo de escrever e que, por sua fundamentalidade, precisa ser sistematicamente ensinada; e) descrição e análise de uma prática possível de ensino de escrita a alunos de Ensino Fundamental I, prática essa realizada considerando-se a fundamentalidade da revisão de textos para o processamento da escrita.

Diante do exposto, a síntese daquilo que foi realizado neste estudo pode ser construída em torno de dois eixos de trabalho: o da elaboração teórica e o da elaboração metodológica. Em relação ao primeiro eixo, algumas proposições podem ser retomadas, para sintetizar o que se apresentou no decorrer do texto. Enumero-as abaixo.

1. Escrever com autonomia não é um dom. Escrever é um trabalho que exige um sujeito ativo, implicado na empreita da construção de sentidos e da interação social. Frente a isso, os mitos divinatorios que circulam na escola, que defendem o contrário e tiram o sujeito do centro de sua aprendizagem, precisam ser desconstruídos. Considerando isso, este estudo se amparou numa perspectiva sociointeracionista discursiva, que considera o sujeito uma entidade psicossocial, constituído, pela linguagem, nas situações de interação com o *outro*, situações em que precisa se posicionar ativamente para tomar a linguagem para si. Dessa forma, entendo que os pressupostos do sociointeracionismo discursivo vão de encontro às ideias imanentistas que tentam justificar os mitos sobre o ato de escrever, ajudando na desconstrução desses mitos.
2. Tomando essa perspectiva de desconstrução mítica, a escrita foi apresentada como um tipo de trabalho humano, ação pela qual o sujeito transforma o mundo e a si mesmo. Essa noção de escrita como trabalho pressupõe uma prática de ensino de escrita que considere o processo como *locus* de ação do sujeito que escreve.
3. Pensando em um ensino que considerasse o processo de escrever, elegi o trabalho com a revisão de textos como cerne de uma prática de ensino de escrita, por entender que, ao revisar, o aluno pode compreender melhor o processo que caracteriza o trabalho de quem escreve, refletindo sobre sua

escrita e sobre as demais escritas que circulam no mundo. A revisão, tal como entendida aqui, é concebida como um tipo específico de leitura crítica, porque baseada em critérios socialmente situados e compartilhados, realizada com o fim de analisar se o texto lido atende ao objetivo comunicativo ao qual está atrelado. Quando o sujeito revisa o próprio texto nessa perspectiva, empreende uma atividade metacognitiva, que pode ajudá-lo a se distanciar de seus escritos no intuito de refletir sobre eles, sobretudo, em relação aos seus objetivos de comunicação.

4. Para a elaboração do conceito de revisão, trabalhei em uma diferenciação conceitual dos termos *corrigir*, *revisar*, *reescrever*, enfatizando que a prática de revisão abarca a prática de correção, mas não se encerra aí, porque é um trabalho de leitura que pode resultar em modificações de elementos considerados corretos, ou seja, que não precisam ser corrigidos. Entendo que a revisão antecede a reescrita, porque é ao revisar que o sujeito reflete sobre o que pretende manter e modificar em seu texto, para, então, se lançar à reescrita. Dessa forma, assumo que a revisão é uma atividade de leitura que se projeta em uma nova possibilidade de escrita.
5. Pelo panorama apresentado no capítulo 2, em relação aos estudos científicos brasileiros voltados ao ensino de revisão de textos no Ensino Fundamental I, sinalizo a importância de que novos estudos sejam empreendidos, porque o tema ainda é incipientemente abordado.

Em relação ao segundo eixo de elaboração deste trabalho, eixo constituído a partir de uma proposta possível de ensino de escrita, retomo, em perspectiva de síntese, o percurso apresentado.

Nos anos 2010, 2011 e 2012, lecionei para a mesma turma de alunos, em uma escola da periferia urbana de Pindamonhangaba-SP. Eram alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Elegi como centro de minhas aulas o ensino da escrita, entendendo-a como um processo capaz de ser levado a cabo pelo trabalho dos sujeitos. Assim, organizei as aulas de modo que a revisão textual estivesse presente em todas as propostas de escrita. Isso porque considerei que a revisão textual pode ser um momento em que o trabalho de escrever se mostra, mais materialmente, aos alunos

iniciantes. Dessa forma, os alunos puderam participar, nos três anos de aula, de inúmeras situações nas quais revisaram diversos textos, seus e de outros, e de inúmeras situações nas quais escreveram para serem lidos.

Portanto, este estudo tem uma dimensão empírica que lhe é constitutiva, o que me levou a buscar nos pressupostos da pesquisa-ação os subsídios para organizar e sistematizar as reflexões construídas, bem como para selecionar o paradigma indiciário como metodologia empregada na análise dos textos escolares. As análises empreendidas tiveram como objetivos a) evidenciar que é possível ensinar alunos de Ensino Fundamental I a revisar textos b) demonstrar como o ensino de escrita articulado com o ensino de estratégias de revisão pode resultar em apropriações significativas da linguagem por parte dos sujeitos.

Assim, as escritas dos alunos sujeitos desta pesquisa sinalizam que o trabalho com estratégias de revisão textual se coloca como uma possibilidade para ensinar a escrever nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Obviamente, ao considerar que o bom desempenho dos alunos tenha ligação com o trabalho centrado na revisão textual, não estou simplificando a complexa realidade que configura o cotidiano escolar e não estou desconsiderando o meu trabalho diário, de diálogo e de compromisso em interagir com aqueles alunos, em prol de que tomassem a escrita para si. Como defendi neste texto, escolhas metodológicas são sempre políticas, e meu compromisso político com aqueles alunos esteve presente em todas as ações didáticas desenvolvidas naqueles três anos de docência. Assim, esboço neste estudo uma metodologia de trabalho para o ensino de escrita, reiterando que as ações “por trás” do método eram sempre sociais, sempre guiadas pela preocupação de devolver o direito à palavra aos alunos. Esse é um esclarecimento importante, para que não se reduza o método às atividades. Um método é sempre mais do que uma lista de atividades.

Sobre as condições em que os alunos escreveram, importa dizer que as propostas de escrita sugeridas sempre consideravam o objetivo comunicativo ao qual a proposta de escrita se vinculava. Dessa forma, o *outro*, presentificado no leitor e no objetivo comunicativo, sempre foram as medidas da escrita: era para o *outro* que se produzia o texto. E esse *outro* não se inscrevia no texto apenas no seu processo de produção de sentidos, enquanto leitor. Inseria-se, já na produção, como condição

necessária para que o texto existisse. Além disso, antes mesmo de escrever, os alunos já sabiam qual a estratégia de revisão seria utilizada, o que fazia com que a ação de revisar fosse sendo entendida como, inevitavelmente, atrelada ao ato de escrever.

Foram quatro as estratégias de revisão utilizadas pelos alunos.

- 1. A revisão de textos de escritores mais experientes:** estratégia em que alunos leem/revisam textos de escritores mais experientes, tanto para analisar como o escritor propõe/constrói os sentidos quanto para refletir sobre como o texto analisado poderia dizer melhor o que diz. O escritor mais experiente pode ser um escritor de livros ou qualquer adulto com mais tempo de domínio da escrita do que os alunos.
- 2. O professor como referência de revisor:** estratégia em que o professor revisa textos produzidos pelos alunos, utilizando-se de bilhetes e de intervenções no corpo do texto, atuando como referência de revisor. Essa estratégia também é utilizada quando o professor revisa coletivamente um texto, inserindo os alunos na atividade e, sobretudo, demonstrando como um leitor mais experiente pode se relacionar com a escrita.
- 3. A revisão de textos de colegas da turma:** estratégia em que os alunos trabalham colaborativamente, revisando os textos produzidos por colegas de classe.
- 4. A revisão do próprio texto:** é aquela em que o aluno se coloca como leitor do próprio texto, confrontando sua escrita com o objetivo comunicativo que o impulsionou a escrever.

Neste estudo, apresentei um conjunto de textos escolares com os objetivos de ilustrar as estratégias de revisão sendo utilizadas e de analisar indícios que pudessem sugerir alguma relação singular daqueles sujeitos com a escrita. Os textos dos alunos, então, pelos rastros de elaboração, pela escolha dos recursos de linguagem, pelos indícios de como esses sujeitos se relacionavam com a escrita para dizer sua palavra, além de ilustrarem as estratégias de revisão, lançam alguma luz sobre as relações que esses sujeitos foram estabelecendo com a linguagem.

A prática de ensino apresentada neste trabalho entendeu a escrita como constitutiva do sujeito. Assumi que, para tomar a palavra escrita, o sujeito precisa trabalhar, porque todo texto do qual se possa dizer estar “bem escrito” é resultado de um processo, às vezes lento, outras vezes nem tanto, mas sempre fruto de empenho, de trabalho, de ação. Se, ao ensinar a escrever, não enfatizamos a dimensão processual (trabalhosa) da escrita, ficamos mais próximos da ideia de dom, ideia que apaga os rastros deixados na elaboração de qualquer texto, apaga o trabalho do sujeito, apaga, na verdade, o próprio sujeito do processo de escrever.

Um elemento que julgo constitutivo de minha prática docente, e que espero ter evidenciado neste estudo, é o desejo de fazer dizer o aluno da escola pública, unindo-me em coro a Antunes (2003), quando afirma que “[...] o que está em jogo é propor que se viva com o aluno uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de “querer-dizer” o que se tem a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 153). As atividades vividas pelos alunos e relatadas aqui “[...] não são experimentos. São ações políticas por uma escola pública de boa qualidade, são interações com professores dessa escola para construir conhecimento, em mutirão, em prática social, comprometida e responsável” (Franchi, 2013, p. p. XIII, *apud* GERALDI, 2013).

Assim, tomando a escrita como trabalho, compreendendo que se lançar na escrita requer compromisso por parte do sujeito, penso que uma boa maneira de ensinar a escrever já nos tenha sido anunciada por Graciliano Ramos, quando conta como trabalham as lavadeiras de Alagoas:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso: a palavra foi feita para dizer (RAMOS, Graciliano, Linhas tortas, 1962).

Para nós, professores e pesquisadores comprometidos com o ensino de escrita, o que o trabalho das lavadeiras *lá de Alagoas* pode ensinar? Que o trabalho de escrever é grande, grande. Que um bom trabalho de escrita é demorado, sistemático e recursivo. Que antes de “dependurar o **texto** no varal”, para ser lido, para ser tomado, para ser vestido, precisa de todo esse processo longo que é a construção dos sentidos pela palavra escrita. Que é preciso molhar, bater, torcer, ensaboar, enxaguar, voltar a torcer... a palavra. Que as palavras, assim como as roupas, encolhem, esgarçam, recobrem, identificam mesmo, dão cor, fazem ver.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. A. *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* In: KATO, M. (Org.). **A Concepção da escrita pela criança**. Campinas-SP: Pontes Editores, 1988.

ABAURRE, M. B. M. *et al.* *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual*. **Trab. Ling. apl.**, Campinas, (25):5-23, jan./jun.1995.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; SABINSON, M. L. T. M. **Cenas de aquisição da escrita**. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras alfabetizadoras?* **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, mai./ago. 2008.

ALMEIDA, M. S. **Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 2001.

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

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho I**. Escritos de Marx e Engels. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ARAUJO, L. C. **Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto**. Revista da FAGED, nº 05, 2001. Bahia, 2001.

ARCAS, P. H. *Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar*. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010.

AZEVEDO, R. **Cultura da terra**. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

AZEVEDO, Lise V. Vieira de. **As concepções e estratégias de professores de língua inglesa para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté: 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo, Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, A. C. P. *A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino*. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola:**

reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-134, 2007.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.

BUIN, E. *O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem*. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (2): 101-111, maio-ago. 2009.

CARRAHER, D. W. **Senso Crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

COLELLO, S. M. G *A escola que (não) ensina a escrever*. In: BOZZA *et. al.* **Alfabetização, letramento, leitura e produção de textos em sala de aula**. 1ed. Belo Horizonte: Conexa, 2011.

COSTA-HÜBES, T. da C. *Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa*. **Revista Línguas & Letras**. Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011.

FIAD, R. S. Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (24):35-39, jan./jun., 1993.

_____. **Escrever é reescrever: caderno do formador**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.

_____. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, jan./jun., p. 147-159, 2009.

_____. (2010) A pesquisa sobre a reescrita de textos. **Revista da Universidade de Évora**. Disponível em: < <http://www.simelp2010.uevora.pt/pdf/slg14/02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON. M. L. *A escrita como trabalho*. In: MARTINS, M. H. (Org.), **Questões de Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FIAD, R. S.; BARROS, J. S. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003 (1207-1214).

FRANCHI, C. *Linguagem, atividade constitutiva*. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 22, p. 9-41, 1977.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das letras**, Pau dos Ferros, v.01, p.41-56, jan./jun. 2012.
- GADOTTI, M. **Comunicação docente**. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, J. W. . *O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem*. **Revista Em aberto**. Brasília, ano 10, n. 52, out.-dez, 1991. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1822/1793>> Acesso em 10 abr. 2016.
- _____. *O professor como leitor do texto do aluno*. In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- _____. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de letras, 1996.
- _____. (Org.) **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. *Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita*. In: COELHO, L. M. (Org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: **Mitos, emblemas e sinais**. (Tradução). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GONÇALVES, C. R.; CARVALHO, M. T. N. *Prática textual: ensino, produção e revisão*. **Scripta**, Belo Horizonte, v.14, n. 26, p. 235-249, 1 sem. de 2010.
- GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GRILLO, S. V. C. **Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 1995.

GUIMARÃES, N. *Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem com centro da prática educativa*. In: COLELLO, S. M. G. (Org.) **Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2011.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

KRAMER, S. *Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação*. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos dos textos**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Um evento singular*. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARX, K. *Processo de trabalho e processo de valorização*. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MACHADO, N. J. **Ação, coação, autoridade, tolerância**. Disponível em: <http://www.nilsonjosemachado.net/20050218.pdf>. Acesso em 13 mai. 2016.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura e produção de textos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1994.

MELO, M. H. **Apropriação de um gênero: um olhar para a gênese do texto no ensino médio**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 2000.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998.

_____. *Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto*. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n.1, p.49-68, 2001.

MÉZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. *Aspectos lingüístico-discursivos da revisão textual-interativa*. **Trab. Ling. Aplc.**, Campinas, n (52.2), p. 217-237, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, M. G. A. **A criança e a escrita: um aprendizado baseado no trabalho – a revisão nas produções escritas de crianças de 2º ano de ciclo básico**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Unicamp/EIL, 1991.

PEREIRA, E. M. de A. *Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Professor pesquisador. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

PERISSÉ, G. **Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Manole, 2003.

POSSENTI, S. *Indícios de autoria*. **Perspectiva**, v. 20, n. 01, PP. 105-124, jan./jun. 2002.

RAMOS, G. **Linhas tortas**. São Paulo: Martins, 1962,

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

SERAFIM, M. S.; OLIVEIRA, R. M. L. **E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria**. *Revista Caleidoscópio*, vol. 8, n. 1, pp. 14-23, jan./abr. 2010a.

_____. **A retificação em textos infantis: um olhar dialógico**. *Revista Alfa*, São Paulo, 54 (2): 565-592, 2010b.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. *Produção de textos: uma atividade social e cognitiva*. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 29-44.

TFOUNI, L. V. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento*. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, E. M. P. A. **A constituição das marcas de estilo e autoria para os projetos escritos de aprendizes**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL, 2005.

SITES CONSULTADOS

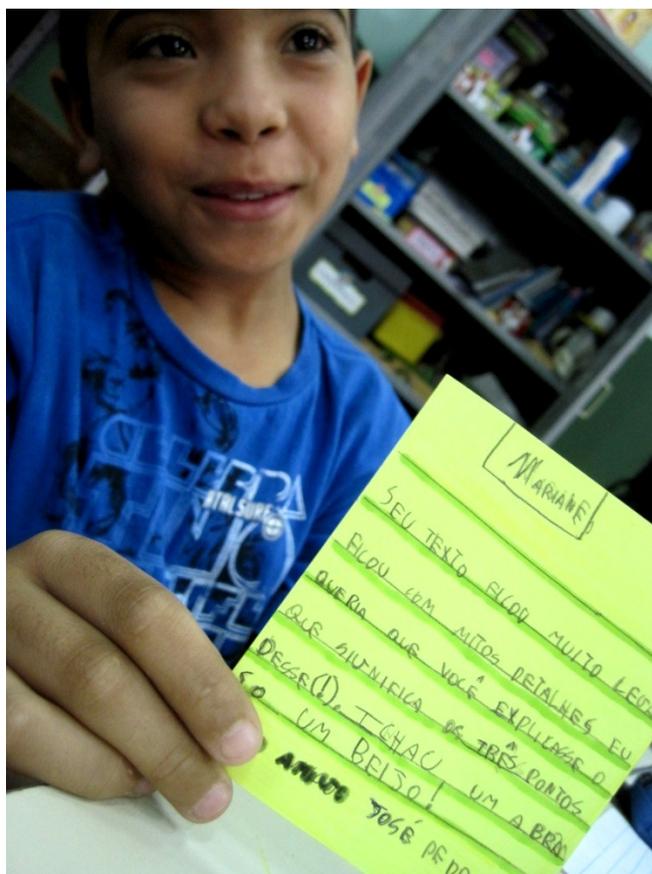
BANCO de teses da Capes. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional (INAF) 2011-2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em 11 nov. 2013.

PORTAL de periódicos da Capes. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 Registros fotográficos que ilustram atividades de escrita vividas pelos alunos



Pindamonhangaba, 05 de dezembro de 2012. 05/11/2012

Rascunho

Ola Ola Papai Noel, tudo bem com voce?

Meu nome e [redacted],
tenho 11 anos. Eu estou na escola fazendo
a carta para voce. Papai Noel eu
estudo na escola Benefi Professora Juliano Reali
Vieira, eu estou na 5ª ano B com a professora
Diane. Quero pedir tanto, mais tanto para
voce me dar um patinete, porque eu acho
tao legal. Se voce me der eu fico muito
agradecida, porque nao e sempre que nos
escrevemos uma carta para o Papai Noel
porque nos crescemos e nao podemos pedir
mais nada, mas se voce der eu agradeço.
Um abraço especial do Herolyn.

Feliz Natal ♡
*



Anexo 3. Bilhete escrito pela professora – revisão de texto da aluna J

J

Gostei muito do seu relato. Você contou direitinho e colocou vários detalhes.

Que coisa chata machucar o pé assim, né?

Alha, para o seu texto ficar mais interessante, você pode dividi-lo em 3 parágrafos.

No 1º parágrafo, você coloca o começo até a hora em que você machuca.

No 2º, você coloca a parte do hospital e no 3º, o final da situação. Vamos reescrever seu texto?

Adoro você!

Beijinhos

Prof. Denise

Anexo 4. Carta do leitor escrita pela aluna M.



Pindamonhangaba, 20 de outubro
de 2011

Olá pessoal da CHC,
Tudo bem com vocês? Por que
começo esta tudo bem. O meu nome é
Mariane, tenho nove anos e es-
tudo na escola "Reméfi Prof.ª Juliana Keale Uei-
ria". Eu li a revista de vocês, e a edição é nº 196,
adorei a "quando crescer, vou ser... professora!". Quan-
do crescer quero ser professora, e fiquei mais ani-
mada ainda, quando li as dicas sugestões, opini-
ões etc para quem ler.

E gostei também da parte que vocês fa-
lam sobre "perigos dentro de casa". Gostei da
informação e da dica da sala, cozinha e jar-
dim. Vocês são bons para escrever dicas! PARÁ-
BENS!!!

Queria que vocês publicassem por que
cães e gatos não se dão bem, e a melhor
ração para dar para cachorros basset. E
também por que usa-
mos shampoos para la-
var nosso cabelo e por
que não podemos lavar
o nosso cabelo com sa-
bonete.

Pessoal e só isso
que tenho para dizer.
Parabéns! vocês são
de mais, um supera-
braço gigante.



(MARIANE)

P.S- Se der, publiquem meu endereço para que outras pessoas me escrevam, ok?

R: 11- N: 109 Bairro: Vila São Paulo- Linda^{BA} SP-
CEP: 12405-490



Anexo 5. Bilhete escrito pelo aluno B. em revisão de texto do aluno G.

Quando você disse
Olá Papai Noel, de-
veria ter escrito
com a letra maius-
cula.
Também deveria
melhorar a sua
letra, assim o pa-
pai Noel gostaria
muito de ler sua.

Carta.
Para sua
carta ficar me-
lhor, não vá di-
reto no que você
quer ganhar, as-
sim do jeito que
você escreveu e
papai Noel pensa
que você vem pra

escola para ga-
nhar presentes.
Coloque mais
detalhes em sua
carta, assim pare-
cia
mais que você é
um aluno do 5º
ano.

Você só tem
que colocar
letra maiuscula
depois de ; Ponte
final, de exclama-
ção, de interro-
gação, e não no
meio da frase.
na frase;

Andar com me-
us amigos, você
escreveu: andar
com meu amigos.
Então no lugar
de meus amigos
você colocou meu
amigos. BAI BAI
Assim

Anexo 6. Carta escrita pela aluna M. para a professora (escrita espontânea)

23/07/2013 1ª FOLHA

Pindamonhangaba, 23 de julho de 2013.

Olá professora Leire,

Está tudo bem com você? porque comigo está tudo tranquilo. Eu estou fazendo esta carta pra você porque eu quero te contar como que eu passei essas férias.

* Dia 08 de julho de 2013, era a minha consulta com o doutor Marcelo, e eu acordei 5:30 da manhã para ir a Jubatê fazer minha consulta. E nós fomos de fusca, quando nós chegamos tinha que ficar esperando numa sala, e o guarda disse:

— Quem é da pediatria, pode vir!

E como eu e mais algumas crianças era da pediatria nós tinha que pegar um crachá e passar numa rotulinha que se chama latraca. E depois nós chegamos em outra sala para o doutor Marcelo nos chamar. O doutor me chamou e eu e a minha mãe fomos na sala dele para ele me **examinar**. Primeiro ele fez algumas perguntas para a minha mãe, e minha mãe respondia, e daí o doutor Marcelo foi me **examinar**, e quando ele terminou de me **examinar** ele falou:

— Mãe, agente vai internar a Tudo bem? E minha mãe respondeu:

— Tudo doutor.

E daí o doutor Marcelo falou para a minha

Mãe e para o meu pai e para mim acompanhar ele até uma sala, e nós acompanhamos ele até essa sala que ele disse.

Nós tinha que ficar aguardando num banquinho até eles arrumar a minha cama. E depois veio uma enfermeira falar algumas regrinhas para mim e para a minha mãe e para o meu pai também.

Depois uma outra enfermeira chamou só eu e a minha mãe porque elas já tinha arrumado a minha cama e eu fui lá no quarto [E]. No 1º dia que eu fiquei lá, os médicos os médicos fizeram tantas perguntas que eu e a minha mãe não estovamos mais aguentando falar de tantas perguntas (RISOS), mais foi até legal!

No quarto [E] tinha um menininho recém-nascido e o nome dele é Yago ele era muito fofo. Mais também no dia seguinte ele já teve auto e eu fiquei sozinha com a minha mãe lá no quarto [E].

Quando chegou de noite do dia 09/07/2015, a enfermeira me chamou para ela colocar neru em mim ela colocou eu nem chorei, nem senti. E quando ela foi para a enfermagem eu disse para a minha mãe:

— Nossa mãe que férias que eu estou tendo né?

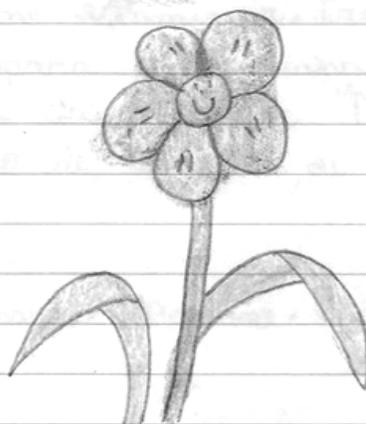
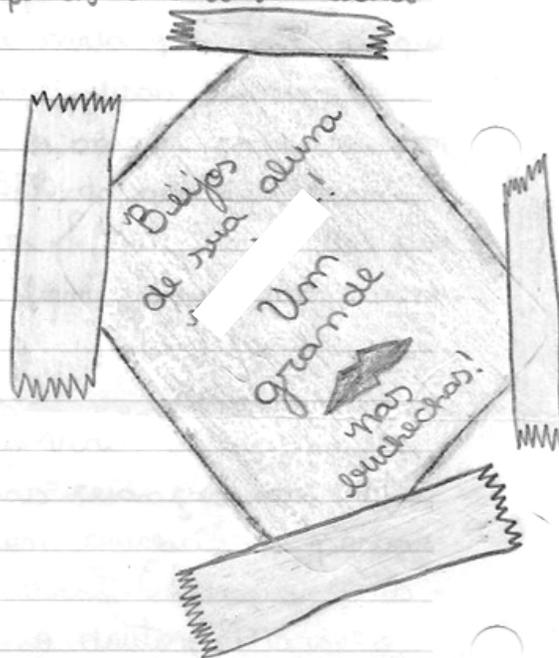
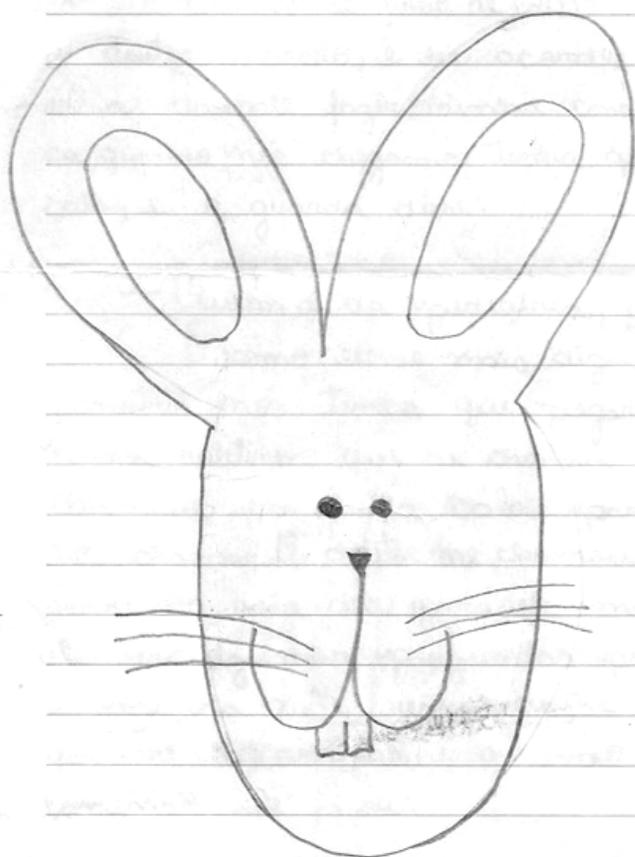
E de repente apareceu uma enfermeira e disse:

— Olacô! e quando você voltar de férias você fala para a sua professora e para os seus colegas que faz de conta que você passou num HOTEL 5 ESTRELAS, NUMA FAZENDA,

PISCINA, FEZ TATUAGEM DE UM NOVO JEITO (com agulha)!!!
(RISOS)!

É todo mundo deu muita risada. E daí foi passando os dias, as enfermeiras davam atividades para mim desenhos para colorir, cruzadinhas (etc.).

E foi assim as minhas férias eu tirei outra dia 14/07/2011.



Anexo 7. Bilhete escrito pela aluna J. para ela mesma, em revisão ao próprio texto

J.

Você precisa separar as ideias de seu texto e fazer mais parágrafos em cada ideia que você for fazer e também prestar mais atenção nas palavras.

Beijos o Jc.

Anexo 8. Poema escrito pelo aluno D. para presentear a professora

Belas

No vagoza gastera

Eu moie,

No sertão

No ar gelado

Como um sorvete de casquinha!

Com cheiro de rosas no alto

No silêncio,

Do se ouvir

Pássaros cantando

Co entardecer

Pet-alo-sol

Alegria

Logo escurece

O sertão adormece

Ah! ber...

Meu belo lar!

Anexo 8. Texto de aluna S. revisado pela professora e bilhetes gerados na revisão

Nome: S

Data: 12/09/11

2ª Versão - Rosalvo

Relato de experiência

No dia 5 de setembro, a gente dançou a dança do folclore, o nome da música era siriri e a região era Centro Oeste. Mas eu gostei da dança. Mas o que eu mais queria dançar era a dança da fita por que eu nunca dansei a DF.

E deu 3:15h as mães começaram a entrar e todas entraram e começou a dança. O pré/1º ano - foi a dança carimbó a outra dança foi do 2º ano o nome era marcha do curupira e a outra dança foi 3º ano da tia benê foi a dança da fita e a outra dança foi a sala do 3º ano (Lins) a dança jardineira e a outra foi o 4º ano e o nome da dança foi siriri e a outra foi 4ª série o nome da dança foi fruso depois o pré - disse anunciou para as mães para ir olhar a exposição e foi muito legal e o que eu mais gostei foi a exposição do capim doce e foi só isso e eu fui em hora.

Seu texto ficou legal, mas você apresentou poucos detalhes sobre a festa. Lembre-se de que o leitor do seu texto não estava na festa, será que ele vai entender como foi que tudo aconteceu com poucos detalhes?

Olha, vamos reescrever seu texto procurando deixá-lo bem claro para o seu leitor, ok?

Tenha falar comigo sobre a diferença entre "mais" e "mas", ok?

Adoro você!

Beijocas

Prof.ª. Ilex

Anexo 10. Texto da aluna Ka. revisado pela aluna Je.

DA MATA

1ª OPINIÃO
 COMESOL CHEGOL SOL A FAZER DE VAGAR
 BEM MAS QUANDO FICOL NO MELO VOCE COME RAPIDO TENTA

2ª OPINIÃO
 MAIS OPINIÃO TENTA DAR

3ª OPINIÃO
 DECHA O SEU TEXTO MAIS GRANDE COMO ASIM MAIS GRANDE COLOCANDO MUITA MARGEM E TAMBEM COLOCANDO MUITO DETALIS.

4ª OPINIÃO
 ASUA LETRA

REDO DE MESTRE

BEM ENSOLARADO
 UMA GANGUE
 CHAMAVA GANHAPÃO
 DE GANGUE.
 UM GANHADOR
 DOS OS TIPOS DE
 GANHAPÃO NÃO ERA
 QUE NUNCA TINHA
 OS SEUS PAIS.
 OS PAIS DE GANHAPÃO
 TINHAM LARGADO O GANHAPÃO NO JARDIM DA INFANCIA, E O GANHAPÃO TINHA CINCO ANOS OS PAIS DELE O LARGOU.

OS PAIS DE GANHAPÃO TINHAM AIDES PORIÇO QUE LARGARAM GANHAPÃO.

lim