

A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental

The textual reescribe practice: a collaborative writing activity in the 3rd year primary education

Cícero Gabriel dos Santos¹
Universidade Federal da Paraíba
cicerogabriel.ufpb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9180-6568>

Evangelina Maria Brito de Faria²
Universidade Federal da Paraíba
evangelinab.faria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2114-1913>

Resumo: No decurso da elaboração de um texto, as crianças devem ser levadas a compreender para quem estão escrevendo, os motivos que as levaram a escrever e a forma discursiva adequada à situação comunicativa. Deve-se, ainda, favorecer a compreensão de que o processo de escrita reúne as etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita. Este artigo, recorte de uma pesquisa de doutorado, que teve como objetivo compreender a concepção do processo de reescrita do aluno a partir das práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, procura dar relevo aos ecos da Formação Continuada de uma docente participante do PNAIC. Para tanto, discutimos as perspectivas de tratamento da produção textual, a partir dos estudos de Bentes (2012), Jesus (2011), Koch (2016), Reinaldo (2003) e os processos de revisão e reescrita textual, com base nos estudos de Brandão (2007), Fiad (1997), Mayrink-Sabinson (1997), Menegassi (2013) e Rocha (2008), entre outros. Metodologicamente, situamo-nos no modelo qualitativo de pesquisa, entendido como a reunião de práticas interpretativas, adotamos a observação participante, a filmagem e a transcrição como instrumentos de análise. Para essa amostragem, se-

¹ Professor de Língua Portuguesa e Linguística do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba.

² Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

leccionamos e analisamos trechos de intervenções orais realizadas pela docente para o desenvolvimento de uma atividade de reescrita colaborativa. Com base nos dados, reconhecemos ecos da formação continuada recebida, principalmente na função de “escriba” para incentivar as crianças à prática de revisão e reescrita. Sabemos que o processo da reescrita é algo relativamente novo na prática da alfabetização e, como mediadora desse processo, a docente também experimenta esse novo desafio, mobilizando saberes para adequar sua prática às teorias que a sustentam.

Palavras-chave: prática de escrita; revisão e reescrita Textual; formação continuada.

Abstract: During the elaboration of a text, the children should be led to understand for whom they are writing, the reasons that led them to write and the discursive form appropriate to the communicative situation. It should also be encouraged to understand that the writing process gathers the planning, writing, revision and rewriting steps. This article, which is a cross-section of a doctoral research, aimed at understanding the conception of the student’s rewriting process from classroom practices in a class of the 3rd year of the Literacy Cycle, seeks to highlight the echoes of Continuing Education of a teacher participating in the PNAIC. For this, we discuss the perspectives of textual production, based on the studies of Bentes (2012), Jesus (2011), Koch (2016), Reinaldo (2003) and textual review and rewriting, based on Brandão (2007), Fiad (1997), Mayrink-Sabinson (1997), Menegassi (2013) and Rocha (2008), among others. Methodologically, we place ourselves in the qualitative model of research, understood as the meeting of interpretive practices, we adopt participant observation, filming and transcription as instruments of analysis. For this sampling, we selected and analyzed excerpts from oral interventions performed by the teacher for the development of a collaborative rewriting activity. Based on the data, we recognize echoes of continuing education received, especially in the role of “scribe” to encourage children to practice reviewing and rewriting. We know that the rewriting process is relatively new in the practice of literacy and, as mediator of this process, the teacher also experiences this new challenge, mobilizing knowledge to adapt her practice to the theories that support it.

Keywords: writing practice; textual revision and rewriting; continuing education.

Práticas de produção escrita

O processo de elaboração de um texto escrito compreende, necessariamente, as etapas de planejamento, escrita e revisão. Devendo-se, ainda, considerar que, a partir da revisão daquilo que foi escrito surge a necessidade de reescrever o texto, para adequá-lo, segundo os apontamentos realizados na etapa de revisão, à situação de produção. Sendo assim, as práticas de ensino da escrita devem contribuir para que ela seja compreendida como uma forma de “expressão de si e de criatividade” (Dolz *et al.*, 2010, p. 16), para que, assim, desempenhe um papel significativo na socialização dos estudantes. Além disso, na produção de um texto escrito, é preciso que a função dos elementos relativos à textualização seja destacada, porque implicará a utilização dos recursos do sistema da língua para agir e significar por meio da escrita.

Em relação à introdução de práticas de revisão em sala de aula, consideramos que essa tarefa representa uma grande complexidade para o escritor iniciante, por essa razão, o trabalho deve ser realizado em parceria entre professor e aluno. Sendo assim, o mais importante para o aprendiz é a percepção de que a primeira versão escrita do texto apresenta caráter provisório, por isso exige uma maior reflexão sobre o que precisam dizer e sobre como organizar textualmente esse dizer. A partir dessas considerações, esse artigo tem como objetivo *analisar práticas didáticas empreendidas por uma professora para a introdução do processo de reescrita textual em uma turma do 3º do Ensino fundamental para perceber os ecos da Formação Continuada em sala de aula*. Para tanto, temos como *corpus* de análise textos de transcrição de uma aula filmada e de textos produzidos pelos alunos, sob a orientação da professora colaboradora.

O artigo situa-se no modelo qualitativo de pesquisa - uma vez que o pesquisador nele envolvido estuda os acontecimentos em seus contextos naturais (Denzin e Lincoln, 2006) - e tem a observação participante, a filmagem e a transcrição como instrumentos principais de pesquisa. Para procedermos ao estudo proposto, tendo em vista o alcance do objetivo elencado, este artigo traz, além da introdução e das considerações finais, três seções, a saber: na primeira, trazemos as perspectivas de tratamento da produção textual desenvolvidas na Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³, que se dá com base nos estudos de Bentes (2012), Jesus (2011), Koch (2016) e Reinaldo (2003), entre outros; na segunda, abordamos os processos de revisão e reescrita textual através das teorias de Brandão (2007), Fiad (1997), Mayrink-Sabinson (1997), Menegassi (2013), Rocha (2008), entre outros e, finalmente, na terceira, analisamos trechos que representam as intervenções orais direcionadas de forma coletiva para o desenvolvimento de uma atividade de reescrita colaborativa, em que se vê o viés teórico refletido em práticas. Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões acerca do estudo realizado.

Ensino da escrita: perspectivas de tratamento da produção textual

Em trabalho realizado acerca das orientações para a produção de textos escritos, Reinaldo (2003) discute duas perspectivas de tratamento da produção textual, a saber: a) o texto como produto e b) o texto como processo. Para essa pesquisadora, a primeira perspectiva, tendo por base os pressupostos da Linguística de Texto, esteve presente nos estudos publicados a partir da década de 1980 e tomou como unidade de análise o texto como produto, focalizando sua estrutura e o percurso de construção de sentidos.

Essa linha de reflexão ofereceu novos caminhos para a aprendizagem da escrita, trazendo duas contribuições relevantes: a consideração dos fatores definidores da textualidade, a partir da dimensão formal (coesão), da dimensão semântico-conceitual (coerência) e da dimensão pragmática (funcionamento do texto em contexto de uso); e a exploração da tipologia textual, que desencadeou a discussão sobre duas noções teóricas relevantes: a noção de gênero e a noção de tipo ou sequência textual. Nas

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

palavras da pesquisadora supracitada, essa perspectiva buscava a utilização dos fatores de textualidade para a avaliação da produção escrita e propunha uma revisão da tipologia textual empregada no ensino da escrita pela prática tradicional – a narração, a descrição e a dissertação. Logo, as propostas de produção escrita que eram restritas apenas aos textos literários passaram a focalizar a produção de textos de circulação social.

Nessa direção, Bentes (2012, p. 269) esclarece que em uma primeira fase dos estudos sobre textos, “acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam expressas principalmente na forma de organização do material linguístico”, isto é, o texto era compreendido como uma estrutura acabada, pronta, formal, limitada. Desconsideravam-se, dessa forma, suas condições de produção, circulação e recepção. Logo, a produção escrita do aluno não passava de uma redação⁴.

Em relação à perspectiva do texto como processo, Reinaldo (2003) afirma que essa concepção, tendo como base as contribuições das teorias textuais, cognitivas e sociocognitivas, tem como objetivo explicar o que acontece no decorrer do processo de produção; acrescenta que nessa vertente “duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever textos: os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto)” (Reinaldo, 2003, p. 93). Esta pesquisadora esclarece que, nessa linha de reflexão, o ato de escrever compreende dois estágios: a) a etapa que antecede o ato de escrita e envolve a reflexão do escritor acerca do assunto que deverá discorrer (influenciada pela sua vivência em sociedade, pelo conhecimento que possui sobre os textos e suas formas de circulação, pelas suas concepções de mundo e pelos parâmetros de textualização, entre outros aspectos); b) a etapa propriamente dita da produção escrita, constituída por um processo de avanços e recuos, em que a expressão dos fatos por meio da língua modifica os focos de atenção.

Nessa perspectiva, a produção textual é uma atividade recursiva, porque “se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada” (Reinaldo, 2003, p. 94). Esta visão também é compartilhada por Garcez (2004, p. 14), para quem a escrita pode ser compreendida como uma atividade que envolve tarefas sequenciais ou simultâneas, porque “começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior”.

Diante das implicações desse tipo de enfoque, merece atenção a variação da expressão “redação” pelo termo “produção”, com que se intenciona maior comprometimento com a ideia de processo permanente, para o qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares. Nesse sentido, o emprego da nova denominação trazia consigo “a valorização do texto do aluno, este como instância de sua enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que sujeitos e textos realizavam-se na ação, no trabalho sobre e pela a escrita” (Jesus, 2011, p. 102).

Nessa direção, as reflexões em torno de algumas práticas de escrita no ambiente escolar evidenciaram a importância da participação do outro no processo de produção textual. Dessa forma, uma

⁴ O aluno faz uma redação quando produz textos para a escola, isto é, quando a escrita é caracterizada pela artificialidade: criação de um texto a partir de uma gravura, reprodução de ideias e devolução da palavra ao professor, anulando-se, dessa forma, *a razão para dizer e o que dizer*; diferentemente, o aluno faz uma produção textual quando escreve para expressar-se, para contar algo vivenciado, embora tropece em algumas convenções da língua escrita culta (Geraldi, 2013).

nova vertente teórica – o paradigma sociointeracionista – desencadeou a redefinição da noção de linguagem, centrada na interlocução. Decorrente dessa redefinição, o conceito de ensino/aprendizagem da escrita foi consolidado com base na ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais ocorre a partir de um percurso construído do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Essa mediação possibilita ao

Produtor-aprendiz apropriar-se das habilidades de estruturação do texto escrito, dentre as quais se destaca a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto ao leitor virtual, isto é a capacidade de deslocamento do papel de autor para o papel de leitor (Reinaldo, 2003, p. 95).

Nessa vertente, a criação de eventos interativos em torno da primeira versão escrita, com vistas à efetivação de melhorias sobre as partes do texto que apresentam problemas de compreensão ao leitor, evidencia que o processo de produção textual passa pelo entendimento de que o texto não é uma estrutura acabada, mas, sobretudo, trata-se de um processo de “planejamento, verbalização e construção” (Koch, 2016, p. 26). Dessa forma, o processo de produção textual torna-se uma atividade de uso concreto da língua, isto é, uma atividade intencional, em que o sujeito-produtor mobiliza conhecimentos, elementos linguísticos e fatores de ordem interacional.

A revisão e a reescrita textual: processos interdependentes

Neste artigo, assumimos que escrever, revisar e reescrever são processos conjugados, porque:

por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto, a fim de torná-lo mais claro. Dessa maneira, fazendo e refazendo, quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade do seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita (Menegassi, 2013, p. 111).

Portanto, a revisão e a reescrita fundem-se com o objetivo de oferecer ao aprendiz uma melhor reflexão sobre a construção do texto escrito, visto que não seria realizável para o aluno proceder à reformulação do texto sem antes refletir sobre suas escolhas iniciais. Do mesmo modo, não seria interessante proceder à revisão sem ter como objetivo maior a reelaboração do texto (Menegassi, 2013). Nesse sentido, compreendemos que não há como abordar separadamente esses dois processos, porque, juntos, eles possibilitam o aperfeiçoamento, não somente da escrita analisada, mas de toda a forma como o autor escreve.

Dessa forma, adotamos a concepção de que a reescrita é uma consequência da revisão e que, juntas, formam um espaço privilegiado de diálogos, envolvendo a mobilização de estratégias e a tomada de decisões para expressão do que se pretende dizer. Esse caráter interativo da escrita impõe momentos integrados, idas e vindas de procedimentos (Garcez, 2004). Por esta razão, neste trabalho, sempre que nos referirmos à revisão, estaremos também considerando a etapa de reescrita textual, com o objetivo

de não tratar de forma distinta dois processos que por natureza são indissociáveis, embora apresentem suas próprias metodologias.

Em trabalho acerca da revisão textual no ambiente escolar, Fiad (1997) argumenta que a preocupação com a prática de reelaboração de textos produzidos pelos alunos veio aos poucos adquirindo um espaço antes inexistente. Para a pesquisadora, um exemplo dessa preocupação pôde ser observado em livros didáticos de língua portuguesa, pois, em alguns deles, havia o encaminhamento para a produção de um rascunho antes da produção, propriamente dita, do texto escrito. Nos termos da autora, o trabalho de revisão, quando ocorria na escola, era direcionado pelo professor ou pelo próprio livro didático que ele utilizava. Nesse sentido, o direcionamento podia ser mais explícito e enfático, quando o professor apontava aspectos que poderiam ser refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando sugeria para o aluno a releitura do próprio texto e sua revisão, sem a interferência de um interlocutor.

Mayrink-Sabinson (1997), também centrada no processo de revisão da escrita infantil, aponta alguns indícios desse processo ao identificar momentos de reelaboração de escritas de uma letra, de mais de uma letra e de partes de texto, os quais atendem, segundo ela, a critérios próprios da criança. Assim, considera que operações de revisão começam muito cedo, porque

Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a (Mayrink-Sabinson, 1997, p. 59, grifos da autora)

Dessa forma, a pesquisadora acentua que pode ser difícil para o adulto falar em revisão de texto quando o que se tem é uma criança desenhando uma única letra, mas o refazer da criança revela algum tipo de reflexão sobre o produto inicial, às vezes julgado inadequado segundo seus critérios internos.

Rocha (2008), ao pesquisar a função do processo revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança, junto a alunos do 1º ano, ressalta que a revisão textual significa para os aprendizes uma forma de reelaboração do entendimento sobre a composição estrutural do texto, que envolve características ligadas à informatividade, à ortografia, à caligrafia e à concordância, entre outras. Nesse sentido, a compreensão, por parte das crianças, dessas características está diretamente relacionada à compreensão de que, quando escrevem, as crianças o fazem considerando um possível interlocutor e que o entendimento, do que foi expresso no texto, necessita da elaboração de informações completas e inteligíveis. A revisão passa a ser concebida, nesse contexto, como

Um procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer; como dizer; que palavras usar* [...] Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, *como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto proposta de “compreensão” feita ao leitor [...] (Rocha, 2008, p. 73, grifos da autora).

Nesse fragmento, entendemos que o aprendiz tem como objetivo maior a compreensão do texto pelo interlocutor, que representa o compromisso com a qualidade da leitura do texto. Nesse caso, a criança não escreve por acaso, pois parece já possuir a visão do que seja um texto e a noção do que subjaz a sua construção. Dessa forma, o processo de revisão do próprio texto leva em consideração o outro, “que molda o seu discurso, determina a escolha das unidades lexicais e gramaticais e também a seleção das unidades de comunicação, como o estilo e o gênero textual” (Serafim e Oliveira, 2010, p. 18). Assim, enquanto sujeito ativo, o outro assume a função de definidor da configuração textual.

Em relação às práticas de revisão vivenciadas em sala de aula, é essencial que, antes de iniciar a revisão/reescrita de texto com base em um determinado gênero, o professor possa refletir sobre a finalidade e a metodologia dessa atividade, isto é, inicialmente, é necessário decidir se a atividade será realizada de forma coletiva com toda a turma, a partir de um único texto; se será realizada em pares, a partir dos apontamentos do professor ou individualmente, pelo próprio aluno. Nesse contexto, é necessário também esclarecer que o termo revisão traz a ideia de um trabalho realizado em parceria entre professor e aluno, com fundamento no pressuposto de que a produção textual escrita não é originada em uma primeira e única tentativa de escrita, mas deve ser revisada e melhorada (Brandão, 2007).

Entretanto, para escritores iniciantes, a revisão textual pode significar uma tarefa de grande complexidade porque exige o distanciamento do próprio texto. Nesse sentido, cabe ao professor desempenhar o papel de revisor, a partir da indicação de questões que poderão ser analisadas e do fornecimento de orientações acerca dos problemas a serem resolvidos, conforme expressam os PCN-LP (Brasil, 2001). Assim, em uma turma na qual os alunos nunca realizaram a revisão de seus textos, o professor poderá iniciar com a revisão coletiva para que os estudantes compreendam o processo, visto que, “gradativamente, passa-se por todas as etapas, até que o aluno comece a desenvolver atenção e habilidades para revisar o seu próprio texto, ainda com o auxílio do professor” (Gasparotto, 2014, p. 70).

A respeito da decisão sobre o que pode ser alterado nos textos das crianças, isso não é uma tarefa fácil, visto que elas estão em fase de desenvolvimento da linguagem escrita. Por esta razão, “o limite entre o que deve e o que não deve ser alterado não pode ser feito tomando como base o texto de um adulto que já domina a escrita” (Fiad, 2006, p. 37-38). Assim, alguns aspectos devem ser tomados para reflexão na produção escrita da criança. Entre esses aspectos,

Um deles é, sem dúvida, o “sentido do que foi escrito”, que, por sua vez, envolve a revisão da organização sequencial das ideias, a sua articulação com o tema do texto, os recursos coesivos utilizados, o grau de informatividade apresentado pelo texto, as possíveis ambiguidades e a pontuação. Outra possibilidade [...] diz respeito às questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação de sílabas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como aspectos ligados à configuração espacial e organizacional do texto. Há que se revisar também os aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido (Brandão, 2007, p. 124-125, grifos da autora).

As alternativas sugeridas pela pesquisadora, embora inter-relacionadas, não poderão ser revisadas em uma única aula, porque não seria viável indicar a revisão de todos os problemas do texto de uma única vez, sendo necessário delimitar os aspectos que deverão ser trabalhados, com base nos

objetivos do professor e nos problemas comuns apresentados pelos alunos. Sendo assim, Fiad (2006) esclarece que os textos das crianças é que vão indicar quais os problemas que devem ser trabalhados em sala, porque:

Por um lado, há problemas que são muito frequentes nas escritas infantis, refletindo, podemos assim dizer, características coletivas da fase inicial de apropriação da escrita. Alguns desses problemas [...] dizem respeito à ortografia, pontuação, repetições desnecessárias, emprego inadequado de elementos de coesão, falta de informações completas (Fiad, 2006, p. 41).

Além desses aspectos, a pesquisadora ressalta que existe ainda o aspecto mais individual no desenvolvimento da escrita, que, em alguns casos, torna-se mais difícil de ser compreendido e aceito pelo professor, isto é, há textos que não apresentam os problemas típicos, mas podem apresentar ocorrências inusitadas.

Nesse contexto, defendemos que introduzir a prática de revisão textual desde os anos iniciais é imprescindível, contudo, “é preciso atentar para que esta não seja demasiado estressante para a criança, de modo que ela pense que seus textos só contêm problemas” (Gasparotto, 2014, p. 70). Por essa razão, ao mesmo tempo em que se faz necessário que a criança volte o olhar para seu texto e compreenda os aspectos que precisam ser revistos, é preciso evitar o excesso de informações para não transformar os processos de revisão e reescrita em uma atividade muito complexa e pouco interessante para o aprendiz.

A respeito do planejamento de situações em que os alunos vivenciem os processos de revisão e reescrita textual, Brandão (2007) argumenta que há várias possibilidades, porém, deve-se considerar o plano de ensino do professor e a situação de produção escrita proposta aos alunos. Para tanto, defende que alguns aspectos devem ser considerados no decurso do planejamento dessas situações, a saber: a) a forma de propor a revisão/reescrita; b) a forma de intervenção do professor; c) o momento de parar a intervenção; d) a finalidade da atividade de revisão/reescrita. No quadro abaixo, organizamos as informações oferecidas pela pesquisadora:

Quadro 1. O planejamento dos processos de revisão e reescrita textual

PLANEJAMENTO	
FORMA DE PROPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Decidir se a atividade será realizada de forma individual, coletiva (a partir da seleção prévia de um texto pelo professor) ou em duplas.• Sendo coletiva, o professor deverá selecionar um texto que suscite questões que ele gostaria de discutir com seus alunos, de acordo com os objetivos de aprendizagem da série e das necessidades da turma.
FORMA DE INTERVENÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Pode apresentar caráter mais explícito e direto (apontamento de certos aspectos ou trechos que precisam ser melhorados) ou caráter implícito (sugerir a releitura e a reescrita).• Oralmente, por meio de sugestões e levantamento de perguntas.

MOMENTO DE PARAR A INTERVENÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Considerar aspectos relacionados à situação comunicativa em que o texto está inserido: finalidade, destinatário, circulação do texto, objetivos e expectativas do possível leitor do texto.• Considerar o progresso do aluno.
FINALIDADE DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none">• Verificar qual a compreensão do aluno sobre a atividade de revisão/reescrita, ou seja, a percepção acerca da finalidade da tarefa.

Fonte: Adaptado de Brandão (2007).

Nessa direção, Fiad (2006) também apresenta algumas alternativas para introdução dos processos de revisão e reescrita nas aulas de língua portuguesa. Para ela, a introdução das práticas de revisão e reescrita textual deverá ser contextualizada para que não seja compreendida apenas como uma simples correção de textos. Nesse sentido, a autora considera que o professor deverá deixar claro para o aprendiz que os processos de revisão e reescrita também deverão ocorrer em textos considerados corretos, com o objetivo de desvinculá-los do modelo de correção tradicional.

Sendo a atividade desenvolvida de forma coletiva, Fiad (2006) considera que o professor deverá, antes de oferecer respostas prontas, questionar e incorporar as respostas dos alunos para a construção de algumas possibilidades de reelaboração do texto. Considera também que é necessário, a partir da leitura criteriosa dos textos dos alunos, selecionar os aspectos linguísticos a serem trabalhados, tendo em vista que vários aspectos não poderão ser incluídos de uma única vez. Além de propor atividades coletivas, a pesquisadora defende que o professor poderá incluir nos processos de revisão e reescrita atividades em duplas (para que a criança leia o texto do colega e proponha alterações), atividades em grupos de quatro ou cinco crianças (para que haja rodízio de textos entre os membros dos grupos e todos possam sugerir pequenas alterações) e, além da revisão e reescrita de textos completos, argumenta que o professor poderá incluir atividades de revisão e reescrita de trechos de diferentes textos, com vistas à elucidação de um único problema, isto é, a partir da seleção de um único aspecto linguístico em diferentes textos.

Acreditamos que os aspectos apresentados por Brandão (2007) e Fiad (2006) já vêm sendo praticados pelos professores das séries iniciais, entretanto, ainda é preciso refletir sobre as etapas que constituem o processo de produção textual nessa fase inicial de escolarização, de modo particular sobre a função do par mais desenvolvido nesse processo, visto que “a opinião do outro e a reconstrução do texto são etapas inerentes ao trabalho de escrita” (Suassuna, 2014, p. 120).

Dessa forma, se nossa pretensão é que os alunos nas séries iniciais leiam e escrevam com autonomia, ou seja, que sejam capazes de ler e escrever sem a presença de um “ledor” ou “escriba”, o trabalho de reflexão sobre a própria escrita, bem como sua reelaboração com a participação do professor é de fundamental importância, porque,

O professor, interlocutor efetivo dos alunos, fará perguntas a esses textos, motivadas, sobretudo, pelos problemas neles encontrados. É no esforço de responder aos questionamentos do professor

e dos pares que o aluno propõe novas versões para sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas (Suassuna, 2014, p. 121).

Assim, a retomada do processo da produção escrita favorecerá ao professor a reflexão acerca dos conhecimentos que cada um de seus alunos possui sobre os elementos linguísticos e permitirá aos alunos a compreensão de que os textos são atravessados por um conjunto de fatores utilizado para estabelecer algum tipo de relação com um possível interlocutor.

Caracterização metodológica: o campo de atuação, os participantes e a geração de dados

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Esperança – Paraíba, especificamente em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A escola fica distante do centro da cidade e em 2016, período de realização da pesquisa, atendia a 226 estudantes provenientes do mesmo bairro em que está localizada.

A professora colaboradora⁵ possui o Curso de Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação, concluídos, respectivamente, em 2002 e 2006, na Universidade Estadual da Paraíba. Participou de Cursos de Formação Continuada como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), em 2012 e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), em 2015.

A turma do 3º ano funcionava no turno da manhã e era composta de 28 (vinte e oito alunos), sendo 10 (dez) do gênero masculino e 18 (dezoito) do gênero feminino, com faixa etária entre oito e nove anos. Dentre eles, havia alunos que atendiam às competências esperadas para o ano que estavam cursando e outros que, ainda, estavam abaixo do nível desejado⁶⁷.

Os dados foram gerados mediante a realização de observação participante, da filmagem e transcrição de uma aula e da recolha de documentos (materiais produzidos pela professora colaboradora e textos produzidos pelos alunos).

Prática de escrita em sala de aula: a reescrita colaborativa

Nesta seção, para uma melhor contextualização da situação estudada, constituímos dois eixos norteadores, a saber: a) a motivação para escrita do gênero lenda e b) as intervenções orais realizadas pela docente para o desenvolvimento da atividade de reescrita. Para tanto, apresentamos 2 (dois) relatos sobre a condução da proposta de escrita que originou a revisão e o texto selecionado para essa atividade; discutimos

⁵ Atribuímos-lhe o nome fictício Fabiana, no intuito de preservar sua identidade.

⁶ Com base nas informações obtidas nas observações realizadas em sala e na entrevista realizada com a professora colaboradora, verificamos que a cada início de bimestre a docente realizava diagnósticos temáticos com a finalidade de verificar avanços e dificuldades. É válido ressaltar que esses diagnósticos tinham como fundamento os pressupostos da perspectiva psicogenética (Emília Ferreira e Ana Teberosky), trabalhada na Formação.

⁷ A aprovação para realização do estudo foi conferida pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, sob o parecer de número **2.048.934**.

e analisamos trechos que representam as intervenções orais realizadas pela docente no decurso da atividade de revisão e, conseqüentemente, de reescrita do texto selecionado. Esclarecemos que a fala da professora será identificada pela letra P, em negrito; que as falas dos alunos participantes serão identificadas pelas letras iniciais de seus nomes, seguidas de um numeral, ambos em negrito. Nos dois eixos, procuramos identificar marcas que apontem para uma retomada da perspectiva focada nas Formações PNAIC.

A motivação para escrita do gênero lenda

O trabalho de produção escrita foi motivado pela semana dedicada às manifestações folclóricas, evento ocorrido na escola. Quanto à escolha da lenda, esta se deu em alusão a um projeto sobre o Meio Ambiente que também foi desenvolvido por toda a escola. No quadro a seguir, a professora narra as motivações relativas à produção escrita do gênero lenda. Vejamos:

Quadro 2. Relato I

Na semana dedicada às manifestações folclóricas, nossa turma ficou com o recorte das lendas. Solicitamos que as crianças fizessem uma lista das lendas que conheciam. Posteriormente, alargamos os conhecimentos das crianças sobre lendas, trazendo textos sobre as lendas listadas por elas e escolhendo uma para descrever. Sobre a condução da produção escrita, houve uma abertura para que as crianças registrassem o que sabiam de memória de outras leituras, dos anos anteriores sobre lendas. Paralelamente ao tema lendas, estávamos desenvolvendo um projeto sobre o meio ambiente, quando resolvemos escolher o personagem que tinha uma preocupação com a natureza. Daí a escolha da lenda do Curupira.

Fonte: Relato escrito pela professora

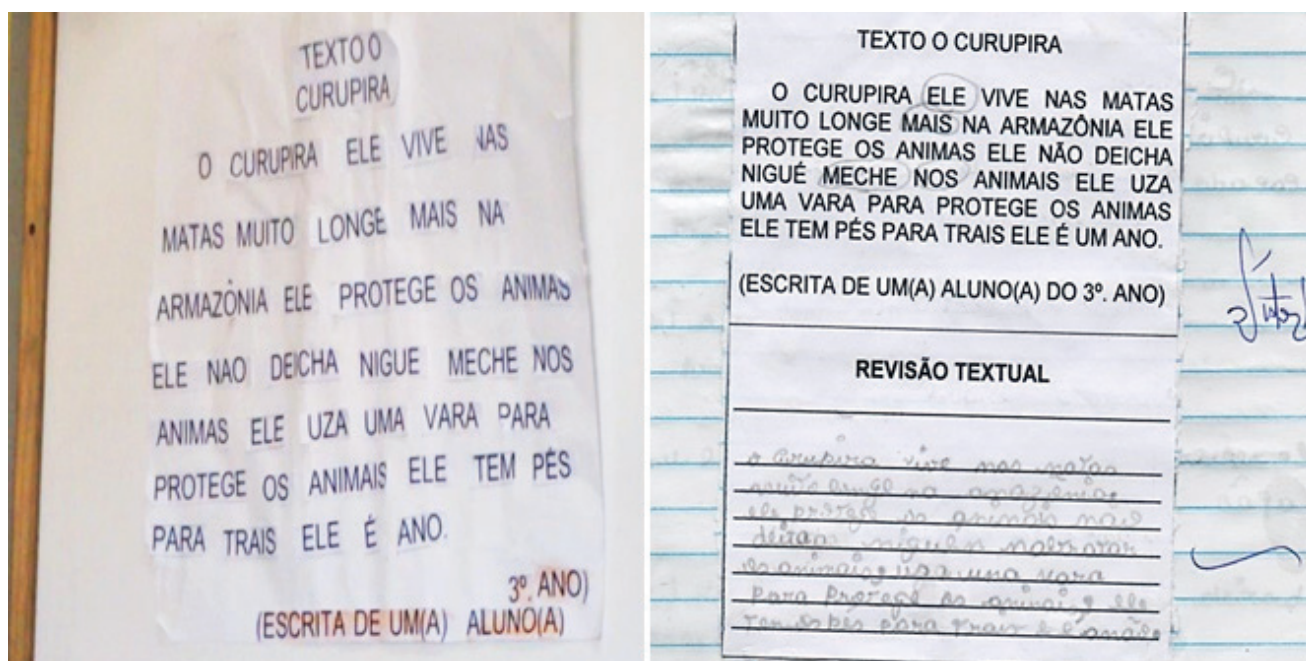
A partir da análise deste quadro, constatamos a inserção de um gênero textual/discursivo⁸ no ambiente de aprendizagem. É necessário ressaltar que toda a formação PNAIC se dá através de gêneros. A apreciação da lenda, enquanto narrativa literária ficcional, pode representar a oportunidade de adentrarmos em um universo fictício, composto de fantasia e realidade. De tradição oral, as lendas são histórias antigas que envolvem seres sobrenaturais e vêm sendo contadas ao longo do tempo, sendo impossível de serem datadas, haja vista não terem um autor reconhecido. Dessa forma, são modificadas através da imaginação do povo e registradas na linguagem escrita. A lenda enquadra-se no tipo narrativo, apresentando estrutura semelhante a outras narrativas destinadas a crianças, como a novela, a fábula, o conto de fadas, entre outros. Entretanto, sempre haverá características que permitem distingui-las entre si, diferenciando um romance de um conto ou uma fábula de uma parábola (Travaglia, 2007).

Nessa propositura, a consideração dos objetivos pedagógicos motivou a prática de escrita narrada pela docente, visto que a proposta surge atrelada a um evento realizado na escola, tendo em vista a semana dedicada às manifestações folclóricas. Observamos, ainda, que a proposta de escrita tornou-se significativa a partir do momento em que a docente recuperou as histórias que os alunos já conheciam,

possibilitando-lhes a escrita de suas memórias; a partir da escolha da Lenda “O Curupira”, em concordância com o projeto sobre o meio ambiente. Nesse caso, houve a contextualização da situação de produção escrita, tornando-a significativa para o aprendiz.

A atividade de revisão aconteceu uma semana após a produção da primeira versão escrita. Para tanto, a docente selecionou, previamente, 1 (um) dos textos produzidos em sala e o reproduziu, afixando-o em uma cartolina e expondo-o na lousa. Em seguida, ela entregou uma cópia do texto para cada aluno da turma e, depois, solicitou a participação de um dos alunos para a realização da leitura em voz alta do texto. Na figura 1, apresentamos o texto selecionado pela professora (afixado na lousa e nos cadernos dos alunos). Vejamos:

Figura 1. Texto selecionado para revisão



Fonte: Material elaborado pela professora

Nesta figura, podemos verificar o texto selecionado para a atividade de revisão (à esquerda, afixado na lousa e, à direita, afixado no caderno do aluno). Observamos, ainda, a preocupação da professora quanto à preservação da identidade do produtor do texto e o espaço reservado à reescrita.

Após a realização da leitura, considerando os aspectos que possibilitaram a seleção do texto em destaque, Fabiana propôs uma atividade de revisão coletiva, tendo em vista a participação dos alunos na atividade proposta. No quadro 3, a docente relata as motivações para a escolha do texto que, posteriormente, fora revisado. Vejamos:

Quadro 3. Relato II

Após as produções, percebi que, em alguns textos, havia muita repetição do nome do mesmo personagem ou do uso repetitivo do pronome pessoal ELE para descrever as características do personagem da lenda. Então, decidimos optar por uma produção que permitisse a reflexão dos dois aspectos mencionados acima. Numa revisão coletiva, realizamos a leitura da produção original, inquerindo as crianças se era necessário fazermos um melhoramento no texto. Por fim, cada criança a sua maneira foi participando da revisão, tendo a professora como provocadora da reflexão quanto ao uso repetitivo do nome do personagem e da substituição do substantivo pelo pronome, assim como do uso da vírgula quando se descrevem as características de um mesmo ser.

Fonte: Relato escrito pela professora

A partir desse relato, a docente demonstra compreender que a revisão é uma etapa integrante do processo de escrita, atividade em que os alunos têm a oportunidade de reler e melhorar os próprios textos escritos. Em seu depoimento, ela lança o olhar para as marcas linguísticas que caracterizam a textualização, isto é, para os elementos que marcam a segmentação e a conexão entre as partes do texto (Dolz *et al.*, 2010) e também anuncia sua preocupação com as ideias expressas no texto, com o sentido do que foi dito. Nesse caso, compreende que poderá suscitar questões que ela gostaria de discutir com os alunos, em conformidade com os objetivos de aprendizagem e com as necessidades da turma (Brandão, 2007). Observamos também que a docente tem conhecimento de que o professor poderá decidir se a atividade de revisão será realizada de forma individual, em duplas e/ou coletiva, isto é, reconhece as possibilidades de introdução desse processo. Sendo assim, ela optou pela atividade coletiva, tendo o intento de introduzir a prática de revisão em sala de aula.

Desse relato, ainda emerge o fato de que os processos de revisão e reescrita textual podem acontecer de três formas, a saber: individual – em que o aluno revisa o texto sem a interferência de outra pessoa –; colaborativa – na qual os alunos se auxiliam ou até mesmo o professor auxilia o aprendiz de forma oral – e orientada – em que o professor oferece sugestões de revisão ao texto do aluno de forma escrita, conforme postulam Hayes *et al.* (1987 *apud* Menegassi, 1998). Vemos os conhecimentos adquiridos nas Formações serem mobilizados. Nesse contexto, considerando que a revisão é provocada pela professora, entendemos que, nessa situação, temos uma prática de revisão colaborativa, haja vista as intervenções orais da professora e dos alunos da turma.

As intervenções orais realizadas pela docente para o desenvolvimento da atividade de reescrita

A seguir, discutiremos trechos que representam as intervenções orais realizadas no decurso da atividade de revisão e, conseqüentemente, de reescrita do texto selecionado pela docente. Nesses fragmentos, a partir dos questionamentos suscitados, observamos a instituição de um diálogo entre professora e alunos, revelando o fato de que o trabalho de revisão deve ser realizado em parceria, no qual

a participação do outro é de grande relevância para o estabelecimento da interação no processo de reelaboração do texto escrito. Os excertos seguintes versam sobre a contextualização da atividade de revisão e sobre a forma de intervenção da professora. Vejamos:

Fragmento 01:

P: *Esse texto aqui::: quando/quando a pessoa fez esse texto [...] A1 (chamando a atenção da aluna) [...] quando o colega fez esse texto na verdade a gente não tinha visto [...] nenhum material sobre::: a lenda do Curupira [...] era só o que a gente conhecia de me-mó-ria [...] foi a primeira impressão [...] por isso que muita coisa aqui se for precisar melhorar [...] a gente vai ajudar [...] Vamos fazer o seguinte [...] vamos por parte [...] nessa primeira escrita do texto do colega de vocês [...] a gente vai entender se a ideia dele sobre a lenda do Curupira [...] as características do Curupira [...] se tá todas colocadas aí [...] se vamos arrumar a ideia do texto [...] quem vai ler esse texto dar pra compreender que é a lenda do Curupira?*

No fragmento supracitado, a docente deixa transparecer sua preocupação em fazer com que as crianças voltem o olhar para o texto selecionado e compreendam que a produção textual escrita não é originada em uma primeira e única tentativa, mas deve ser revisada e melhorada (Brandão, 2007), como indicam as assertivas “[...] quando o colega fez esse texto na verdade a gente não tinha visto [...] nenhum material sobre::: a lenda do Curupira [...] foi a primeira impressão [...] por isso que muita coisa aqui se for precisar melhorar [...] a gente vai ajudar [...]”. Assim, Fabiana expressa a finalidade da atividade proposta aos alunos, ou seja, é preciso analisar a primeira versão escrita do texto, haja vista o seu caráter provisório, sendo para isso necessário retomar a leitura do texto para reelaborá-lo.

No trecho “[...] vamos por parte [...] nessa primeira escrita do texto do colega de vocês [...] a gente vai entender se a ideia dele sobre a lenda do Curupira [...] as características do Curupira [...] se vamos arrumar a ideia do texto [...] quem vai ler esse texto dar pra compreender que é a lenda do Curupira?”, a professora anuncia um dos aspectos que podem ser melhorados, isto é, as ideias expressas no texto, o “sentido do que foi escrito” (Brandão, 2007, p. 124), tendo em vista a compreensão do texto pelo leitor. Verificamos, na intervenção da docente, o intento de fazer com que a criança direcione a atenção para um dos aspectos que precisa ser revisto e, possivelmente, melhorado.

No excerto seguinte, o processo interlocutivo é gerado no direcionamento da atividade coletiva, em que a docente questiona e incorpora as respostas dos aprendizes à revisão do texto escrito. Esse posicionamento colabora com a visão de que o trabalho de reflexão sobre a escrita envolve a participação do professor, que, enquanto “interlocutor efetivo dos alunos” (Suassuna, 2014, p. 121), age com a intenção de fazer com que eles (re)escrevam com autonomia.

Fragmento 02:

P: *[...] a gente vai repetir o que di/o que tá legal [...] e se precisar de ajuda a gente vai colaborando [...] o Cu-ru-pira ele vive nas matas [...] e aí [...] tá tudo bem?*

M5: *Tá [...]*

P: *O Cu-ru-pi-ra ele vive nas matas [...]*

M5: *O curupira vive nas matas [...] tira o ele [...]*

P: *Por que tira o ele? Vamos entender a ideia de M5 [...] por que a gente tira o ele?*

M5: *Porque já tem o nome do Curupira [...] fica estranho o Curupira ele vive nas matas [...]*

P: *Quando é que a gente usa ele ou ela? Quando? [...] Então [...] quando tem lá [...] O*

Curupira ele [...] vocês acham que não precisa colocar “ele” porque o Curupira já tá dizendo quem é? ((Vários alunos respondem)) Então [...] aqui a gente tira ELE [...] ((continua a escrita do texto)) o Curupira vive nas matas [...]

Ainda no fragmento em destaque, verificamos que a professora assume a condição de “escriba” e atua com a intenção de realizar, paralelamente à revisão, a reescrita do texto, à medida que o reescreve na lousa, a partir da incorporação das respostas dos alunos. O trecho “**P:** *O Cu-ru-pi-ra ele vive nas matas [...]* **M5:** *O curupira vive nas matas [...] tira o ele [...]* **P:** *Por que tira o ele? [...]* *Vamos entender a ideia de M5 [...] por que a gente tira o ele?* **M5:** *Porque já tem o nome do Curupira [...] fica estranho o Curupira ele vive nas matas [...]*” focaliza o início da reflexão empreendida em torno de uma das marcas linguísticas que caracterizam a textualização, isto é, a conexão (de ideias ou de termos) de um texto.

No trecho “**P:** *Então [...] quando tem lá [...] O Curupira ele [...] vocês acham que não precisa colocar “ele” porque o Curupira já tá dizendo quem é? ((Vários alunos respondem)) Então [...] aqui a gente tira ELE [...]*”, temos um diálogo em torno do emprego do pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa junto ao nome do personagem central da lenda. Nessa interação, observamos que o aluno percebe a repetição de dois termos iguais juntos, em que não há acréscimo de sentido. Sendo assim, de maneira conjunta, professora e alunos optaram pela retirada do pronome. Passemos aos excertos seguintes.

No fragmento seguinte, a reflexão provocada pela professora incide sobre a textualização – acentua o emprego da pontuação e retoma o emprego do pronome pessoal ELE. Vejamos as informações transcritas:

Fragmento 03:

P: *Vamos entender [...] ((retornando à reescrita na lousa)) o Curupira vive nas matas muito [...] muito lon-ge [...] tá bom até aqui? [...] E aí [...] prestem atenção [...] o Curupira vive nas matas muito longe na Amazônia [...] aqui merece a gente continuar ou já finalizamos uma ideia? ((Vários alunos respondem que a ideia foi finalizada)) quando eu finalizo uma ideia [...] ((vários alunos respondem: PONTO FINAL:::)) a ideia fechou? ((vários alunos respondem: SIM:::)) Vou botar aqui [...] óh [...] ((a professora continua...)) [...] e agora? Ele protege [...] e agora? Ele protege os animais [...] o “ele” aqui [...] será que pode agora? ((vários alunos respondem: PODE:::)) por que pode?*

M5: *Porque tá substituindo o nome [...] Curupira [...]*

P: *“Ele” está se referindo a quem? ((AO CURUPIRA:::)) agora pode porque tá se referindo [...] né?*

No trecho “[...] o Curupira vive nas matas muito longe na Amazônia [...] aqui merece a gente continuar ou já finalizamos uma ideia? [...]”, o questionamento da professora destaca um aspecto geralmente focalizado na produção de textos nessa fase de escolarização: o emprego da pontuação. Nesse caso, ela atua com o propósito de fazer com que a turma reflita sobre a utilização do ponto para indicar o final de uma frase declarativa, não possibilitando aos alunos a reflexão sobre o “sentido do que foi escrito” no texto (Brandão, 2007, p. 124), o que impede a reelaboração do trecho em destaque para uma melhor compreensão do leitor.

Ainda no trecho “[...] *Ele protege [...] e agora? Ele protege os animais [...] o “ele” aqui [...] será que pode agora?* ((vários alunos respondem: *PODE:::*)) *Por que pode?* **M5:** *Porque tá substituindo o nome [...] Curupira [...] P:* “*Ele*” *está se referindo a quem?* ((*AO CURUPIRA:::*)) *agora pode porque tá se referindo [...] né?*”, observamos o intento da docente em fazer com que os alunos percebam o emprego do pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa para se referir ao nome do personagem da lenda. Nessa interlocução, ela recupera a noção de que existem expressões que retomam ou antecipam termos na construção de um texto. Nesse caso, temos um componente da superfície textual – ele – que faz referência a outro componente, que, é claro, já ocorreu antes (Curupira) – coesão referencial por anáfora.

Vejamos o fragmento seguinte, no qual a docente integra as observações dos alunos a respeito da ortografia e da substituição de uma palavra – problemas muito recorrentes na fase inicial de aprendizagem da escrita – ao processo interativo de reelaboração coletiva.

Fragmento 04:

P: *Prestem atenção [...] Olha::: G1 acabou de falar aqui [...] que eu coloquei [...] dei-xa::: como tava lá [...] óh ((apontando para a palavra escrita DEICHA)) mas ela acha que dei-xa não é com CH [...] ela acha que é [...] com que letra [...] G1?* ((Vários alunos respondem: *COM A LETRA X...*)) [...] *E aí [...] é com X ou CH?* ((Vários alunos respondem que é com a letra X)) *Posso trocar? Alguém tá com o dicionário aí? Dê uma olhadinha aí [...] DEI-XAR [...] por favor [...] vai ficar um pouquinho aqui [...] enquanto ela confere lá no dicionário [...] tá? [...]*

P: [...] *todo mundo olha pra cá [...] pra nossa revisão [...] ((retoma a leitura)) ele protege os animais [...] não deixa ninguém mexer [...] eu escutei alguém dizer que a gente poderia substituir “mexer” ((indicando a palavra escrita MECHE)) por outra palavra [...] que palavra?* ((vários alunos respondem: *MATAR:*))

R1: *É COM X [...] TIA::: DELXAR [...]*

S1: *Bota matar [...] tia [...] ninguém matar [...]*

R1: *Maltratar [...] ninguém maltratar [...]*

P: *É melhor matar ou maltratar?* ((vários alunos falam ao mesmo tempo...)) *aí eu vou substituir mexer ((circulando a palavra na lousa)) ((os alunos continuam falando ao mesmo tempo [...] MATAR/MALTRATAR)) prestem atenção [...] não deixa ninguém maltratar [...] OLHA [...] G1 acabou de conferir lá [...] e ela disse que deixar é com X [...] então a gente substitui [...]*

Nesse excerto, a docente focaliza a afirmativa de uma aluna quanto ao emprego de duas unidades gráficas: a letra X e o dígrafo CH na palavra *deixa/deicha*. Nesse caso, o conflito vivenciado pelo escritor iniciante e observado pela aluna ocorre porque a unidade sonora /ʃ/ possui mais de uma representação gráfica: a letra X e o dígrafo CH – *xale*, *ch*ave –, conforme indica a assertiva “[...] *G1 acabou de falar aqui [...] que eu coloquei [...] dei-xa::: como tava lá [...] óh ((apontando para a palavra escrita DEICHA)) mas ela acha que dei-xa não é com CH [...] ela acha que é [...] com que letra [...] G1?*”. Da escrita do aluno emerge o fato de que representações como essas trazem dificuldades, visto que a ocorrência de uma ou outra na palavra em destaque é imprevisível para o aprendiz. Nesse sentido, as dificuldades verificadas nos textos das crianças devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem. Assim, tendo em vista a confirmação da afirmativa da aluna, no trecho “*Alguém tá com*

o dicionário aí? Dê uma olhadinha aí [...] DEI-XAR [...] por favor [...]”, Fabiana direciona o questionamento para a turma, a partir da indicação do uso do dicionário. Também é importante destacar o direcionamento das Formações para o uso do dicionário em sala de aula.

Ainda nesse excerto, observamos a indicação dos alunos para substituição da palavra *mexer/meche* por outros termos que lhes parecem sinônimos, acentuando, dessa forma, a necessidade do estabelecimento de uma reflexão sobre o sentido da palavra em destaque e/ou sobre o emprego da letra X e do dígrafo CH, quando representam a unidade sonora / ʃ /. Essa discussão é retratada no trecho “[...] eu escutei alguém dizer que a gente poderia substituir “mexer” ((indicando a palavra escrita MECHE)) por outra palavra [...] que palavra? ((vários alunos respondem: MATAR:)) **RI**: É COM X [...] TIA::: DEIXAR [...] **SI**: Bota matar [...] tia [...] ninguém matar [...] **RI**: maltratar [...] ninguém maltratar [...] **P**: É melhor matar ou maltratar?”, em que parece haver uma confusão acerca de qual aspecto deve ser abordado. Nesse caso, a revisão se configura como uma atividade de correção, visto que a intervenção da professora prioriza apenas aspectos da textualização: a ortografia e a substituição de uma palavra por outra, destituídas de alguma reflexão. A nosso ver faltou a explicação da proposta da mudança da palavra. O que significa trocar mexer por maltratar? Que sentido agrega ao texto?

No decurso da atividade de revisão, outras intervenções foram fornecidas de acordo com os aspectos observados pelos alunos, que continuaram a focalizar os problemas discutidos anteriormente, isto é, aspectos relacionados à ortografia, à substituição de palavras e aos recursos coesivos, concernentes à textualização. Passemos ao fragmento seguinte, no qual a docente decide que é preciso parar a intervenção e direciona a atenção da turma à escrita de uma palavra no texto. Em seguida, sugere a leitura do texto reescrito, objetivando a compreensão da turma quanto à atividade realizada.

Fragmento 05:

P: Olha gente [...] vamos terminar aqui::: vamos arrumar aqui essa palavra? ((a professora circula a palavra que está escrita de forma diferente no texto: ano/ano)) Mas o colega da gente quando escreveu aqui [...] óh [...] a ideia dele foi se referindo a quê? ((Alguns alunos respondem...)) faltou só ele arrumar a palavra [...]

M5: ano é [...] A [...] N [...] A [...] O [...] ~ [...]

P: Por que a gente vai botar o til aqui?

V1: Por que se não fica [...] anao [...] ((pronuncia a palavra sem o til))

P: Ah::: o til vai demonstrar o quê? ((V1 pronuncia acentuando a função do grafema na palavra)) Agora finalizou tudo? Agora eu queria que S1 lesse o texto [...] ((Vários alunos levantam a mão para lerem o texto reescrito na lousa)) olha [...] a gente vai dar uma lida [...] será que S1 pode ler o texto [...] depois que a gente deu uma melhorada nele?

No excerto, a docente aponta de forma explícita o aspecto que precisa ser melhorado, como indica a afirmativa “[...] vamos arrumar aqui essa palavra? ((a professora circula a palavra que está escrita de forma diferente no texto: ano/ano))”. Entretanto, no trecho “[...] mas o colega da gente quando escreveu aqui [...] óh [...] a ideia dele foi se referindo a quê?”, ela focaliza a necessidade de inserir a palavra em destaque na temática da produção escrita, no intuito de fazer com que as crianças possam inferir o sentido do termo, possibilitando-lhes uma escrita significativa, haja vista a preocupação de Fabiana em não oferecer-lhes uma resposta pronta.

Ainda no trecho “**P:** *Por que a gente vai botar o til aqui?* **VI:** *Por que se não fica [...] anao [...]* ((pronuncia a palavra sem o til)) **P:** *Ah::: o til vai demonstrar o quê?* ((VI pronuncia acentuando a função do grafema na palavra)) [...]”, Fabiana destaca outra dificuldade muito frequente enfrentada pelas crianças no processo de apropriação da escrita: o emprego dos marcadores de nasalização, de modo particular, o uso do til (~). Sendo assim, a docente sugere que um aluno leia o texto para que a turma observe os aspectos que foram melhorados.

No que diz respeito às orientações ofertadas aos alunos durante o processo de revisão do texto escrito, nessa proposta, além da contextualização da atividade de revisão, foram priorizados os aspectos relativos à textualização, embora tenhamos verificado o propósito da docente quanto ao desenvolvimento de uma reflexão sobre as ideias expressas no texto. Em relação à configuração textual – partes que se coadunam para a constituição do texto –, não se percebeu uma atenção maior para essa etapa. Naturalmente, esse processo de reescrita está ainda sendo constituído pela docente.

Observamos, ainda, que a professora faz uso de seus conhecimentos teóricos, demonstrando a importância de o professor colocar-se na condição de “escriba” com a intenção de motivar os alunos à revisão e à reescrita textual. Dessa forma, destacamos que a participação do professor no processo de produção escrita, nessa fase de escolarização, é de grande relevância para a compreensão de que “a opinião do outro” (Suassuna, 2014, p. 120) integra o processo de reconstrução textual.

Considerações Finais

A partir das análises da prática de produção escrita de uma docente participante da Formação Continuada do PNAIC, é possível afirmar que a professora dialoga com a teoria recebida nas formações e põe em prática esses saberes. Primeiro, pelo trabalho efetuado com os gêneros; segundo, pelas ações adotadas: contextualizando a escrita mediante a inserção em um projeto escolar, partindo do conhecimento de mundo da criança sobre lendas e, por fim, realizando o trabalho com a reescrita que ainda é muito recente na alfabetização, mas já se vê incorporado à sua prática. Naturalmente, esse processo também é novo para ela e exige uma reelaboração da teorização na prática pela própria docente. Vimos também que esse posicionamento ainda não consolidou a autonomia dos alunos, porém fez com que os aprendizes participassem de forma efetiva da atividade de revisão, fazendo-os perceber como essa atividade como parte integrante do processo de escrita: escreve-se e reescreve-se. Nessa ação, verificamos a presença de um escritor iniciante que colabora com o estabelecimento da interlocução no processo de escrita, constituindo-se como um sujeito ativo na interação verbal, visualizando a escrita como um processo de muitas vozes.

Sabemos que o processo da reescrita é algo relativamente novo na prática da alfabetização. A reescrita textual significa uma tarefa de grande complexidade para o escritor iniciante, uma vez que exige o distanciamento da própria escrita, para assegurar a compreensão de possíveis interlocutores. Como mediadora desse processo, a docente também experimenta esse novo desafio, mobilizando novas práticas decorrentes dessa diferente perspectiva da produção textual. São práticas que estão sendo incorporadas da Formação Continuada.

Por essa razão, reconhecemos a necessidade de ampliar as discussões sobre a relevância do processo de reescrita textual nos anos iniciais, para que se compreendam os diversos aspectos que permeiam práticas decorrentes de teorias apresentadas. Também reconhecemos que é preciso refletir sobre a função do professor nas etapas que constituem o processo de produção textual nessa fase inicial de escolarização, uma vez que, no trabalho de reflexão sobre a própria escrita, bem como na sua reelaboração, a participação dele é de fundamental importância. Com isso, defendemos uma política de Formação Continuada permanente, para um diálogo mais profícuo entre Universidade e professores alfabetizadores.

Referências

- BENTES, A.C. 2012. Linguística textual. In: F. MUSSALIM; A.C. BENTES (eds.), *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, p. 261-301.
- BRANDÃO, A.C.P. 2007. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: T.F. LEAL; A.C.P. BRANDÃO (eds.), *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 119-134.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2001. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 3ª ed., Brasília, MEC/SEF, 144 p.
- DENZIN, K.N.; LINCOLN, Y.S. 2006. Introdução. In: K.N. DENZIN; Y.S. LINCOLN (eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e aprendizagens*. Porto Alegre, Artmed, p. 15-41.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2010. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, Mercado de Letras, 110 p.
- FIAD, R.S. 1997. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: M.B.M. ABAURRE; R.S. FIAD; M.L.T. MAYRINK-SABINSON (eds.), *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, Mercado das Letras, p. 71-77.
- FIAD, R.S. 2006. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte, CEALE/FaE/UFMG, 62 p.
- GARCEZ, L.H.C. 2004. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 150 p.
- GASPAROTTO, D.M. 2014. *O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental*. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 182 p. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/dmgasparotto.PDF>. Acesso em: 10/04/2018.
- GERALDI, J.W. 2013. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: J.W. GERALDI (ed.), *Portos de passagem*. São Paulo, WMF Martins Fontes, p. 115-217.

- JESUS, C.A. 2011. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (ed.), *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo, Cortez, p. 101-119.
- KOCH, I.G.V. 2016. O texto: construção de sentidos. In: I.G.V. KOCH (ed.), *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, p. 25-30.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. Gêneros textuais no ensino de língua. In: L.A. MARCUSCHI, *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 146-225.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. 1997. (Re)escrevendo: momentos iniciais. In: M.B.M. ABAURRE; R.S. FIAD; M.L.T. MAYRINK-SABINSON (eds.), *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas-SP, Mercado das Letras, p. 53-59.
- MENEGASSI, R.J. 1998. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. Assis, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 291 p.
- MENEGASSI, R.J. 2013. A revisão de textos na formação docente inicial. In: A.V. GONÇALVES; M. BAZARIM (eds.), *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas-SP, Pontes Editores, p. 105-131.
- REINALDO, M.A.G.M. 2003. A orientação para produção de texto. In: A.P. DIONÍSIO; M.A. BEZERRA (eds.), *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 89-101.
- ROCHA, G. 2008. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: M.G. COSTA VAL; G. ROCHA (eds.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, p. 69-83.
- SERAFIM, M.S.; OLIVEIRA, R.M.L. 2010. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. *Calidoscópio*, 8(1):14-23. <https://doi.org/10.4013/cld.2010.81.02>
- SUASSUNA, L. 2014. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: V.M. ELIAS (ed.), *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo, Contexto, p. 119-134.
- TRAVAGLIA, L.C. 2007. A categorização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Revista ALFA*, 51(1):39-79. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>. Acesso em: 26/07/2018.

Submetido: 19/09/2019

Aceito: 21/01/2020