INTRODUÇÃO

Talvez ensinar a língua também signifique ensinar
que a vida não está pronta, não está acabada e
que sempre há um horizonte para aquilo que virá.
(GERALDI, 2009, p. 227)

Um dos desafios da escola é formar leitores e escritores competentes, sujeitos capazes de usar a leitura e a escrita em diferentes circunstâncias de uso. Muitos estudos, dentre eles, os das ciências da linguagem, e especialmente os de letramento e de didática da língua (GERALDI, 1997; RIBEIRO, 2004; COLELLO, 2007; COLELLO e LEITE, 2010; LERNER, 2002; FERREIRO, 1999; CASTEDO, 2000; TEBEROSKY, 1994), têm contribuído para enriquecer o trabalho escolar, visando à melhoria na qualidade do ensino. Trata-se de um desafio amplo que, além da sala de aula, envolve o enfrentamento responsável dos altos índices de analfabetismo, evasão, repetência, formação precária dos professores e o conhecimento insuficiente sobre os processos de ensino e aprendizagem. De modo mais específico, parece certo que a precariedade do ensino afeta o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, o que, sob a forma de um ciclo vicioso, gera mais problemas no âmbito escolar. Este cenário nos convida a refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Sem a pretensão de discutir todos os problemas mencionados, a presente pesquisa pretende centrar-se especificamente nas práticas de produção de texto. O objetivo é analisar como crianças recém-alfabéticas reescrevem um conto conhecido e, mais especificamente, como revisam seus textos. Importa saber quais são as estratégias utilizadas para as correções, bem como o tipo de mudança realizada.

Quando o assunto é o processo de escrita na escola, verificamos com frequência situações em que o escrever não apresenta significado algum ao aprendiz principalmente porque as práticas escolares desconsideram seu uso social (COLELLO, 2007; CASTEDO, 2000; SOARES, 2002; RIBEIRO, 2004; ROCHA, 1999).

Nesta perspectiva, a revisão textual, foco deste estudo, é uma prática pouco desenvolvida nas salas de aula. Há três razões para isso: (1) acredita-se que o ensino eficaz é aquele em que o professor corrige todas as atividades e produções, não havendo espaço, portanto, para o aluno refletir sobre sua escrita; (2) trata-se da visão supostamente construtivista presente na escola, em que a má assimilação dos preceitos da psicogênese da leitura e da escrita, bem como a interpretação apressada e reducionista das pesquisas psicogenéticas, leva o professor a não corrigir escritas espontâneas das crianças; e (3) a concepção de que os aprendizes não são capazes de refletir sobre a língua (COLELLO e LUIZE, 2005). Assim, o trabalho de revisão com crianças em fase de alfabetização não é considerado em sua amplitude.

Em contrapartida, muitas investigações têm auxiliado o professor a compreender o processo de ensino e aprendizagem. Os estudos psicogenéticos, a concepção sociointeracionista e a compreensão bakhtiniana sobre a linguagem têm contribuído para mudanças efetivas no referencial teórico e na prática pedagógica.

Partindo da concepção teórica acima mencionada, um dos objetivos da pesquisa é analisar como as crianças se apropriam da prática de revisão ao longo de um certo período. Mais especificamente, tomaremos a passagem da classe do 1º para o 2º ano, em dois momentos com um intervalo de sete meses, visto que, nesta fase da escolaridade, grandes avanços acontecem em relação às aprendizagens das crianças. Outro objetivo é comparar as revisões feitas individualmente e em duplas. A esse respeito, as situações de discussões em pares sobre os problemas identificados no texto parecem favorecer aprendizagens

significativas, possibilitando ao aluno voltar ao próprio texto e lidar com as questões ali presentes. Por isso, a revisão textual merece ser concebida como um conteúdo importante no cenário pedagógico. Com esta premissa, são feitos os seguintes questionamentos. Como as crianças no início do Ensino Fundamental fazem uso e se apropriam dos procedimentos nas práticas de revisão? Que aprendizagens, construídas gradativamente, interferem no modo como os alunos lidam com o texto? Quais são as estratégias utilizadas em diferentes e sucessivos momentos da revisão? Como o trabalho feito em parceria modifica as estratégias de revisão? Quais são as implicações pedagógicas de uma investigação sobre essas práticas e procedimentos?

Tendo em vista que a revisão textual pode cumprir importante função na construção da escrita, uma vez que se constitui como uma tarefa do escritor e um conteúdo que precisa ser apropriado pelos alunos, a presente investigação pretende contribuir para o debate pedagógico, promovendo um aprofundamento sobre o tema.

Para compreender o processo de reflexão e as modificações feitas nos textos infantis, bem como analisar a evolução das estratégias de revisão, o trabalho está organizado em cinco capítulos.

O primeiro, *Escrita infantil e revisão textual: das concepções ao contexto escolar*, destina-se à apresentação teórica das principais concepções que embasam este trabalho: ensino e aprendizagem, escrita e processos redacionais e, por último, a revisão. Este capítulo ainda aborda: (1) como se dá o processo de ensino e aprendizagem; (2) como se pode conceber a escrita em uma perspectiva socioconstrutivista; (3) quais aprendizagens estão envolvidas quando um aluno recém-alfabético produz e revisa seus textos.

O capítulo dois, *A pesquisa*, apresenta a metodologia, pressupostos, hipóteses e objetivos da pesquisa. A partir da concepção de alfabetização como um processo efetivo de inserção do indivíduo na cultura letrada e de produção textual significativa, pretendemos

estudar a revisão textual realizada de duas maneiras: (1) individualmente e em duplas; (2) em dois momentos distintos, um no primeiro ano escolar e o outro sete meses após a realização da primeira (revisão).

No capítulo três, *Um primeiro olhar sobre as produções infantis: a construção textual,* faz-se uma análise das reescritas feitas pelos alunos a partir da leitura de um conto. Embora a textualização não seja o foco do trabalho, acreditamos ser necessário pontuar como as crianças escreveram a primeira versão do texto para refletirmos, posteriormente, sobre as mudanças realizadas.

O capítulo quatro, *Práticas de revisão na turma de 1º ano,* apresenta a análise da revisão feita no primeiro ano escolar. Para isso, dois eixos de análise serão utilizados com o objetivo de explicitar as principais alterações: o discursivo (para os critérios enredo, linguagem e pontuação) e o notacional (para segmentação de palavras e ortografia).

O capítulo cinco, *Práticas de revisão na turma de 2º ano*, possui a mesma estrutura do capítulo quatro, considerando os eixos de análise e os critérios estabelecidos, porém com uma análise feita sobre a segunda revisão, sete meses após a realização da primeira, estando os alunos na metade do 2º ano do Ensino Fundamental I.

Para efeito de conclusão, discutimos os resultados obtidos a partir da análise dos dados, bem como algumas implicações pedagógicas do trabalho com revisão textual com crianças recém-alfabéticas. A pergunta que norteia esta reflexão diz respeito a que contribuições didáticas podem emergir de um estudo sobre as práticas de revisão.

1 – ESCRITA INFANTIL E REVISÃO TEXTUAL: DAS CONCEPÇÕES AO CONTEXTO ESCOLAR

A prática de produção de texto exige que o sujeito-autor se concentre em muitas variáveis para atender ao propósito da escrita: o que escrever, como escrever, a escolha léxica, a diagramação do texto, o traçado e, talvez o mais importante, o destinatário. A escrita, sob essas condições, busca estabelecer uma relação com seu interlocutor e requer, portanto, um olhar apurado sobre a produção, o que favorece o trabalho de revisão. Esta, por sua vez, é uma prática privilegiada que contribui para o sucesso de interlocução, ou seja, contribui para que leitor e escritor possam se entender por meio do texto. Segundo Leal (2003, p. 54-5), nesse processo é importante perguntar:

> Para que se escreve? Uma das respostas possíveis é: para ser lido e compreendido. Reconhecemos, de antemão, que os alunos, quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram. (...) Portanto, o aprendiz (o aluno), na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (o professor), espera dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas.

Partindo desta perspectiva, a revisão textual prevê muitas reflexões sobre a escrita e a linguagem escrita, o que, para o ensino, é uma prática inesgotável de discussões e aprendizagens.

Nesse sentido, o propósito deste capítulo é apresentar as principais concepções que embasam a presente pesquisa, não só para situar o referencial socioconstrutivista, como também contextualizar algumas práticas escolares. Pretendemos iniciar pela concepção de

ensino e aprendizagem e depois a de escrita, para que possamos compreender as situações didáticas, mais especificamente a de revisão de texto.

1.1 – CONCEPÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM: A ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVISTA

A pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky, divulgada no Brasil no início da década de 1980, e outras desenvolvidas a partir desta, dentre elas Ferreiro (1986, 2001, 2002), Teberosky e Tolchinsky (1996), Soares (1998), Lerner (2002), Weisz (1999) e Castedo (2000, 2003) trouxeram muitas mudanças no cenário educacional. Estes estudos permitiram vários avanços em relação à compreensão do processo de aprendizagem. Isso porque o foco de investigação, que antes se centrava no ensino, passou a ser o de entender como as crianças aprendem. Na perspectiva de um marco condutista, a aprendizagem é considerada como mera apreensão passiva de informações. Recuperando o referencial piagetiano ou vygotskiano, os estudos na área da linguagem contribuíram para a consideração do ser cognoscente como alguém que seleciona, hipotetiza, assimila pela elaboração mental, processando ideias e conferindo significados a partir de experiências vividas.

Para Piaget, o sujeito que aprende não é um ser passivo, que espera alguém lhe transmitir o conhecimento. É justamente o contrário. O aprendiz é um ser ativo que busca respostas e tenta compreender o mundo que o rodeia. Esse é o sujeito cognoscente, que aprende através de sua interação com o objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, a concepção deste indivíduo não é o de receptor, e sim de um produtor de saberes, definido por Ferreiro (1999, p. 32) “como aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses (segundo seu nível de desenvolvimento)”.

Nesta abordagem, a concepção de aprendizagem supõe que os processos de construção de conhecimento não dependem de métodos de ensino, mas da própria atividade do sujeito, contrapondo assim a concepção condutista. Por isso, no marco da Psicologia Genética, diz-se que o ponto de partida do processo de aprendizagem é o sujeito e não o objeto de conhecimento.

No cenário pedagógico, nas décadas de 70 e 80, houve uma assimilação deturpada da teoria de Piaget que resultou em uma transposição feita dos métodos científicos e dos estágios do desenvolvimento em situações didáticas. Acreditava-se que os resultados encontrados pelo autor seriam a solução para os problemas educacionais. Sem o foco direto na educação ou na psicologia aplicada, a investigação de Piaget voltou-se para a construção de uma epistemologia com o objetivo de compreender como se passa de um estado de "menor" conhecimento para um estado de "maior" conhecimento. Além disso, ele queria compreender as dinâmicas internas, mecanismos cognitivos e condições operacionais relacionadas à resolução de problemas. Partindo desses interesses,

> Piaget começa a investigar as formas de conhecimento e de inteligência que os sujeitos apresentam desde o nascimento até a vida adulta. Essa obra, à qual dedicou toda a sua vida, resulta no corpo teórico da psicologia genética, uma teoria psicológica do desenvolvimento e da aprendizagem que se costuma considerar uma das mais importantes da história da psicologia (FAIRSTEIN & CARRETEIRO, 2001, 76).

Como podemos perceber, o tema da leitura e escrita não foi explorado por Piaget, mas segundo Ferreiro (2001b, p. 27) "houve 'piagetianos' que, com uma visão puramente 'dedutiva', chegaram à conclusão de que era preciso esperar o período das operações chamadas concretas para ter garantias de êxito na aprendizagem da língua escrita na escola." Em outras palavras, mais uma tentativa deturpada de aplicar a teoria piagetiana às práticas escolares.

Se Piaget não se interessou em prescrever processos educativos e nunca se ocupou da escrita nem da língua escrita, o que então de sua teoria podemos considerar para a realização pesquisas sobre a linguagem e também para o ensino?

É Ferreiro (2001b, p. 23) quem melhor responde a esse questionamento: "(...) considero que 'o interlocutor intelectual' que Piaget nos fez descobrir na criança é um ponto sem retorno, um divisor de águas para a construção teórica futura". Além disso, um grande diferencial de sua pesquisa, e um ponto chave para a realização de outras, consiste na atenção dada a respostas imprevistas como rica fonte de informação sobre o processo de pensamento do indivíduo. Segundo Ferreiro (2001b, p. 24),

> Para interrogar a criança ao modo de Piaget, é preciso recuperar a curiosidade frente ao desconhecido; o desembaraço de lhe dizer "não entendo nada, explique-me de novo"; o desejo de compartilhar as reações de um modo de raciocinar, de percorrer novamente os caminhos das primeiras descobertas (caminhos que já não podemos percorrer por introspecção). Isso não tem nada de romântico. Levar a sério que "o menino é o pai do homem" significa tentarmos remontar às origens de tal paternidade. Para consegui-lo, deve-se entabular um diálogo intelectual com a criança, estando preparado (muito preparado) para o imprevisto.

A obra de Piaget não é um conjunto fechado de trabalhos e categorias, e sim uma teoria geral de processos de aquisição de conhecimento. Partindo dessa premissa, apesar de sua investigação não ser na área da linguagem, é certo que a teoria é "(...) potencialmente apta para dar conta dos processos de construção de outras noções em outros domínios" (Ferreiro, 2001b, p. 36). Os conceitos epistemológicos, como o de conhecimento, o de sujeito cognitivo e o de aprendizagem articulada aos processos de assimilação e acomodação construídos e definidos por Piaget, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das pesquisas em outras áreas do conhecimento.

Ao enfrentar o tema da revisão das concepções epistemológicas, somos obrigados a considerar outra figura que, assim como Piaget, revolucionou o modo de se compreender as

relações entre desenvolvimento e aprendizagem: Vygotsky. Endossando o princípio do sujeito ativo, o autor ressalta o papel da interação com o meio e a cultura como dimensão determinante da aprendizagem. Para o autor, é graças à apropriação ativa dos objetos culturais a sua volta, realizadas na e pela interação humana, que formas de pensar são construídas e transformadas.

> Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente (OLIVEIRA, 1997, p. 104).

Com base no referencial sociohistórico (VYGOTSKY, 2002, 2005), podemos afirmar que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, sempre mediada por agentes culturais, ou seja, a mediação é condição fundamental para o processo de construção de conhecimento pelo aluno. A aprendizagem pressupõe uma verdadeira atividade construtiva, no sentido de que os alunos, ao assimilarem os conteúdos escolares (formas culturais já construídas em nível social), atribuem a eles um conjunto de significações que não se processam pela recepção passiva. Dessa forma, o processo cognitivo não acontece por adição de informações, mas por reorganização do conhecimento. Não é possível chegar de imediato ao saber, isso ocorre por aproximações sucessivas que vão permitindo sua reconstrução.

Toda atividade mediada (e em especial a aprendizagem) é constituída a partir de um processo interpsicológico. À medida que esses processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada passa da condição interpsicológica para a intrapsicológica, dando origem à atividade voluntária. Por isso, Vygotsky, considera o aprendizado escolar como papel decisivo na gênese e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tal concepção foi denominada pelo

pesquisador como “Lei da dupla formação das funções psicológicas superiores”. Em outras palavras, toda função aparece duas vezes no curso do desenvolvimento das crianças. A primeira no plano social, coletivo, e a outra no plano individual, como propriedade interna do pensamento das crianças.

A transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos constitui um processo de internalização que não pode ser confundido com cópias dos objetos reais, mas, ao contrário, configura-se como a efetiva construção de suas significações. O que torna possível esse processo é a linguagem que se constitui em uma instância de internalização por excelência.

Em síntese, “(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2002, p. 115). Por isso, a aprendizagem está em constante modificação em uma dinâmica calcada em dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Vygotsky (2002, p. 112) define Z*ona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), uma construção teórica para explicar o desenvolvimento, como:

> (...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Esse processo é essencialmente social, pois, com a ajuda de “outros” mais experientes, é que a aprendizagem em vias de aquisição se concretiza. O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta neste e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Para Vygotsky, o ensino bom é aquele que antecipa o desenvolvimento. Por isso, é papel do professor conduzir o ensino de modo a promover intervenções ajustadas e interação entre as

crianças a fim de interferir na zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Este modelo interpretativo de aprendizagem pela ZDP explica porque o desenvolvimento é individual e irrepetível, apesar de sua construção ser interativa e social.

> A escola, ao pretender ensinar, deve levar em conta o que o aluno traz consigo, a sua experiência pessoal, adquirida no seu grupo social. A experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos (FREITAS, 1994, p. 89).

Tendo em vista as contribuições em relação à aprendizagem e o fato de as crianças serem vistas como seres ativos, pensantes e que interagem com o meio, ensinar envolve muitas tarefas, supõe apresentar situações planejadas e sistematizadas que orientem as ações e intervenções daquele que ensina. Apesar de a aprendizagem ocorrer a partir de um processo mental ativo do aluno, este precisa ser estimulado e não pode ser deixado ao acaso. Vygotsky resgata o papel do professor, pois é através da participação ativa do aprendiz atrelado a mediação do professor que as experiências sociais se transformam em pessoais. Segundo Onrubia (1998, p. 123), "(...) o ensino deve ser entendido, necessariamente, na concepção construtivista, como uma ajuda ao processo de aprendizagem". Por isso, precisa estar conectado com as possibilidades de cada aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios. E isto ocorre quando se provoca desafios ajustados, de modo que, ao lidar com eles, o aluno revisite seus saberes e também interaja com o professor e colegas, para fazer descobertas e se apropriar de novas concepções.

1.2 – O ENSINO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O conjunto de trabalhos de orientação piagetiana e vygotskyniana sustenta o debate sobre a transposição didática no qual fica evidente a complexidade de muitos princípios a serem considerados, dentre eles, a concepção de criança, de aprendizagem e do papel do professor.

Mais do que atender aos princípios, a complexidade da transposição didática pode também ser atribuída às muitas decisões a serem assumidas em uma aula: a forma de agrupamento dos alunos, o modo de apresentar o conteúdo, o tipo de apoio e intervenção oferecida aos aprendizes, o atendimento às especificidades e, principalmente, o esforço para atingir a todos. Devido à diversidade existente, o professor precisa ficar atento para lidar, de maneira significativa, com a singularidade dos alunos. Essa não é uma tarefa fácil! Várias sugestões são apresentadas. Dentre elas,

> Diversificar os tipos de atividades, possibilitar que em um dado momento os alunos possam escolher entre tarefas diferentes, propor em alguns casos atividades com opções ou alternativas internas ou com diversos níveis possíveis de execução final, constituem, dessa perspectiva, outros tantos recursos para facilitar a participação do conjunto de alunos, no maior grau possível (ONRUBIA, 1998, p. 136).

Ensinar, nesta proposta de trabalho, supõe considerar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Isso não significa, como já dito, que o professor não tenha um papel decisivo. Pelo contrário, sua ajuda e organização de trabalho promoverão discussões, reflexões e descobertas. Lerner (2002, p. 120) amplia esta questão definindo que ensinar na perspectiva construtivista é

> (...) colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também é fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio

> do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola.

Outra decorrência do referencial socioconstrutivista que merece destaque é a relevância de se articular o fazer didático e o fazer social. Para o conhecimento ser trabalhado dentro da escola, é inevitável haver uma transposição significativa nas esferas do saber. Segundo Chevallard (1991, p. 39)[1]:

> Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé "*la transposition didactique"*.

Mas essa transposição não pode ser excessiva a ponto de descaracterizar o conteúdo de seus propósitos, usos e contextos sociais, perdendo, assim, sua identidade. Por isso, Lerner (2002, p. 35) ressalta que a transposição didática precisa ser rigorosamente controlada,

> (...) porque a transformação do objeto – da língua escrita e das atividades de leitura e escrita, em nosso caso – teria que se restringir àquelas modificações que, realmente são inevitáveis. Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar.

Desta forma, é importante ter em vista que a situação comunicativa, por exemplo, no aprendizado da leitura e da escrita, precisa estar vinculada a ações específicas do aprender a ler e a escrever.

---

[1] Um conteúdo de saber que tinha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que o tornarão apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O "trabalho" que faz um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática* (Tradução livre).

Enfim, o processo de ensino e aprendizagem, ao contrário do que se propõe na escola tradicional, não é linear, nem mecânico e muito menos fixado em práticas escolares artificiais. Ele se caracteriza a partir de uma complexa relação que, no dia a dia, vai sendo tecida pelo enfrentamento de desafios e pela negociação de significados. A apropriação do conhecimento requer uma trajetória de aproximações sucessivas que permitem, de modo único e irrepetível, a construção de ideias nos mais diversos campos. É nesse contexto que se podem situar a concepção da escrita e as implicações para a sua aprendizagem.

1.3 – CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Para a escola ampliar a inserção do aluno no contexto da cultura escrita, é fundamental reconceitualizar a escrita como objeto de ensino e reconstruí-lo em estreita relação com as práticas sociais letradas. Colello (2010) afirma que há três concepções de escrita presentes no cenário pedagógico: a primeira considera a escrita como um código, bastando relacionar fonemas com grafemas para conseguir produzir bons textos; a segunda para a qual a escrita é expressão, pois escrever envolve expressar as ideias, porém, neste caso, desconsiderando a dialogia do processo; e a última segundo a qual a escrita é interlocução, ou seja, para escrever, é necessário negociar sentidos, considerar os propósitos e os destinatários.

A concepção de escrita como interlocução, defendida na presente pesquisa, significa ter, na prática, um trabalho com a linguagem e não apenas sobre ela. Com base no referencial sociohistórico, é possível afirmar que, pela linguagem, o homem é capaz de compreender o mundo em que vive e nele agir (GERALDI, 1997). Mas a linguagem, segundo Bakhtin (1999, 2003), só tem significado real no momento em que se enuncia. É na interação que produzimos linguagem e nos constituímos como sujeitos. A língua não está pronta e acabada. Em cada situação de interlocução, ela se reconstrói e se constitui. Mas, nesse processo, o sujeito

também não está pronto, ele vai se completando e se construindo nas suas falas. Trata-se, portanto, de interações entre sujeito-linguagem que só podem acontecer num contexto social e histórico mais amplo. Para Bakhtin (1999, 2003) e Geraldi (1997), esta é a dinâmica do *trabalho linguístico*, ou seja, a linguagem está sempre se constituindo nos processos de interação, trabalho que o sujeito realiza na construção de sentidos e que, ao mesmo tempo, transforma as pessoas envolvidas na interlocução.

> Como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica. É nesse sentido que a semântica de uma língua é relativamente indeterminada (GERALDI, 1997, p. 14).

Em decorrência desta concepção, o autor defende que o ensino deve se deslocar de análises puramente gramaticais (típicas de modelos empiristas) para a análise e reflexão a partir de textos. Considerando a concepção de linguagem dialógica, Geraldi afirma que a produção escrita é uma prática discursiva que só existe na interação com o outro. Por esse prisma, o "outro" já está inserido no ato da produção. O texto não é fechado em si mesmo, depende também do sentido que este alguém dará ao que foi lido. Para Bakhtin (1999, 2003), a compreensão e o sentido do texto se constroem por meio do diálogo entre as palavras do autor e as contrapalavras do leitor.

Em outra abordagem teórica, mas com similitudes e possibilidade de aproximação, Ferreiro (1995) defende que a concepção de escrita é aquela que a considera como um sistema de representação e não apenas como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Isso porque, no caso do sistema de representação, as relações e os elementos constitutivos da tarefa do escrever não estão predeterminados, o que não ocorre quando nos referimos a um código. Nas palavras de Ferreiro (1995, p. 12),

> A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação de números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas.

Esta distinção traz uma profunda mudança no cenário pedagógico. É reducionista considerar a escrita como um código porque, se assim o fizéssemos, estaríamos pensando em uma técnica e não em um sistema de interlocução. Para a aquisição da escrita, é preciso compreender sua natureza simbólica e seus modos de representação, o que requer a apropriação de um novo objeto de conhecimento, pressupondo aprendizagem conceitual e não mera aquisição de uma técnica.

Escrever, neste panorama, é um processo amplo, implica pesquisar, fazer e refazer, buscar sentido nas palavras, experimentar, ousar, adequar a linguagem ao propósito, usar os conhecimentos prévios sobre os assuntos tratados, expressar-se com compreensão e partilhar sentimentos. É esta amplitude de possibilidades que falta a muitos currículos das escolas brasileiras. Além da preocupação dos professores em alfabetizar os alunos, em torná-los alfabéticos, importa colocar o aluno diante de situações reais de leitura e escrita dentro do espaço escolar. É preciso fazer com que os alunos produzam textos em diferentes circunstâncias de uso e leiam com diferentes propósitos, para que se tornem efetivos usuários da língua escrita.

Nesta perspectiva, o trabalho pautado na produção de textos, pressupondo a escrita como efetivo esforço de interação, precisa dispor de diferentes estratégias para o aprendiz utilizar consciente, adequada e criativamente a escrita nas múltiplas circunstâncias em que ela se apresenta. Dessa forma, as produções escritas articulam-se com as diferentes necessidades e interesses dentro e fora da escola. Os textos, sua construção e aprimoramento merecem ser

compartilhados não somente com o professor, mas também com os colegas e efetivos destinatários; textos esses que fazem as crianças sentirem-se autores, participantes da situação dialógica da escrita e donas de suas ideias.

1.4 – O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Tendo discutido as concepções de aprendizagem e de escrita, importa refletir sobre as possibilidades de ensino apresentadas pela escola em relação à produção de texto. A depender da postura adotada, o texto pode ser considerado uno, quando poderia ser pluralidade, e ser um produto acabado, quando poderia ser processo de elaboração e expressão de ideias ou práticas de progressiva inserção no contexto letrado. Em outras palavras, podemos dizer que um texto é considerado uno quando, no cenário pedagógico, ele é escrito para o professor corrigir, sem que haja um processo interlocutivo instaurado. Nestas condições, a escrita é um produto pronto e acabado que não permite ao aluno refletir sobre os diferentes aspectos dessa prática, dentre eles, os linguísticos e os textuais. Ao contrário disso, quando o aluno escreve para ser lido por um destinatário real, com propósitos definidos, o texto passa a ser plural com muitas possibilidades de atuação do aluno na interação com sua produção e com prováveis leitores.

Considerando as práticas de produção de texto, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras sempre foi amplamente estudado, situando-se cada vez mais como alvo de discussões, reflexões e críticas. As queixas sobre o ensino desta disciplina envolvem também outras esferas, como: professores com formação precária, alunos que não aprendem, crianças analfabetas em séries avançadas da escolaridade e, principalmente, problemas na alfabetização. Isto porque muitos alunos saem do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem saber ler e produzir textos. É frequente também encontrarmos jovens e adultos que passaram

pela escola e são considerados analfabetos funcionais, sujeitos que até dominam o princípio alfabético, mas não conseguem utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais (RIBEIRO, 2004; SOARES, 2002; COLELLO, 2007; GERALDI, 1997).

Sem a pretensão de discutir todos os pontos mencionados, vamos nos deter especificamente na escrita, objeto da presente pesquisa. Parece que o cerne do problema se encontra em como a escola trata a linguagem em seu currículo, geralmente, de maneira superficial e descontextualizada das práticas sociais. Soares (2002, p. 6) complementa:

> Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usam e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

Em uma perspectiva elitista, o ensino de Língua Portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental fica, muitas vezes, centrado em estudos do vocabulário, ortografia e nos modelos gramaticais da norma culta. A prática pedagógica concentra-se em exercícios sem sentido, desconexos dos usos sociais. O professor possui a função de transmitir conhecimentos e corrigir os exercícios.

Essa prática reduz a possibilidade da experiência em ser ou fazer-se leitor e escritor, ou seja, a possibilidade de os alunos atuarem como leitores e escritores competentes, lidando com os desafios reais da escrita. Para tanto, seria necessário mudar o enfoque de trabalho desenvolvido. Segundo Colello (2007, p. 75), não é preciso banir o estudo da gramática nas salas de aula, mas é preciso "(...) fazer dos trabalhos escritos exercícios de reflexão sobre a língua, que, em vez de condenar e calar, incitam a ampliação e o ajustamento do dizer". Como a linguagem não pode ser vista como um *corpus* fechado de normas e regras, nem regida por uma estrutura fixa para a construção de um texto, o trabalho pedagógico precisa considerá-la

como algo vivo, no qual seja possível, em primeiro lugar, levar em conta as hipóteses infantis; em segundo lugar, contextualizar a proposta didática em uma rede ampla de significados e, finalmente, que as atividades estejam a serviço de situações comunicativas.

Na prática, isso significa que, para o aluno escrever um texto, é preciso ter o que dizer, ter um motivo para dizer, ter um destinatário, constituir-se como locutor e apropriar-se do que tem a dizer e, por fim, escolher as estratégias para fazer isto. Deste modo, o trabalho com produção de texto precisa ser o ponto de partida e o de chegada para todo o processo de ensino e aprendizagem (GERALDI, 1997). Combatendo o mero ativismo da situação didática, o ensino precisa considerar as concepções das crianças, e não subestimá-las pedindo, por exemplo, que escrevam textos com temas artificiais, distantes das práticas sociais de uso da escrita. É preciso propor na escola produções de textos que estejam dentro de uma rede de significados mais ampla, com propósitos reais e motivados por outros textos de referência, fazendo parte de um projeto no qual o que se lê e escreve estejam ancorados em uma opção genérica e temática sintonizada com o mundo do aluno. Em outras palavras, ao planejar uma situação didática de produção, é preciso promover uma reflexão acerca das especificidades do gênero, dos assuntos a serem tratados, das estratégias de construção textual, bem como os destinatários.

Levando a concepção bakhtiniana à prática pedagógica, importa que as propostas de escrita possam incorporar o outro no ato de produção, pois é graças à dimensão da interlocução que a língua escrita se caracteriza como um processo dinâmico, o que obriga o sujeito a considerar o ponto de vista do outro, colocando-se no lugar do leitor do seu próprio texto. Nas palavras de Colello (2007, p. 76):

> O que está implícito na interlocução da escrita (e que obviamente se opõe à decifração e à transcrição de signos) é a construção de significados, tendo em vista a presença do outro. Na produção de texto, tanto a imagem que se faz do interlocutor como os valores (ou informações) com ele

> compartilhados são decisivos na expressão das ideias. O mesmo ocorre no ato de interpretação da escrita. Os processos de ler e escrever trazem implícita tarefa de negociação de sentidos, na qual fazemos corresponder às palavras do outro as nossas próprias palavras. Enfim, o que dá um caráter dinâmico à língua escrita é uma complexa negociação que obriga o indivíduo a se posicionar, alternadamente, como autor e leitor do texto em questão.

O professor, nesta concepção de ensino, precisa dar voz aos alunos e saber escutá-los. Cabe a ele perguntar, discordar, concordar, acrescentar informações quando o que se pretende é negociar os sentidos do texto produzido. Precisa também favorecer um ambiente acolhedor, rico em experiências, que permitam reflexões apuradas sobre a língua. Enfim, seu papel é ser o mediador do processo ensino-aprendizagem.

Compreender os processos redacionais do escritor em diferentes fases da aprendizagem é importante aval para o aprimoramento das práticas pedagógicas. É nessa perspectiva que também pode contribuir para situar a pesquisa em questão.

1.5 – PROCESSOS REDACIONAIS: DIRETRIZES PEDAGÓGICAS E PROCEDIMENTOS DO ESCRITOR

Quando pensamos em escritores adultos competentes em atividades de escrita, constatamos uma gama variada de ações que eles exercem. Planejar, escrever e revisar são práticas frequentes no ato de escrever. O mesmo ocorre com crianças que estão aprendendo a escrever, mas com uma diferença: planejar e revisar não são ações espontâneas. É preciso intervenção didática para que os aprendizes levem em consideração tais atividades.

Lerner (2002) denomina tais práticas como “comportamentos do escritor”, pois, além de envolver todas as questões subjacentes ao planejar, textualizar e revisar, o escritor coloca em ação outras atividades, como refletir sobre a adequação do que escreve ao destinatário,

conversar com o outro pedindo opinião crítica a respeito de seu texto e tomar decisões diante dos problemas encontrados. Para a autora, esses comportamentos são conteúdos e não tarefas,

> (...) porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita (LERNER, 2002, p. 63).

Coll (1998) defende em seus estudos a necessidade de ampliar e diferenciar os conteúdos. Para isso traz uma divisão, classificando-os como conceituais e factuais, procedimentais e atitudinais. Afirma que o fato de a escola tradicional tratar excessivamente dos conteúdos conceituais e factuais, não considerando os outros (atitudinais e procedimentais), e ter uma concepção de aprendizagem transmissiva e cumulativa, fez com que o cenário pedagógico desvalorizasse a importância dos conteúdos. Para o autor (1998, p.15),

> (...) a distinção entre os três tipos de conteúdos e a sua inclusão nas propostas curriculares (...) supõe uma tentativa de romper com a prática habitual, justificadamente denunciada em inúmeras ocasiões, de um ensino centrado excessivamente na memorização mais ou menos repetitiva de fatos e na assimilação mais ou menos compreensível de conceitos e sistemas conceituais. Mas supõe também, o que poderia ser ainda mais importante, uma tentativa de acabar com uma certa tradição pedagógica que, de forma totalmente injustificada, exclui do ensino sistemático um certo tipo de formas e conhecimentos culturais, cuja importância está fora de qualquer dúvida e cuja assimilação é deixada inteiramente a única e exclusiva responsabilidade dos alunos.

Ainda que, no presente trabalho, não se pretenda o uso objetivo da classificação proposta por Coll, buscamos apreender de seu trabalho o sentido da crítica que foi feita, valorizando a abordagem ampla sobre os conteúdos. Em relação a este assunto, Lerner (2002, p. 64) afirma que "(...) um mesmo comportamento pode confluir o atitudinal, o procedimental e o conceitual" e, portanto, a revisão de textos não coincide apenas como um conteúdo

procedimental. Para ela, os alunos, quando leem e escrevem, precisam se comportar como leitores e escritores, e isso envolve ações contempladas nas três dimensões de conteúdos assinaladas por Coll.

Ao exercer os comportamentos do escritor, o aluno tem a possibilidade de entrar no mundo dos textos e colocar em jogo vários conhecimentos que o ato de escrever implica. É possível refletir sobre a linguagem, os recursos linguísticos mais adequados a depender do gênero em que se está escrevendo e conseguir atender ao propósito da escrita.

Estes comportamentos ocorrem quando falamos nos procedimentos do escritor. São eles o planejamento, a textualização, a revisão, e, por último, a edição, se for o caso de publicação (LERNER, 2002). É importante salientar que estas ações não ocorrem de maneira sucessiva, em uma ordem, e sim recursivamente. A todo momento, podemos repensar sobre o que estamos escrevendo, modificar alguma expressão para dizer melhor, ou, por estar incompreensível, precisamos reler o que já escrevemos e reescrever o texto. Enfim, o conteúdo e a forma de escrever são preocupações constantes do escritor.

Como dito anteriormente, o planejamento de um texto não acontece de maneira espontânea para os recém-escritores. É muito comum, ao pedir uma produção, que as crianças escrevam ao mesmo tempo em que vão pensando sobre o assunto. É necessário, portanto, uma situação didática para estimular a ação de planejar. Neste momento, as primeiras questões a serem enfrentadas pelos alunos são o propósito e o destinatário do texto. Estabelecer para que e para quem escrever orienta grande parte das decisões que o escritor precisa tomar ao longo da escrita. Estas decisões também devem afluir em decorrência do gênero escolhido: emocionar ou convencer, ou informar. Partindo das escolhas feitas, é preciso pensar ainda sobre as expressões mais adequadas, o tipo de letra, o volume do texto, a diagramação na página etc.

No que diz respeito ao destinatário, o conhecimento que se tem a seu respeito parece ser fundamental. Saber se é um ou vários, se é familiar ao autor ou não, as informações compartilhadas entre ambos, a idade e o gênero, entre outros fatores, interferem na maneira de escrever (CASTEDO, 2000). É dessa forma que a escrita se constrói e as mensagens se ajustam no contexto da aprendizagem escolar.

No que diz respeito ao gênero textual, é importante analisar textos que servem como modelo. As reflexões acerca de como está escrito um texto favorecem o emprego de recursos linguísticos e discursivos nas produções dos alunos. A depender do gênero a ser escrito, o planejamento pode ocorrer de maneiras diferentes. Possibilitar momentos diversos para pensar antes de escrever será uma função da escola.

A textualização diz respeito ao momento em que se escreve o que foi planejado. O ideal é que o professor faça poucas intervenções, pois os alunos precisam pensar e tomar decisões sem muitas interferências. De acordo com o grau de autonomia dos aprendizes, podem durante a produção, por exemplo, tentar evitar ambiguidades ou mal-entendidos. Em outras palavras, alunos mais competentes em leitura e escrita podem perceber alguns problemas durante a escrita e revisá-los ainda nesse momento.

Outro procedimento do escritor, pouco trabalhado na escola, é a edição. Sempre que se produz um texto a alguém é preciso pensar na edição. Em geral, esta responsabilidade fica a cargo do professor. No entanto, a possibilidade de os alunos tomarem decisões a este respeito pode ser bastante relevante no processo de aprendizagem. Podem decidir, por exemplo, sobre a diagramação na página, se haverá ilustração, legenda, dedicatória, sumário etc. Os critérios de seleção e ordenação dos textos, a forma de organizá-los no papel, entre outros, são importantes decisões sobre as quais cabem aos alunos refletir (LERNER, 1999).

A revisão, que é o foco deste trabalho, será abordada em sua amplitude no próximo tópico.

1.6 – REVISÃO NA ESCRITA INFANTIL: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

Entendemos a revisão de textos como um conteúdo essencial para a construção das habilidades textuais. A pesquisadora argentina Mirta Castedo (mímeo, s/d, p. 3) define o processo de revisão:

> As pesquisas psicolinguísticas dos processos redacionais entendem por revisão de textos as operações realizadas sobre um texto escrito ou pensado para ser escrito e ainda não definitivo (rascunho). Inclui tanto os comentários ou intercâmbios orais que os autores e não-autores realizam nele. Ela é entendida como um subprocesso dos processos redacionais. Devido sua recursividade pode estar presente tanto durante o planejamento, de maneira total ou parcial ou, ainda, em sucessivas "voltas" à textualização.

Ao propor uma situação de revisão para crianças, estamos considerando a possibilidade de elas refazerem a "proposta original de compreensão" para seu leitor. Ao revisarem seu texto, podem avaliar se o que escreveram está compreensível e adequado ao destinatário. Além disso, mudam de função, deslocando-se de autoras para leitoras de seu próprio escrito. Ao interromperem sua escrita, podem controlar a continuidade do que dizer e compreender o texto enquanto leitoras. Neste sentido, revisar se configura como uma situação significativa de aprendizagem, pois será necessário refletir sobre vários aspectos da língua para pensar sobre o texto. Rocha (1999, p. 54) afirma que

> A revisão possibilita que a criança se constitua como leitora do próprio texto, construa reflexões sobre o processo de escritura e comece a considerar o seu leitor, possibilitando assim, que o autor não só tenha algo a dizer, mas concretize, no próprio ato da escrita, seu interlocutor, seu modelo-leitor, colocando-se assim, como sujeito da própria interlocução – dimensão fundamental no desenvolvimento das habilidades textuais.

Tal como é entendida por Rocha (1999), a revisão é uma estratégia constitutiva, na qual o autor não só vê melhor, como vê por outra perspectiva. Todo esse processo permite ao aluno verificar, refletir, retificar, repensar, construir elementos para a apropriação da tessitura textual. Além disso, pode-se entender "revisão" como uma nova oportunidade de interação entre autores e leitores.

Luquez e Ferreiro (2003) comentam sobre situações de revisão em que as crianças precisam sugerir alterações em um texto alheio, como se fossem revisores profissionais. Afirma que este tipo de trabalho propõe problemas diferentes que a revisão do próprio texto. "(...) é uma situação que possibilita aprendizagens valiosas em torno da socialização do papel em si mesmo: o que revisar, até onde, quando a decisão corresponde ao autor e quando ao revisor..." (LUQUEZ e FERREIRO, 2003, p. 13).

Lerner (2002) situa a revisão como um conteúdo essencial para a formação de escritores competentes, pois saber revisar uma produção escrita faz parte do saber escrever. Esta prática, como um *subprocesso dos processos redacionais* (CASTEDO, mímeo s/d), deve se fazer presente desde o início do aprendizado da leitura e da escrita, mesmo que cognitivamente a criança não consiga considerar muitos aspectos, sobretudo no momento inicial da escolaridade. Dessa forma, para ser significativa, a revisão precisa pautar-se no trabalho com a linguagem e não apenas sobre ela, pois não pode ser entendida como uma prática desenvolvida apenas para correções de erros ortográficos e gramaticais. É preciso ir além. É necessário considerar as diferentes formas de escrever a depender do uso e da situação comunicativa.

Ao analisar o que as escolas têm feito com o trabalho de revisão (CASTEDO, 2003; ROCHA, 1999), percebemos que, nas salas de aula, aparecem práticas bastante reducionistas que têm como objetivo escrever apenas para aprender a escrever, sem que se tenham critérios de escolha do gênero textual, dos temas e, principalmente, dos propósitos. É comum que as

escolas invistam em um trabalho de revisão equivocado. Desta forma, temos duas vertentes de ação do professor: uma em que ele corrige assim que a escrita da criança esteja pronta, sem dar nenhum espaço para a revisão; e a outra, muito comum, em que o professor aponta os erros para os alunos e pede que corrijam, como se estivessem revisando.

Nestas ações do professor fica clara a confusão existente entre "revisar" e "corrigir". Tomamos como fundamental, aqui, diferenciar tais ações. A correção refere-se a um não-autor fazendo marcações escritas num texto alheio, no caso escolar, o professor alterando o que está "errado" e entregando a tarefa ao aluno para tomar ciência ou passar a limpo do jeito "correto". Já a revisão é um momento de reflexão do autor sobre seu texto, tendo ou não a ajuda do outro (CASTEDO, mímeo s/d). Na escola, o professor pode propor aspectos para refletir, porém é o aluno quem primeiro tenta encontrar os problemas e solucioná-los.

Contrariando a perspectiva conteudista, a prática defendida na presente pesquisa é pautada na concepção socioconstrutivista, em que a construção do saber é considerada enquanto processo de elaboração pessoal mediado pela interação com os outros e com os objetos de conhecimento.

Para uma melhor análise dos conceitos utilizados, temos o intuito de diferenciar revisão e reescrita, como duas ações também distintas. Na reescrita, as pessoas escrevem um texto que já existe e a tarefa central delas é organizar as ideias, utilizar as expressões típicas do gênero textual e da história para compor o texto. Em outras palavras, a preocupação é com a linguagem em que se escreve (como dizer), porque o conteúdo do texto (o que dizer) já está dado. Isso parece simples, mas, para alunos aprendendo a escrever, constitui-se em uma atividade bastante desafiadora e, portanto, com forte potencial pedagógico.

Quando propomos aos alunos que reescrevam um texto, temos como objetivo fazer com que eles imitem o comportamento do outro, que, neste caso, seria o do profissional da escrita (TEBEROSKY, 1992). Desta forma, se a proposta fosse reescrever um conto, os

alunos precisariam se comportar como escritores; se o texto fosse uma notícia, os alunos precisariam se comportar como jornalistas, e assim por diante. Para a autora, a proposta de reescrever tem relação com o procedimento da imitação.

> Para imitar é necessário desarmar o que se quer imitar para ver como funciona, qual é o seu mecanismo. Depois, repetir, trocar de lugar, deslocar, transpor, ampliar, transgredir, transformar. [...] Interpretamos então a reescrita como um projeto de imitação do texto-modelo que, ao torná-lo opaco, pode refletir melhor a sua estrutura. Na realidade usamos o texto-modelo como uma espécie de manual, como um conjunto de instruções "para fazer" ou, melhor dito, de "ler para escrever": na leitura obtém-se informação sobre o conteúdo, na imitação se promove a astuta habilidade da apropriação (TEBEROSKY, 1997, p. 100-1).

Para Nóbrega (mímeo, s/d, p. 92) "(...) aprender a escrever através dos processos de reescrita pressupõe apropriar-se das características do gênero, assimilando também os usos da linguagem que lhe são típicos. Mas essa apropriação não é uma cópia". É importante destacar a citação da autora porque é frequente encontrarmos professores que têm como objetivo fazer os alunos decorarem o texto a ser reescrito, considerando que, desta maneira, eles sejam capazes de escrever melhor. Ao contrário, a reescrita não é uma prática que demande aos alunos decorarem e reproduzirem literalmente um texto. O que se pretende é justamente o oposto: fazer com que eles entendam a história, memorizem as partes principais, mas que, ao reescrever, possam utilizar seus conhecimentos sobre a linguagem, procurando se manter fiéis a um campo linguístico próprio tanto do gênero como um todo, quanto da história específica. Isso permite que se apropriem da linguagem escrita em suas peculiaridades e percebam as possibilidades que um gênero oferece, estabelecendo relações intertextuais.

Autores como Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) utilizam o termo "reescrita" para se referirem aos novos textos produzidos a partir das mudanças realizadas por meio da revisão. Porém, como defendido até o momento neste trabalho, a reescrita não implica as novas

versões das revisões feitas, mas sim um trabalho do sujeito em escrever um texto que já existe.

Embora ainda pouco compreendido, o processo de reescrever é uma situação que se adapta bem a situações em sala de aula. Para realizar a reescrita, é necessário seguir uma sequência: leitura do texto-modelo, para garantir o conhecimento do enredo; discussão tanto do conteúdo como da forma, da estrutura do texto; reconto; reescrita; revisão e edição final. Os demais termos já foram explicitados ao longo deste capítulo, com exceção de "reconto". Esta é uma prática em que a criança precisa recuperar os episódios narrativos e utilizar elementos da linguagem que se usam para escrever. Além de garantir a ordem dos acontecimentos, o reconto também prevê o emprego da linguagem adequada ao gênero, possibilitando uma reflexão sobre tal conteúdo.

1.7 – ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E REVISÃO TEXTUAL

Na tentativa de compreender os procedimentos de revisão nas suas dimensões cognitivas e pedagógicas, importa questionar: como essa prática se insere no contexto da alfabetização e como contribui para o esforço de inserção no contexto da sociedade letrada?

É recorrente no cenário pedagógico a utilização do termo "letramento". O que significa esse conceito? Que implicações traz para o trabalho na sala de aula? Como ele se relaciona com a prática de revisão? Sem a pretensão de analisar o tema em profundidade, temos o objetivo de nos posicionar sobre este conceito, para melhor situar o contexto da presente pesquisa. O termo "letramento" foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato (1986) e muito estudado por Kleiman e Soares. Vem do inglês "literacy", traduzido para o português como "letramento". Segundo Soares (2004, p. 90),

> Pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso chamamos de alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais envolvem a língua escrita – a isso chamamos de letramento.

Soares defende o uso dos dois termos, mas ressalta que, apesar da natureza distinta, ambos são interdependentes e indissociáveis. Em contrapartida, Ferreiro rejeita o uso do termo "letramento" porque defende o conceito de alfabetização de maneira ampla, na qual o uso social da leitura e da escrita está incorporado ao processo de aprendizagem do principio alfabético e vice-versa. Em outras palavras, aprender a ler e a escrever só é possível pelo aprofundamento da inserção do sujeito no contexto da cultura escrita. A despeito da divergência entre as autoras, é possível afirmar que ambas assumem a importância de o aluno ter um contato sistemático com a língua escrita, entendida não somente pela apropriação da base alfabética. Colello (2010, p. 90), ao analisar essa polêmica, ressalta que a problemática consiste em um embate conceitual:

> As concepções assumidas por Magda Soares e Emilia Ferreiro instituíram uma polêmica que se explica pelas diferentes compreensões sobre o grau de amplitude da alfabetização. A primeira reconhece a dimensão social da escrita, mas está preocupada em garantir a especificidade do ensino desta; a segunda quer assegurar a compreensão ampla e integrada do processo de aquisição da língua escrita. Para Soares, alfabetização e letramento são processos diferentes, embora interdependentes e indissociáveis; para Ferreiro, a compreensão atribuída a esses dois termos faz parte de uma dimensão única.

Na presente pesquisa, o que importa é considerar a importância do trabalho na escola, cuja meta é formar usuários da língua escrita, com práticas que se aproximam das que ocorrem fora dela. Nesta perspectiva, a revisão textual ganha sentido porque, mais do que garantir a correção sistemática da escrita (adequação ortográfica, sintática e gramatical), o que está em jogo é também a importância de ser compreendido pelo interlocutor, em práticas

comunicativas e interacionais. Independente da concepção dos termos, tem-se como objetivo que o trabalho em sala de aula seja pautado em uma concepção que valoriza o uso social das práticas de escrita. Tendo em vista a complexidade e a necessidade de uma melhor compreensão do que ocorre durante o processo de produção escrita, o foco desta pesquisa se refere à analise do processo de revisão e do produto final feito por crianças em fase da alfabetização, levando em consideração as estratégias utilizadas para revisar e as mudanças feitas na produção. Nesse sentido, o presente trabalho pretende ser uma contribuição para o entendimento das práticas de revisão na escola. Apresentaremos, no próximo capítulo, pautada nas concepções aqui discutidas, a metodologia da pesquisa, bem como os pressupostos e objetivos que norteiam este trabalho.

2 – A PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar a organização da pesquisa de campo, feita em duas etapas: a primeira, no 1º ano do Ensino Fundamental, realizada em novembro de 2008, e a segunda feita com os mesmos alunos que, em junho de 2009, cursavam o 2º ano. Além da apresentação da coleta de dados, isto é, das situações de produção de texto às quais submetemos as crianças, pretendemos também explicitar os pressupostos, objetivos, hipóteses e metodologia do trabalho desenvolvido.

2.1 – JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Não é uma tarefa simples produzir na escola textos que apresentem significados e desafios reais aos aprendizes. É comum os professores pedirem aos alunos que escrevam sem uma instância discursiva instaurada, o que reduz o texto a um objeto fechado em si mesmo. Nesta perspectiva, fragiliza-se o espaço de dialogia em sala de aula, sendo mais custoso obter um momento de reflexão e de trocas significativas, o que, por sua vez, dificulta a construção de sentidos sobre a proposta a ser realizada. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor faz encaminhamentos de produção escrita a partir de um tema aleatório ou de uma figura, sem uma prévia contextualização. Nesta prática, a falta de propósitos e de clareza a respeito dos objetivos da atividade influenciam no modo como é elaborado, concluído e apresentado o produto, ou seja, o texto finalizado. Como decorrência do distanciamento entre as práticas sociais e as práticas pedagógicas, o estabelecimento das relações entre os alunos e o texto aparece de modo difuso quase sempre traindo as próprias prioridades do ensino.

Para Geraldi (1997), a produção de texto configura-se como uma proposta de compreensão ao seu leitor. Por isso, é tão necessário definir, desde o início, os propósitos e o

destinatário do texto. Sem estas definições, o produto final pode resultar em algo sem sentido e pouco desafiar o aluno a evidenciar seus conhecimentos linguísticos. Ao fazer um pedido de produção, o professor precisa estabelecer um processo dialógico com o aluno, não concebendo o texto produzido apenas para ser corrigido. Para uma atuação eficaz, a tarefa do docente deve ser a de compreender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito. É necessário ler as produções infantis com "olhos da compreensão", analisando-as como instâncias discursivas individualizadas. Nesse sentido, importa considerar a singularidade presente na sala de aula para ajudar os alunos a enfrentarem os problemas encontrados em seus textos. Conforme Leal (2003, p. 65),

> Esse é o desafio do compreendente: saber encontrar marcas diferenciadas, em uma situação interlocutiva única, pois diferentes são as reações dos sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução. Cabe ao professor saber encontrar, assim, a particularidade na heterogeneidade, realizando, de forma interativa, a recepção dos textos produzidos pelos alunos.

Leal (2003, p. 56) afirma ainda que "(...) texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico". Reconhecer o texto nesta perspectiva garante uma interação efetiva e uma produção de discursos numa situação comunicativa, em que a preocupação dos aprendizes se verifica com e sobre a linguagem na qual se escreve. Para aprender a escrever, portanto, o aluno precisa colocar-se em dialogia com outros interlocutores para que seu texto esteja articulado às diferentes necessidades e interesses, aliás como ocorre em suas práticas sociais.

Partindo da concepção de texto assumida por estes autores, revisar uma produção escrita faz parte do saber escrever. É refletindo sobre esta produção que os alunos conseguem discutir e aprender múltiplos aspectos relacionados à língua. Enquanto, na produção, a preocupação concentra-se em o que dizer e como dizer, na revisão, isso muda e passa a ser em

como dizer algo a mais, de um jeito melhor para que o leitor compreenda a intenção do autor, modificando as inadequações presentes na elaboração do texto inicial.

Na tentativa de enfrentar os vícios das práticas pedagógicas e buscar um ensino de qualidade, parece relevante um estudo que, vislumbrando os postulados socioconstrutivistas, pesquise a fundo o processo de produção. Embora o propósito do presente trabalho seja especificamente a revisão, trabalhamos com uma situação completa de produção justamente por entender a revisão como operação inseparável deste processo. Assim se justifica o conjunto das atividades efetuado com as crianças: em um primeiro momento, ouvir e conversar sobre a história, para logo em seguida discutir os episódios narrativos que não podem estar ausentes da produção (planejamento); depois a reescrita do texto (textualização); e finalmente a revisão de acordo com as possibilidades de cada aluno ou dupla de alunos (revisão), para que os alunos compartilhem o texto em casa com os pais e/ou familiares (propósito comunicativo).

Para analisar como as crianças se apropriam das estratégias de revisão e de como elas evoluem, os alunos precisam estar envolvidos com a língua escrita em situações reais e significativas. Compreender esse processo se faz necessário ao campo de pesquisa na área da educação, pois propicia ao professor ampliar o olhar e os observáveis sobre os conhecimentos que as crianças constroem e colocam em jogo enquanto revisoras. Dentre eles, podemos citar: a maneira como a criança faz as alterações, em quais aspectos ela consegue revisar sozinha e em quais ela precisa de ajuda, o que a parceria favorece no processo de alterações, quais conhecimentos linguísticos são adquiridos.

Partindo dessa premissa, é oportuno registrar os pressupostos teóricos que norteiam a presente pesquisa:

- A criança é um ser ativo que interage com o meio e com o objeto de conhecimento. Graças a essa interação, a aprendizagem dos conteúdos ocorre por meio de um processo de

internalização, no qual a atividade mediada passa de uma condição interpsicológica para intrapsicológica. Por isso, dizemos que a mediação é condição fundamental para a construção de conhecimento.

- A alfabetização é compreendida como um processo amplo. Mais do que se apropriar do sistema de escrita, alfabetizar-se significa utilizar efetivamente as práticas usuais de leitura e escrita. Trata-se de um processo construtivo e criativo a partir das experiências que o sujeito aprendiz tem com a língua na interação com o outro. Nessa ótica a meta do ensino é a formação do leitor e do produtor de texto, de tal modo que ele possa aprofundar a sua inserção no universo letrado. Por esse motivo, os procedimentos didáticos devem prever a conquista da aprendizagem vinculada à formação de posturas e práticas reflexivas relacionadas ao uso da língua.
- A revisão precisa ser entendida na escola como um conteúdo a ser aprendido. Isso requer um esforço sistemático em diferentes momentos e modalidades, visando à reflexão sobre os textos produzidos: a revisão coletiva que envolve o pensar compartilhado sobre uma determinada produção; a revisão em pares, considerando a interação como um motor para a aprendizagem; e a revisão individual, atividade na qual o aluno reflete sozinho sobre seu texto, de acordo com suas reais possibilidades.
- O processo dialético no qual a revisão deve ser entendida como procedimento que contribui para o sucesso da interlocução e esta, por sua vez, como uma estratégia que fortalece a revisão textual. Isso ocorre porque o escritor se coloca na perspectiva do leitor, verificando, assim, se o receptor conseguirá compreender o texto produzido, fazendo as modificações que considerar pertinentes.
- Todos são capazes de revisar, o que muda são as possibilidades de cada sujeito aprendiz. Os alunos não-leitores podem participar desta prática em situações coletivas, nas quais um adulto exerce a função de leitor. Apesar de não conseguirem refletir sobre os

aspectos notacionais porque ainda não se apropriaram do princípio alfabético, conseguem ter reflexões apuradas sobre o discurso. Já os alunos alfabéticos, que conseguem ler com alguma fluência, podem fazer a revisão sozinhos, em pares e também coletivamente, a depender da proposta do professor.

A partir destas considerações, foram pensadas situações para observar o que as crianças recém-alfabéticas conseguem refletir sobre uma produção escrita. A presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão da revisão como processo evolutivo, entendendo-a como estratégia que se desenvolve progressivamente ao longo do processo de aprendizagem.

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa foi feita em uma escola particular, situada no Bairro Alto de Pinheiros, em São Paulo. Trata-se de uma instituição católica, fundada em 1950, e mantida pela Associação de Educação e Cultura da Congregação Romana de São Domingos. Compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, é um estabelecimento de ensino sem fins lucrativos, voltado de modo sistemático a serviço da educação, inspirado numa filosofia cristã de valores sem discriminação de cor, raça, religião, condição social e econômica. Segundo a tabela da Associação Brasileiras de Empresas de Pesquisa (ABEP)[2], esta escola possui uma clientela de classe "B1" e "A2", que valoriza as práticas sociais de leitura e escrita no ambiente familiar.

A escolha deste estabelecimento se deu pelo fato de as crianças já estarem habituadas, em seu dia a dia escolar, com práticas de revisão de texto, uma condição que nos pareceu indispensável já que o objetivo da investigação é analisar a evolução das práticas de

[2] A classe econômica é definida com base no quanto a família ou uma única pessoa recebe de salário. Para saber mais, visite o site <http://www.hostpobre.com/como-descobrir-sua-classe-social.html>.

revisão em crianças que já compreendem este procedimento e que estão submetidas a uma ação, relativamente sistemática da escola, comparando procedimentos e produções feitos em duplas e individualmente.

Os participantes da pesquisa tinham uma média de idade que variava de 6.2 anos a 7 anos no primeiro momento da coleta de dados; e, no segundo, a média era de 6.9 anos a 7.7 anos. Eram alunos que, em sua maioria, estudavam na instituição há pelo menos dois anos e que tinham um grande envolvimento com a leitura e com a escrita dentro e fora do espaço escolar. Todos estavam alfabéticos já no primeiro encontro, porém alguns tinham maior experiência leitora e escritora. Isso na prática significa que alguns aspectos, como a segmentação de palavras, por exemplo, tornavam-se difíceis para algumas crianças, principalmente para aquelas que eram recém-alfabéticas, o que gerava dúvidas nos momentos de textualização e revisão.

Foi escolhido para a reescrita o conto “Diamantes e Sapos” (Anexo 1), para que as crianças reescrevessem o texto e depois revisassem. O que determinou a escolha do texto para a pesquisa foi o fato de a história não ser muito conhecida pelos alunos, pela estrutura canônica do conto, com início e desfecho típicos de contos de fadas, bem como desenvolvimento e solução do conflito pertinentes ao gênero. O enredo apresenta a disputa entre o bem e o mal. A irmã mais velha é rabugenta e malvada; a irmã mais nova, doce e sempre sorrindo, havendo uma competição entre elas. Há também uma situação de encantamento nos episódios pela revelação do dom secreto dado a cada uma das irmãs, pelo que podem lançar pela boca: de uma sai uma cascata de flores e diamantes; da outra, cobras, sapos e lagartos. As personagens são típicas destes contos, de família simples, em que uma irmã, em geral a caçula, é sempre rechaçada.

É importante considerar a noção de gênero para o desenvolvimento deste trabalho. Pautados em Bakhtin (2003), Rojo e Cordeiro (2004, p. 10) afirmam que, no ensino de língua,

> (...) passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos e textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Ao apresentar nossa proposta de trabalho às crianças, tivemos um duplo cuidado: em primeiro lugar, esclarecer os propósitos da pesquisa voltada para fins acadêmicos; em segundo lugar, situar, como objetivo da produção, levar o texto revisado para as respectivas famílias, de modo que a história lida em classe pudesse ser compartilhada com os pais e irmãos. Esses cuidados, no início do desenvolvimento do trabalho, ocorreram para que a escrita tivesse sentido e que pudéssemos garantir a situação interlocutiva da escrita, isto é, a razão para escrever, um interlocutor previsto e um tema definido.

A coleta foi realizada com o mesmo grupo de alunos em dois momentos: a primeira, em novembro de 2008, e, a segunda, em junho de 2009. O *corpus* é assim composto de cinquenta e quatro textos, dezoito deles formando a primeira versão, na qual as crianças reescreveram o conto, dezoito revisões feitas individualmente (9 em novembro e 9 em junho) e dezoito em duplas (9 em novembro e 9 em junho). A coleta foi encaminhada da seguinte maneira:

Fase 1 – novembro de 2008

Encontros 1 e 2 – Leitura e discussão do conto

Encontro 3 – Leitura com interrupções para que os alunos continuassem a história

Encontro 4 – Reconto e reescrita individual do conto

Encontro 5 – Revisão individual

Encontros 6 a 9 – Revisão em duplas

Fase 2 – junho de 2009

Encontro 1 – Leitura e discussão da história

Encontro 2 – Revisão individual

Encontros 3 e 4 – Revisão em duplas

Na fase 1, reservamos dois encontros para as crianças conhecerem o conto. Isso porque era preciso que elas assimilassem a história para poderem reescrevê-la depois. Além de ler, discutimos as impressões que tiveram em relação ao enredo e, somente depois, foram submetidos à reescrita. Todos os alunos do 1º ano A produziram o texto individualmente. Das vinte e duas crianças que participavam da atividade, quatro não fizeram parte do *corpus* porque não estavam alfabéticas. Das 18 restantes, foram escolhidas 9 para fazer a revisão individual da história. O critério utilizado para esta seleção foi o de serem, segundo a professora, crianças com maior autonomia na leitura.

Depois, estas crianças formaram duplas com outros 9 alunos que ainda não tinham revisado o texto. A atividade era para revisarem em parceria: um tinha a incumbência de ler e dar sugestões de mudanças enquanto a outra criança, a autora, responsável em escrever, acatava ou não as modificações sugeridas. O autor do texto também podia acompanhar a leitura e fazer as alterações que achasse necessário. A revisão em duplas ocupou dois encontros, para que a dupla pudesse ser acompanhada pela pesquisadora que anotava procedimentos, dilemas e diálogos durante a elaboração do trabalho, além de fazer gravação em cassete.

Com isso, pretendeu-se ter maior controle dos dados, garantindo maior precisão na análise sobre as decisões tomadas, os debates, as dúvidas, a forma como resolver as situações conflituosas etc.

Para situar o pedido feito aos alunos, fez-se a seguinte consigna para a escrita do texto: “Nós já lemos e conversamos sobre o conto ‘Diamantes e sapos’ e discutimos também as passagens importantes da história. A tarefa agora é reescrever todo o conto”.

Para a revisão individual, a consigna consistiu em: “Hoje vocês vão reler o texto que fizeram e revisar tudo o que acham que precisa melhorar. Vejam se o texto tem todas as partes importantes da história, se não tem palavras escritas erradas, se precisa melhorar alguma parte. Enfim, tentem melhorar ainda mais o texto”.

A consigna para a revisão em duplas foi: “Vocês vão agora revisar o texto do colega em duplas. O (nome da criança) será o leitor e o (nome da criança) é o autor do texto. O leitor poderá sugerir mudanças ao texto toda vez que achar algo que precisa ser modificado e o autor pode ou não acatar as sugestões. Procurem entrar em um acordo sobre o que é preciso mudar”.

A seguir, pautados na sequência de trabalho mencionado acima, apresentaremos as hipóteses e os objetivos que subsidiaram a presente pesquisa.

2.3 – OBJETIVOS E HIPÓTESES

Levando em consideração os pressupostos explicitados, a pesquisa parte de duas hipóteses. Em primeiro lugar, a de que as crianças alfabéticas, mas ainda pouco experientes com a língua escrita, já são capazes de lidar com a revisão textual, operando por diferentes vias a modificação do texto. São processos que se constituem como importantes possibilidades de refletir sobre a produção e avançar na compreensão do sistema.

Consideramos como segunda hipótese a possibilidade de os processos de revisão sofrerem significativas modificações já no curto espaço de sete meses, podendo variar também conforme as condições de trabalho (individual ou em duplas).

O objetivo dessa pesquisa é, portanto, analisar as estratégias utilizadas pelos alunos, mapeando as tendências de revisão com crianças que frequentam o 1º e o 2º ano escolar do Ensino Fundamental, em um intervalo de sete meses, comparando as reescritas individuais e em duplas.

Considerando o objetivo e hipóteses do referido estudo, pretendemos discutir e analisar as seguintes questões:

- Como as crianças na fase inicial da alfabetização se apropriam da prática de revisar?
- Quais estratégias de revisão e diferenças nas alterações feitas são usadas pelas crianças de 1º e 2º ano?
- Quais as diferenças encontradas nas revisões feitas individualmente ou em duplas?

2.4 - METODOLOGIA

Essa investigação busca observar as mudanças realizadas nos textos revisados, considerando um intervalo de sete meses, bem como a interação entre as crianças, nas duplas para a realização desta tarefa. De acordo com os pressupostos desta pesquisa, procederemos a uma análise qualitativa dos dados coletados.

Discutindo sobre a abordagem qualitativa na pesquisa educacional, Lüdke & André (1986) recuperam as cinco características básicas postuladas por Bogdan e Biklen:

> 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...) 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...) 4- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...) 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN e BIKLEN In LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.11,12 e 13).

Em consonância com as características acima, o foco deste trabalho, como já mencionado anteriormente, será o de analisar como crianças que acabaram de se apropriar do principio alfabético resolvem os problemas encontrados em seu texto. Além disso, importa investigar como a interlocução com outra criança interfere nesse processo, tendo em vista a melhoria na produção ou a intensificação do processo reflexivo. Considerar apenas o texto modificado em sua versão final não é o bastante porque as discussões entre pares revelam vários conhecimentos sobre a língua ou alternativas de modificação do texto que, muitas vezes, não são observáveis no produto final.

Apesar de os conhecimentos dos alunos serem diversos e as experiências de cada um com a escrita também se diferenciarem, a atividade apresentava desafios para todos. Cada um, de acordo com suas possibilidades, poderia refletir sobre os vários aspectos que a língua oferece. Dessa forma, a análise nesta pesquisa pretende determinar tendências e singularidades nas decisões tomadas pelas crianças.

Ao escrever, muitas escolhas são tomadas pautadas em conhecimentos que vão além do sistema de escrita. Nessa perspectiva, buscamos identificar aspectos do ato de escrever alvo de reflexão por parte das crianças. Landsmann (1995, p. 5) nos explicita os conhecimentos de um escritor competente:

> O escrever é uma atividade física e simbólica que para ser exercida precisa de um sistema – um sistema de notação convencional –, que em diferentes circunstancias produz o escrito. Porém, o escrito não é apenas um produto circunscrito ao escrever; em comunidades com uma longa história de uso da escrita, adquiriu certa autonomia do ato individual de escrever, transformando-se em modo discursivo. A linguagem do escrito ou linguagem escrita não se refere apenas a uma peça concreta do discurso, mas a um conjunto virtual de formas de expressão que esperamos dos textos.

Outra contribuição mais recente é de Molinari (In: KAUFMAN, 2000, p.15), que apresenta novos conhecimentos a serem dominados pelo escritor:

> Al escribir, los usuarios ponen em juego conocimientos de distinta naturaleza. Quien escribe posee conocimientos sobre el **sistema de escritura** o sistema de notación alfabético, es decir, acerca de sus elementos – letras y tipos de letras, signos especiales – y las reglas que rigen su relación. Pero además de las letras, quien escribe pone en acción conocimientos sobre el **lenguaje escrito** o el "lenguaje que se escribe", según denominación de C. Blanche Benveniste. Es el conocimiento de un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas, és decir, un lenguaje que por su uso social es esperable encontrar de manera escrita y que por ciertas características lingüísticas denota una diferenciación textual: el lenguaje de las noticias, de los cuentos, de las cartas... (grifos da autora)[3]

Partindo dos conhecimentos mencionados pela autora, ou seja, os que se referem a notação, sistema de escrita, e os que se referem ao discurso e à linguagem escrita, tomamos como categorias de análise as mudanças relacionadas aos aspectos discursivos (uso da linguagem adequada; acréscimo ou supressão de informações relevantes ao enredo ou apenas detalhes; substituições lexicais, pronominais e verbais; omissões significativas da história; completude do enredo) e notacionais (acréscimo ou retirada de letras, correção ortográfica, segmentação das palavras, legibilidade). Embora estes aspectos estejam relacionados entre si, sendo inseparáveis tanto na produção textual como na revisão, a divisão de critérios é um recurso didático e analítico especialmente oportuno porque nos permite colocar o foco em diferentes dimensões da escrita. Com isso, pretende-se mapear as estratégias e mudanças linguísticas realizadas nas produções escritas infantis e considerar sua evolução.

[3] Ao escrever, os usuários colocam em jogo conhecimentos de distinta natureza. Quem escreve possui conhecimentos sobre o sistema de escrita ou sistema de notação alfabético, quer dizer, acerca de seus elementos – letras e tipos de letras, signos especiais – e as regras que regem sua relação. Mas além das letras quem escrever coloca em ação conhecimentos sobre a linguagem escrita ou a "linguagem que se escreve", segundo denominação de C. Blanche Benveniste. E o conhecimento de uma linguagem mais formal difere-se segundo as variedades discursivas, quer dizer, uma linguagem que por seu uso social espera-se ser encontrada de maneira escrita e que, por certas características linguísticas, resulta em uma diferenciação textual: a linguagem das notícias, dos contos, das cartas... (Tradução livre).

3 – UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES INFANTIS: A CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Apropriar-se da escrita é uma tarefa árdua, pois envolve várias operações mentais. Escrever implica resolver problemas relacionados ao tema, aos objetivos da produção além da necessidade de manejar a língua em todas as suas facetas, inclusive para ajustar o texto ao destinatário. Nesta perspectiva, a proposta de produzir um texto é sempre um desafio, o que exige reflexão sobre diferentes aspectos da produção. Em geral, não se escreve de uma vez só, o processo de redação não ocorre de modo sucessivo e sim recursivo. Prova disso são as marcas deixadas na primeira versão do texto produzido pelos sujeitos desta pesquisa: eles apagaram letras, palavras e até frases, mostrando que refletiram e já revisavam conforme iam escrevendo.

Toda produção é sempre marcada por processos singulares, mas, ao analisar os textos infantis, percebemos muitas regularidades que permitem classificar o que os escritores principiantes apresentam em suas escritas. Em uma primeira análise dos textos, encontramos como variáveis significativas da produção: enredo, linguagem utilizada, pontuação, segmentação de palavras e ortografia. As categorias de análise foram escolhidas a partir das seguintes observáveis nas produções escritas: (1) aptidão de algumas crianças na utilização da linguagem de maneira adequada e, mais do que isso, por um lado, demonstrando preocupação estética na construção do texto e, por outro, aquelas que produzem apenas o essencial; (2) ocorrência de omissões de partes da história (enredo); (3) ocorrência ou ausência de pontuação; (4) escritas aglutinadas ou hipersegmentadas; (5) várias palavras escritas de jeitos diferentes (ortografia). Ademais, esses são critérios relevantes para a faixa etária dos sujeitos

da pesquisa, pois são foco de revisão na maior parte dos textos, conforme será explicitado nos próximos capítulos.

O objetivo central deste capítulo é mostrar como ocorreu a construção do texto (sequência de episódios, grafia das palavras, pontuação, segmentação de palavras e linguagem utilizada) na primeira versão produzida pelos alunos depois de terem ouvido e discutido a história “Diamantes e sapos”. Embora não seja esse o principal foco da pesquisa, faz-se necessário observar como as crianças escreveram para, posteriormente, analisar as mudanças realizadas por elas nas iniciativas de revisão textual.

3.1 – ASPECTOS DISCURSIVOS

Os aspectos discursivos que serão analisados ao longo deste trabalho, relacionados à construção de sentido e significado do texto, são enredo, linguagem e pontuação. As práticas de refletir sobre estes critérios e fazer modificações a partir deles resultam em melhor ou pior adequação e compreensão da história que foi registrada.

O enredo e a linguagem são mais facilmente concebidos como aspectos discursivos por estarem estritamente relacionados aos efeitos produzidos no discurso. Enredo incompleto ou linguagem inadequados afetam diretamente o sentido da produção. Neste trabalho, a pontuação - considerada por alguns pesquisadores como um aspecto notacional - foi incluída nos aspectos discursivos, porque, a despeito de algumas convenções para o uso de determinados sinais, o emprego destes nas produções possibilita um melhor entendimento da história, visto que favorece a coerência e a coesão textual. A depender do lugar e de quais marcas são utilizadas, podemos ter sentidos diferentes para o enredo. Nesse sentido,

> (...) aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua

> natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.
> A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades (PCN de língua portuguesa, 1997, p. 88 -9).

A seguir, passamos à análise das ocorrências mais significativas encontradas nos textos de reescrita produzidos na primeira etapa da coleta.

3.1.1 – ENREDO

A proposta de escrita foi feita com base em um gênero muito conhecido pelas crianças: os contos de fadas. A familiaridade com esse tipo de texto favorece o processo de reescrita. Assegurar que todas as crianças conhecessem a história era necessário porque não precisariam inventar o enredo, mas sim manejar a linguagem, para que todos os fatos relevantes do conto estivessem presentes na produção. A condição de ter o enredo conhecido era essencial, de modo que o texto tivesse maior chance de ser escrito por completo, garantindo a compreensão para o destinatário.

A análise feita a seguir considera a completude das informações e, para isso, tomamos como foco o título e os principais episódios do conto. Em relação ao primeiro aspecto, apenas duas crianças deixaram de colocá-lo, sendo que a maioria o escreve na primeira linha do texto, destacando-o no início da redação. Somente duas produções iniciaram a história na mesma linha do título. Quanto ao segundo aspecto, dividimos o conto em sete episódios narrativos de acordo com os acontecimentos da história:

- Episódio 1: apresentação das personagens (a viúva e as duas filhas)
- Episódio 2: a ida da filha mais nova ao poço; encontro da menina com a fada, pedido e dom secreto dado por ela
- Episódio 3: chegada a casa da menina e a descoberta do dom secreto positivo

- Episódio 4: ida da filha mais velha ao poço, encontro com a fada, pedido e dom secreto dado por ela
- Episódio 5: chegada a casa e a descoberta do dom secreto negativo
- Episódio 6: expulsão da filha mais nova de casa, encontro com o príncipe e pedido de casamento
- Episódio 7: desfecho com o destino da irmã mais velha

No conjunto da história, esses episódios podem ser divididos em três partes: episódio 1, referindo-se à apresentação do conto; conflito sendo marcado pelos episódios 2 a 5; e desfecho situado nos episódios 6 e 7.

A análise que se segue será dividida em duas categorias: a primeira composta pelo grupo de crianças que escreveu o conto na íntegra e a outra por aquelas que omitiram partes do texto com prejuízo da história. Para uma melhor visualização, a tabela abaixo mostra a quantidade de crianças em cada uma das categorias apresentadas:

Tabela 3.1 – APRESENTAÇÃO DO ENREDO NA REESCRITA

Enredo completo	**Crianças**	**Enredo com omissões de informações**	**Crianças**
Com detalhes	5	Omissões no conflito	1
Sem detalhes	2	Omissões nas 3 partes do conto	1
		Omissões no conflito e desfecho	5
		Omissões no desfecho	4
Total	7	Total	11

3.1.1.1 – ENREDO COMPLETO

Das dezoito crianças participantes da pesquisa, sete reescreveram o conto na íntegra, com diferenças apenas nos detalhes. Cinco crianças apresentaram um texto bastante completo, conseguindo explicar os acontecimentos do enredo de maneira detalhada, aproximando a produção à versão original. O exemplo abaixo mostra como Rafaela[4] conseguiu desenvolver os principais episódios narrativos:

SAPOS E DIAMANTES

UMA VIUVA QUE TINHA 2 FILHAS A MAIS NOVA ÉRA DOCE E GENTIU JÁ A FILHA MAIS VELHA ERA RABUJENTA E TENMOSA QUE NEIN A MANHE AS DUAS VIVIÃO INFRNISANDO A VIDA DA CASULA [episódio 1] UM DIA A VIUVA MANDOU A CASULA PEGAR AGUA NO POSO A CASULA ESTAVA NO POSO DEREPENTE A PARECEU UMA VELHA PEDIND AGUA TOMI DICE A MENINA A VELHA QUE ERA UMA FADA FICOU TAN FELIS COU A MENINA QUE RESOUVEU DAR UM DOM CEQUERETO [episódio 2] A FILHA MAIS NOVA CHEGOU EM CASA AMENHI REPREMDEU A CASULA A MENINA FOI ABRI A BOCAPRA FALAR SAIU UMA CASCATA DE ROSAS E DIAMENTES [episódio 3] A VIUVA MENDOU BUSCAR AGUA NO POSO ELA ESTAVA N POSO E EMCOMTROUMA MOSA PEDIU POCO DE AGUA NÃO DOU ÉLA [episódio 4] CHEGOU NA CASA DELA FOABRIRABOCA PRA FALA SAIU SAPOS LAGARTOS E COBRAS [episódio 5] PASOUMS DIAS E A CASOLA FOI ESPUSA DE CASA SO QUE NÃO FOIRUIM PORQUE ÉLA VIU UM PRINCIPI ELI FICOUTANENCANTADO COM ASJOIS EAS ROSAS QUE PIDIU EM CAAMENTO [episódio 6] E AMAIS VELHA NIMHEIM QUERIA VE OU FALA COM ELA [episódio 7]

FIM

Rafaela (TC)

Este texto se diferencia daqueles das outras duas crianças produtoras do texto na íntegra por estar enriquecido com detalhes e explicações. O texto de Anderson mostra que,

[4] Ao longo do trabalho, os alunos estão representados com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Seus textos foram reproduzidos fielmente, adotando a seguinte legenda: TC, para textos completos e TP, para textos parciais.

apesar das informações estarem preservadas e de serem adequadas, as explicações são mais sucintas em alguns episódios:

> DIAMETES E SAPOS
>
> ERE UMAVES UMA VIUVA QUE TINHA 2 FILHA EA CASULA ERA DOCI E VIVI SENPRE SORRINDOEAMAIS VELHAERA RABUJENTA E EGOISTA COMO A MÃE [episódio 1] E MÃE PEDIO PRA AFILHA MENOR IR PEGAR ÁGUA NO POSO DAÍ A VELHA QUE ERA UMA FADA ELA PIDIO UM POUCO DE ÁGUA DOU SIM DAÍ ELA DEU UM DOM SECRETO [episódio 2] DAÍ QUANDO ELA FOI ISPLICAR SAIA UMA CASCATA DE FLORES E DIAMÃNTES [episódio 3] DAÍ A MÃE PIDIO PARA A FILHA MAIS VELHA IR CORRENDO BUSCA ÁGUA NO POSO ELA ENCOLTROL UMA VELHA QUE NA VERDADE ERA UMA FADA ELA PIDIO UM POUCO DÁGUA ELA FALOU NÃO DOL DAÍ A VELA QUE NAVERDADE ERA UMA FADA ELA DEL UM DOM SECRETO [episódio 4] E QUANDO ELA FOI ISPLICAR O QUE TINHA ACOLTEDICO SAIA SAPOS LAGARTOS E COBRAS [episódio 5] E DAÍ A CASULA FOI ISPUSO DE CASA DAÍ UM PRISIPI EMCOLTROU ELA E DAÍ ELE PIDIO ENCASAMETO E PELA AS PRESIOZIDADA QUE SAIA DA BOCA DELA [episódio 6] E DAÍ A FILHA MAIS VELHA VEVEU O REDO DA VIDA SIZINHA [episódio 7]
>
> Anderson (TC)

Os detalhes se concentram entre os episódios 1 e 3. A falta destes detalhes não prejudica a compreensão da história no texto de Anderson. Percebemos como o texto de Rafaela contempla as passagens do enredo de maneira satisfatória. O quadro abaixo favorece a comparação entre os textos de Rafaela e Anderson.

QUADRO 1 – DIFERENÇAS NO ENREDO COMPLETO COM E SEM DETALHES

Episódios narrativos	**Informações encontradas em ambos os textos**	**Detalhes que foram acrescentados no texto da Rafaela**
Episódio 1	Apresentação das personagens	O fato da mãe e da irmã mais velha infernizarem a vida da caçula

Episódio 2	O pedido da mãe para a filha caçula buscar água no poço, o encontro com a velha, a conversa entre as personagens, a resposta dada e o dom secreto	Explicação sobre o aparecimento da velha e do motivo da fada dar o dom secreto
Episódio 3	A revelação do dom secreto	O lugar em que foi revelado o dom secreto (em casa), além da explicação sobre a repreensão da mãe à menina
Episódio 4	Ida da irmã mais velha ao poço, o pedido feito pela fada e o dom secreto dado	Sem diferença significativa
Episódio 5	A chegada da caçula em casa e a revelação do dom secreto	Sem diferença significativa
Episódio 6	A expulsão da caçula de casa, o encontro com o príncipe e o pedido de casamento	Sem diferença significativa
Episódio 7	O desfecho da irmã mais velha	Sem diferença significativa

Geraldi (1997) faz uma distinção entre “textos produzidos para a escola” e “textos produzidos na escola”, os primeiros como resultado de um puro ativismo em relação às práticas escolares, mas sem o devido engajamento do sujeito-autor e os outros como práticas de escrita envolvidas e envolventes. A diferença entre ambos parece ser a consequência de inúmeros fatores relacionados ao ensino e à aprendizagem, isto é, o modo como a escrita é proposta pela escola, não raro, aparecendo sob a forma de práticas mecânicas, artificiais e pouco significativas (COLELLO, 2007), e o modo como o aluno lida com o desafio de escrever. Nesta perspectiva, uma hipótese para a diferença encontrada nos textos comparados acima é o posicionamento do sujeito em face da escrita: Anderson cumprindo a tarefa; Rafaela se constituindo como escritora com a intenção de despertar o interesse e as impressões do leitor, de recriar ambientes, cenário, uma efetiva contadora de histórias.

As diferenças entre os textos de Rafaela e Anderson são ilustrativas das ocorrências encontradas na categoria das produções completas, representando, respectivamente, as diferenças entre os cinco textos com detalhes e os dois textos mais sintéticos.

3.1.1.2 – ENREDO COM OMISSÕES DE INFORMAÇÕES

A outra parte do grupo apresenta textos incompletos nos quais faltam algumas informações relevantes ao enredo. A maioria delas encontra-se entre os episódios 2 e 7 do conto. As onze produções pertencentes a esta categoria estão assim divididas: (a) uma criança que traz grandes omissões apenas no conflito (episódios 3, 4 e 5); (b) outra que, desde o início do conto, apresenta trocas e omissão de informações nos episódios 1, 2, 3 e 7; (c) cinco delas, com problemas entre os episódios 2 e 7; (d) e, por fim, quatro que fazem uma produção rica em detalhes, suprimindo, porém, ou o desfecho sobre a irmã caçula ou sobre a mais velha, no final da história (episódios 6 ou 7). Todas essas ocorrências serão exemplificadas a seguir.

A produção escrita de Larissa é um caso de omissões significativas no conflito do conto. Ela deixa de contar, por exemplo, o dom secreto que a fada deu à caçula, e omite a parte em que a mãe manda a filha mais velha buscar água no poço. Praticamente, esta criança escreve o início do conto, a primeira informação do conflito da história e o final:

DIAMANTES E SAPOS
ERAUMAVES UMA VIUVA QUE TINHA DUAS FILHAS A CASULA ERA LINDA E GENTIU EA MAISVELHA ERA CHATAE EGOISTA QUENEN A MÃE [episódio 1] UM DIA AS DUAS MANDARÃO A CASULA BUSCAR AGUA NO POSO QUANDO ELA CHEGOU AU POSO ELA ENCONTROL UMA VELINHA QUE PIDIU AGUA E ELA DISE TOME EA VELINHA QUE NAVERDADE ERA UMA FADA FICOU INPRESIONADA COM ABONDADE QUELIDEU U DONSECRETO [episódio 2] QUANDO ELACHEGOLINCASA LEVOL UMA BRONCA POR TER CHEGOL ATRASA EM CASA [episódio 3] QUE FOI ESPUSA DE CASA MAS A MENOR ENCONTROU UM PRINSIPE QUE FICOU APAICHONADO COM A BELESA E PELOS DIAMANTES QUE PEDIUA EM CASMENTO ELA ASEITOI E VIVERÃO FELISES PARA SNPRE [episódio 6] E QUANDO A MAIS VELHA NINGUEN QUERIA FICA PERTO DELA E FIM [episódio 7]

Larissa (TC)

Apenas uma criança, como já mencionado anteriormente, apresenta problemas desde o início do texto, pois, ao se referir às irmãs, trata a mais jovem como sendo a malvada e a mais velha como a filha bondosa.

DIAMANTES E SAPO
UMA VIÚVA TINHA DUAS FILHAS A MAS JOVEN ERA MAUEDUCADA E E GOISTA JÁ A MAS VELHA ES TAVA SENPRE SORRINDO [episódio 1] UM DIA A MÃE PEDIU PARA A CASULA IR BUSCAR AGUA NO POSO E ENCOMTROL UMA VELINHA QUE LI PEDIL AGUA E ELA DISE TOME [episódio 2] FOI PARA CASA CUAN DO FOI REPREN DIDA PORQUE CHEGOL ATRASADA [episódio 3] E A MÃE PEDIL PARA BUSCAR AGUA NO POSO E EN CONTOL UMA JOVEN QUE LI PEDIL AGUA NÃO DOL A JOVEN QUE ERA UMA FADA LIDEL UM DOL SECRETO [episódio 4] E QUAN DO FOI PARA CASA ABRIL A BOCA PARA SEES PLICAR SAIRAN COBRAS E SAPOS E LAGARTOS [episódio 5] E A CASULA FOI ESPUSA DE CASA E EM COM TRO UM PRISIPE QUE FICOM ADIMIRADO COM A SUA PELESA E AS PREOSIDADES QUE SAIAN DA SUA BOCA E SE CASOL COM ELA [episódio 6]

George (TC)

George não explicou, no desenvolvimento da história, o dom secreto que a fada havia dado à irmã mais nova (episódio 3). A falta de informação compromete a compreensão do conto pelo leitor, pois é justamente pelo fato de a menina soltar flores e diamantes enquanto fala, que a mãe manda a outra filha buscar água no poço. Além disso, esse aluno tampouco apresenta o desfecho sobre a irmã mais velha, repudiada pelo seu dom indesejável (episódio 7). Em síntese, esse foi o único caso de omissões no início do texto, no conflito e também no final do conto.

Outras cinco crianças suprimiram detalhes no conflito (episódios do 2 ao 5) e no desfecho da história (episódios 6 e 7). Considerando o desenvolvimento do conto, as principais omissões referem-se ao pedido da mãe para as filhas buscarem água no poço e a explicação do dom secreto de cada uma das personagens (episódios 2, 3, 4 e 5). Em relação à

conclusão do conto, a maioria não registra o desfecho sobre a irmã mais velha (episódio 7). Outros não detalham os acontecimentos na vida da filha caçula (episódio 6). O caso abaixo ilustra essa ocorrência:

DIAMANTES E SAPOS
ERAUMAVES UMAVIUVA ELATINHA DUAS FILIAS A MAISNOVA ERA DOCE E DELICADA A MAISVELIA ERA EGOISTA COMO A MÃE E ASDUASVEVIÃO ENFERNISNDO A VIDAMENINA [episódio 1] E UM DIA A PARA O POSO ELA EM CONTROU UMAVELINHA QUE NA VERDADE ÉRA UM FADA FICOU TÃO FELIS CO A BON DADEDAMOSA QUE LIDEU UM DONCECRETO [episódio 2] E CUANDO A BRIL A BO CA PARA FALAR CAIL UMA CASCAT DE FLOR E DIAMANTES [episódio 3] EA MÃE MANDOL A FILIA MAIS VÉLIA PARA O POSO E LATINHA UM SINHÓRA E PERGUNTON MIDEUM PONCO DA AGUA E A MOSQUENAVERDADE ÉRA UMAFADA FICOL TÃO IRITAD QUELIDEULIDEU UM DONCE CRÉTO [episódio 4] E CUANDO ABRILABOCAPARASI ESPLICAR SAILU SAPOS LAGARTOS E COBAS [episódio 5] EA CASULA FOI ESPULSA DE CASA E INCONTROUM PRINSIPI E FICOLINPRSIONADO COM A BELESA DO DIAMANTES QUE SAIÃO PELA SUA BOCA E SE CASARÃO E FORÃO FELISI PARA CEMPRE [episódio 6]

Andrea (TC)

A preocupação com o enredo era tão grande a ponto de a aluna acrescentar uma informação não originalmente constante na história e, ao fazer tal inserção, encontra uma fórmula linguística dos contos de fadas (“viveram felizes para sempre”), o que se justifica também como ajustamento do dizer. Além de Andrea, outras duas crianças evocaram esse enunciado. Esse fato nos oferece indícios para interpretar que os alunos reconhecem o gênero e procuram se adaptar a ele, por isso acrescentam uma formulação que não consta na versão original.

Quatro produções desta categoria merecem destaque especial porque, apesar de terem se constituído com ricos detalhes relacionados ao enredo, deixaram de apresentar informações importantes do final da história (o pedido de casamento do príncipe, em três

textos, e o desfecho sobre a irmã mais velha, em outra produção). Para exemplificar, apresentamos um trecho inicial do texto de Naiara, com riqueza nos detalhes:

> ÈRA UMA VE UMA VIUVA QUE TINHA DUAS FILHAS A MAS NÒVA ERA MUITO DOCE E ESTAVA SEIPRE SORIDO ENQUANTO A MAS VÈLHA ÈRA MUITO RABUGENTA E EGOÍSTA COMO A MÃE. UM DIA AS DU AS MANDARÃO A CAÇULA PARA PEGAR AGUA NO POÇO LA ÈLA ENCONTROU UM VÈLHA QUE PEDIU UM POUCO DE AGUA TOME DICE ÈLA A VÈLHA QUE NA VERDADE ÈRA UMA FADA FICOU TAO FELIS QUE LIDEU UM DOM CECRETO QUANDO ÈLA CHEGOU EM CASA ÈLA FOI REPREIDIDA POR TER DEMORADO TANTO PARA VOUTAR E QUANDO FOI SE ESPLICR SAIU UMA CASCATA DE FLORES E DIA MANTES
>
> Naiara (TP)

As omissões são esperadas por crianças nesta fase escolar. Isso não significa, por exemplo, que elas não compreenderam a história. Podemos ter duas hipóteses para o texto incompleto: a criança não conseguiu lembrar parte do enredo ou lembra, mas, no momento de registrar, como precisa dar conta de muitas variáveis (o que escrever, como escrever, com que letra escrever...), esquece de reescrever uma ou outra passagem do conto. A maioria das omissões se relaciona ao final da história. Foi comum observar a falta do desfecho sobre a irmã mais velha e o pedido de casamento do príncipe. Esse fato nos faz pensar que as crianças se sentem satisfeitas de terminar o conto, de maneira feliz, com o desfecho da irmã mais nova, não considerando necessário o final triste, da personagem antagonista da história, destoante dos contos de fadas. Como veremos nos próximos capítulos, em muitos casos, essas omissões serão alvo de reflexão e revisão por parte dos aprendizes.

3.1.2 – LINGUAGEM

Vimos, no tópico anterior, que muitos ajustes linguísticos são feitos pela necessidade de garantir o enredo, o que comprova a indissociabilidade dos dois critérios (linguagem e enredo). Quando os alunos utilizam, por exemplo, palavras específicas do conto reescrito estão adequando a linguagem, mas também garantindo melhor compreensão da história.

Na análise mais específica sobre a linguagem, três categorias mais se destacaram, uma de modo positivo e duas de modo negativo: a adequação da linguagem ao gênero, a falta de referente e a repetição de palavras. A tabela abaixo mostra o número de crianças que apresenta problemas em cada categoria.

Tabela 3.2 – APRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM NA REESCRITA

Categorias	Crianças
Adequação da linguagem	18
Falta de referente	8
Repetição de palavras	8

Considerando a primeira categoria, todos os textos apresentam uma linguagem adequada ao gênero em questão. Foi comum observar palavras e expressões típicas dos contos de fadas, como o início “era uma vez” e os marcadores temporais como “um dia” e “quando chegou em casa”, “felizes para sempre”, entre outros. Além disso, muitos conseguiram explicar as passagens da história com detalhes, fazendo com que o leitor pudesse compreender com clareza o enredo. Lucas foi um desses casos. Podemos observar, no exemplo abaixo que, apesar das palavras “surpreendida” e “atraso” não fazerem parte do léxico do conto, o aluno conseguiu utilizá-las de maneira correta, deixando sua produção bem rica:

UM DIA A MÃE PEDIU PARA A CAÇULA PEGAR ÁGUA NO POÇO. A CAÇULA VIU UMA VELHA. ESSA VELHA PEDIU AGUA. A CAÇULA FALOU TOME A VELHA QUE NA VERDADE ERA UMA FADA FICOU SURPRENDIDA COM SUA BONDADE QUE LHE DEU UM DOM SECRETO. QUANDO A CAÇULA CHEGOU EM CASA FOI REPRENDIDA PELA MÃE PELO ATRAZO. QUANDO FOI SE ESPLICAR SAIRAM JUNTO COM AS PALAVRAS UMA CASCATA DE FLORES E DIAMANTES.

Lucas (TP)

A falta de referente, a segunda categoria de análise, foi um problema apresentado em oito produções. Com bastante frequência os aprendizes colocaram a ação do personagem sem deixar claro qual era o sujeito da ação. Isso ocorreu, principalmente, na parte do enredo em que a mãe manda as filhas buscarem água no poço. Ou as crianças deixam de escrever o sujeito ou colocam o pronome "ela" sem explicitar a quem pertence à ação. Uma explicação para essa ocorrência é que, para o sujeito escritor, em seu discurso interior, está claro a quem ele está se referindo, o que não é para o leitor. Colello (2004, p. 60 e 61) traduz o processo:

> No caso da redação de um texto, aquilo que aparece registrado no papel é a ponta de um longo processo de exteriorização que, tendo início, num contexto motivador, passa sucessivamente pelo pensamento, discurso interior, busca de significação das palavras e, finalmente, o seu registro de modo convencional (sem o que ele corre o risco de não ser compreendido).

Um exemplo dessa omissão se percebe no trecho em que Rafaela não evidencia quem a mãe manda buscar água no poço:

A VIUVA MENDOU BUSCAR AGUA NO POSO ELA ESTAVA N POSO E EMCOMTROUMA MOSA PEDIU POCO DE AGUA NÃO DOU

Rafaela (TP)

A última categoria a ser considerada sobre o uso da linguagem é a repetição de palavras. Na literatura, a repetição cumpre diferentes funções: nos textos poéticos, utilizada

para fins estéticos, expressivos ou de persuasão; nos textos infantis, pode ser usada para ajudar as crianças a memorizarem episódios das histórias e também os aspectos rítmicos a serem oralizados. O que ocorre na escola, em geral, é que as repetições não são bem vistas e a recomendação é sempre evitá-las. Ferreiro e Moreira (1996, p. 58), ao refletirem sobre esta questão, trazem como hipótese a possibilidade da repetição ser uma tentativa, por parte dos pequenos escritores, de organizar o texto. Segundo as autoras,

> Nos textos infantis as repetições poderiam estar cumprindo funções organizadoras do texto e, tal como ocorre com a pontuação, poderiam constituir um lugar privilegiado para se observar diferenças entre o oral e o escrito. Sua presença em determinadas partes da história, bem como sua ausência em outras, poderiam ser indícios de uma intenção de produzir um texto escrito.

No mesmo estudo, as autoras classificam as repetições encontradas nos textos infantis. Nas *Repetições imediatas de unidades léxicas com mudança de função sintática e/ou enunciativa*, as crianças repetem uma mesma palavra ou expressão para designar o final de um enunciado e o começo do outro. Verificando os textos dos sujeitos da pesquisa, encontramos a produção de Gustavo que, ao escrever duas vezes "filha" e "lá no poço", tenta organizar o seu texto de modo que seu leitor compreenda essa mudança, ou seja, ao escrever novamente a palavra, está iniciando um novo enunciado. Isso pode ser justificado pela falta de pontuação:

VAUA A MANHAN FALOU PARA A FILHA A FILHA MAIS VELHA FOI LA NO POSO LA NO POSO TINHA UMA JOVEM E PEDU AQUÁ...

Gustavo (TP)

Outro tipo de ocorrência encontrada pelas autoras é o que chamam de *Repetições que demarcam o discurso direto (ou indireto) com uma dupla identificação do falante, no início e no final da enunciação.* Como exemplo desse caso, apresentamos um trecho extraído do texto

de Bruna. Essa repetição nos mostra o seu esforço para marcar a passagem de discurso (indireto – direto – indireto):

> A MÃE DISE PARA A MAIS VELHA VA BUSCAR AGUA NO POSTO DISE A MÃE
>
> Bruna (TP)

Para as autoras, o escritor, que ainda não compreendeu o papel da pontuação, usa a repetição como uma forma "(...) de encontrar mecanismos gráficos que lhe permitam indicar com clareza as fronteiras entre diferentes modos de enunciar" (FERREIRO e MOREIRA, 1996, p. 167), por isso repetem o léxico na tentativa de organizar o discurso.

Em outras seis produções encontramos no decorrer do texto algumas repetições do pronome "ela" e também do substantivo "caçula". O trecho de Anderson mostra o uso excessivo do pronome:

> E MÃE PIDIO PARA AFILHA MENOR IR PEGAR ÁGUA NO POSO DAÍ A VELHA QUEERA UMA FADA ELA PIDIO UM POUCO DE ÁGUA DOU SIM DAÍ ELA DEU UM DOMSECRETO DAÍ QUANDO ELA FOI ISPLICAR SAIA UMA CASCATA D FLORES E DIAMÃTES DAÍ A MAE PIDIO PARA A FILHA MAIS VELHA IR CORRENDO BUSCA ÁGUA NO POSO ELA ENCOLTROL...
>
> Anderson (TP)

Como podemos notar, no momento da textualização, os alunos não conseguem perceber o problema do referente nem da repetição de palavras. Isso ocorre porque é difícil para os aprendizes, nessa fase da escolaridade, conseguirem deslocar-se do papel de escritor para assumirem a do leitor ao mesmo tempo em que reescrevem. Entretanto, quando se colocam diante da produção para revisar, podem se colocar mais apropriadamente nesse papel, como veremos nos próximos capítulos. Ao escrever, muitas crianças acreditam que

registraram tudo o que pensaram sobre a história e, quando retomam o que escreveram, acabam percebendo as ocorrências de repetições indevidas ou imprecisão dos referentes. Por isso, a reflexão sobre o texto "finalizado" precisa ocorrer depois de certa duração de tempo após o momento da escrita, para que a criança possa realmente ler o que escreveu, com "olhos de destinatário do texto".

3.1.3 – PONTUAÇÃO

A pontuação foi um recurso pouco utilizado pelos alunos na primeira versão do texto. Como mostra a tabela abaixo, apenas dois alunos se valem deste recurso, enquanto dezesseis não o fazem.

Tabela 3.3 – APRESENTAÇÃO DA PONTUAÇÃO NA REESCRITA

Categorias	Crianças
Textos com pontuação	2
Textos sem pontuação	16

Os sinais utilizados pelas duas crianças que inseriram as marcas no texto são: ponto final, de exclamação e dois pontos por uma criança; e apenas um travessão, pela outra. O primeiro aluno mencionado usa os dois pontos de maneira correta para anunciar a fala de um personagem; o ponto de exclamação, com o intuito de dar ênfase ao enunciado e o ponto final, em diferentes frases do texto, conforme se pode perceber no trecho abaixo:

DEPOIS QUE AMÃE VIU ISSO MADOU ASSIM: VA DEPRESSA PEGAR AGUA NO POÇO! A MAIS VELHA FOI COM TODA A VELOCIDADE BUSCAR AGUA NO POÇO. QUANDO CHEGOU NO POÇO VIU UMA JOVEM QUE PEDIU AGUA. A IRMÃ MAIS VELHA FALOU: NÃO DOU

Lucas (TP)

A falta de pontuação na maior parte dos textos apresentados é comum na faixa etária dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Uma investigação realizada por Ferreiro (1996) sobre o tema concluiu que a utilização dos sinais de pontuação é uma aquisição tardia que se inicia por volta de 7 a 9 anos de idade, em crianças em processo sistemático de alfabetização. Isso porque a pontuação é uma ocorrência específica da escrita; os sinais são marcas silenciosas que não dizem coisa alguma, elas acompanham as letras e são utilizadas para orientar o leitor, exigindo que o escritor se coloque no papel de escritor e leitor ao mesmo tempo. Ora, essa não é tarefa simples para crianças que estão se alfabetizando, porque ainda precisam se preocupar com outras questões ao produzir um texto, entre elas: enredo da história, escolha léxica, letras a serem utilizadas em termos com especial dificuldade, a grafia das palavras, o traçado etc.

Em relação a como as crianças avançam na pontuação, Ferreiro (1996, p. 128 e 129) ressalta:

> A pontuação parece avançar dos limites extremos do texto para o seu interior (ou seja, textos com maiúscula inicial e ponto final exclusivamente versus textos que, ademais, apresentam alguma pontuação interna); quando se utiliza a pontuação no interior do texto, esta tende a se concentrar dentro e em torno dos fragmentos de discurso direto; outros microespaços textuais aparecem como zonas de concentração da pontuação: listas de elementos da mesma categoria (substantivos, onomatopéias, interjeições ou exclamações); as fronteiras entre episódios da narrativa também são propensas a receber marcação gráfica.

Desse modo, podemos situar a produção dos alunos na fase inicial da apropriação do conteúdo em questão. A falta de pontuação será foco de revisão por parte das crianças como veremos no Capítulo 5.

Embora a maioria dos sujeitos ainda não pontue seus textos com os sinais convencionais, podemos considerar o uso de algumas marcas como mecanismo de identificação do início e do final da produção. O título centralizado na primeira linha é uma dessas marcas. Como já mencionado, apenas dois alunos se esqueceram de colocar o título e os demais iniciam por ele. Além disso, três crianças terminam a produção colocando "FIM", demarcando o final do texto. Podemos dizer que o uso da palavra "fim" se configura como um ritual de finalização e também de preenchimento do espaço. Colello faz uma análise em produções infantis e constata que em alguns textos os alunos utilizam estratégias de preenchimento do espaço, classificado, neste caso como "Preenchimento com recursos acessórios". Segundo a autora (2007, p. 270), esse tipo de utilização serve para "(...) compor um visual que dê ao interlocutor a impressão de completude. Para tanto, os autores transformam um dos elementos do trabalho em meios de ocupação do espaço."

3.2 – ASPECTOS NOTACIONAIS

Os aspectos notacionais analisados nesta pesquisa são: segmentação de palavras e ortografia. Como já mencionado, são aspectos relacionados à norma e convenção, constituindo-se como fontes significativas de observação e reflexão dos alunos em vários momentos do processo redacional.

3.2.1 – SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS

Para analisarmos o critério segmentação de palavras é preciso discutir a noção de palavra. O que é uma palavra? Como a criança que está aprendendo a escrever a representa? Para responder essas questões podemos recorrer a várias perspectivas teóricas. Segundo

Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 38), "(...) há argumentos linguísticos, históricos e psicológicos para sustentar que a escrita é constitutiva da própria noção de 'palavra'". Segundo a Linguística, na enunciação oral há várias segmentações possíveis (dentre elas: sujeito/predicado; grupos nominais e verbais...), razão pela qual, os limites entre as palavras são imprecisos, o que não ocorre quando escrevemos. Por isso, podemos entender que a escrita define "palavra" como um conjunto de letras separadas por espaços em branco. No contexto da escrita convencional, a segmentação orienta o leitor e favorece a sua compreensão, mas esta é uma característica recente na história da escrita (FERREIRO e PONTECORVO, 1996).

Considerando a perspectiva Histórica, do século II até o Renascimento, os povos usavam uma escrita contínua e sem pontuação para deixar o processo da leitura mais neutro, visto que, de outra forma, com segmentação e sinais de pontuação, o texto já estaria interpretado por quem tinha escrito. Cabia, portanto, ao leitor separar o texto em palavras. A separação é uma invenção da imprensa, que padronizou as segmentações e outros aspectos gráficos, além da mudança da forma de ler: a prática de leitura em voz alta foi substituída para a leitura silenciosa. Para os estudos psicolinguísticos, verificou-se que é difícil utilizar o termo "palavra" para crianças que ainda não se alfabetizaram. A esse respeito, Ferreiro e Vernon (1992) concluíram que o termo "nome" era o mais compreendido por crianças de 4 a 5 anos.

> A revisão da literatura que apresenta Gombert (1990, cap. IV)[5] – coincide em assinalar que a segmentação lexical é difícil em idades pré-escolares (qualquer que seja a técnica utilizada) e se torna sistemática aos 7-8 anos, quando as crianças estão em processo de alfabetização (FERREIRO e PONTECORVO, 1996, p. 45).

Nos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa encontramos várias tentativas de segmentação. É comum ora encontrarmos palavras hipossegmentadas ora hipersegmentadas,

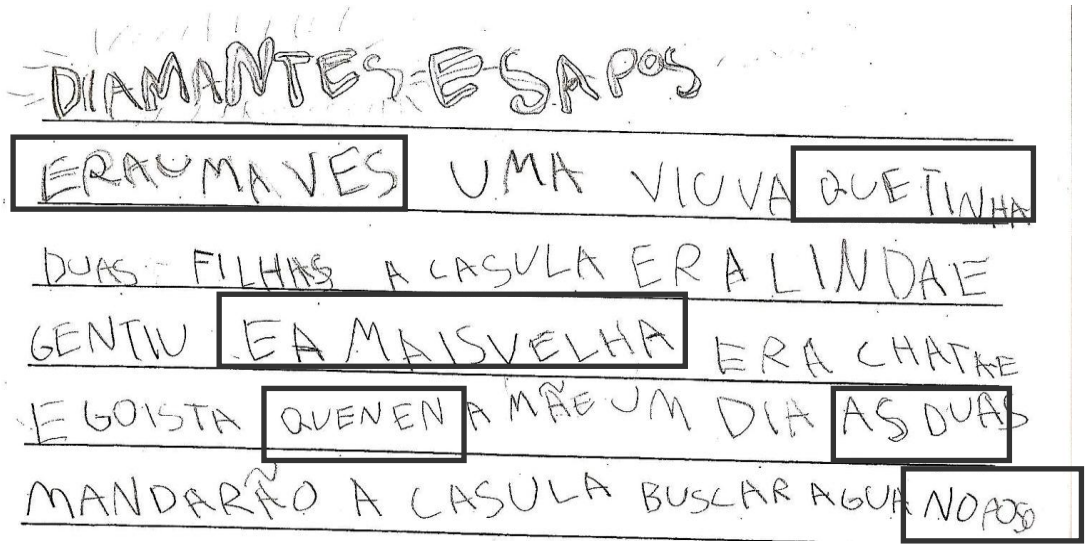
[5] GOMBERT, J.E. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

ou seja, sucessivas palavras sem espaço entre elas ou com um espaço em uma mesma palavra. A tabela abaixo mostra o número de crianças que apresentou em sua produção as categorias encontradas.

Tabela 3.4 – APRESENTAÇÃO DE SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS NA REESCRITA

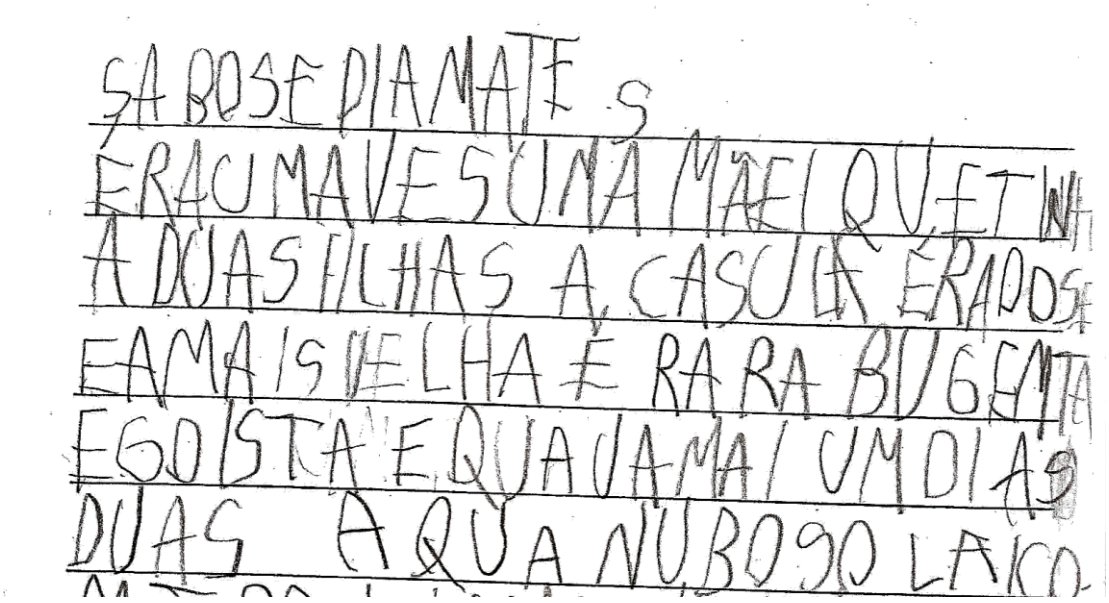
Categorias	Crianças
Hipossegmentação	15
Hipersegmentação	7
Segmentação entre linhas	7

Na maioria dos textos (15), aparece a hipossegmentação. Há crianças que escreveram junto duas ou três palavras, como exemplo da produção de Larissa, e até o texto inteiro aglutinado, como é o caso de Lino. Vejamos abaixo ambas as produções[6]:



Larissa (TP)

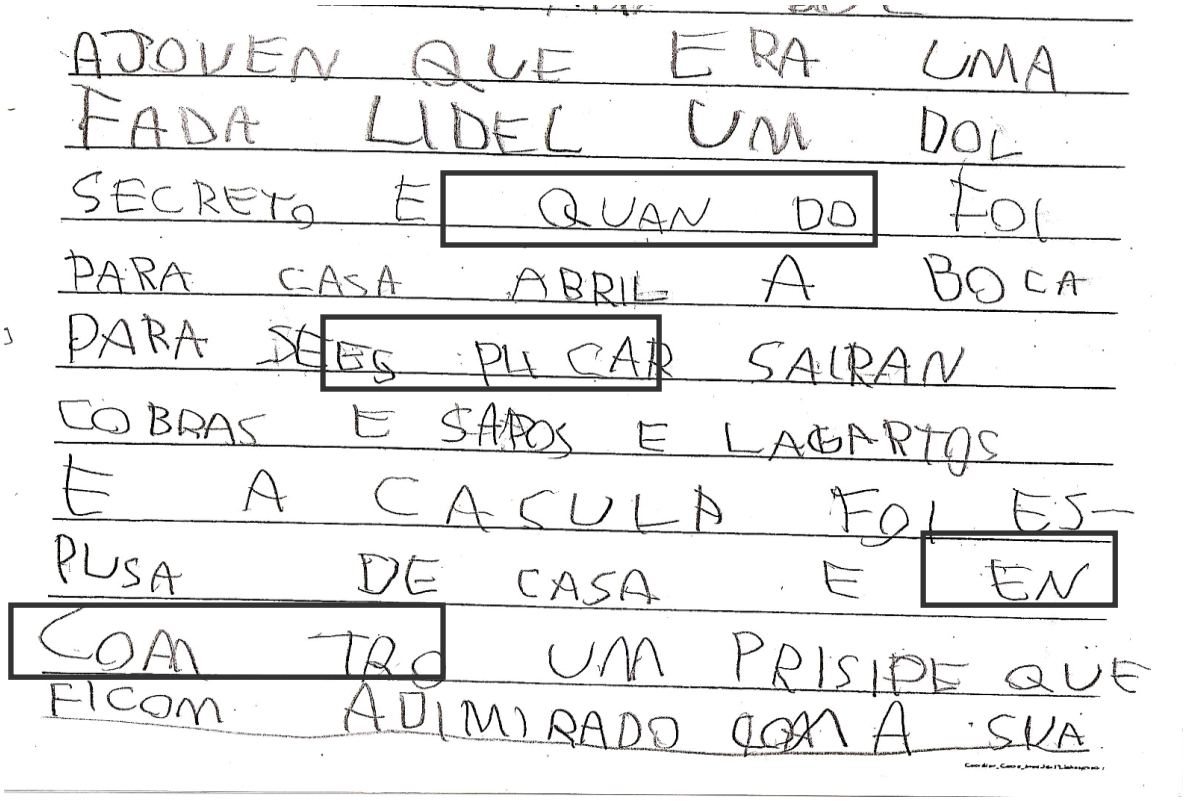
[6] Optou-se pela forma original das produções para dar maior clareza do exemplo ao leitor.



Lino (TP)

Outra ocorrência muito comum nas produções apresentadas é a emenda de uma palavra à outra com a perda de uma letra. É o caso, por exemplo, de: “deu um” para “deum” e “encontrou uma” para “encontrouma”.

Além disso, aparecem em sete textos palavras hipersegmentadas, tais como: “es tava” para “estava”, “dia mantes” para “diamantes”, “du as” para “duas”. O trecho do texto de George traz algumas dessas ocorrências:



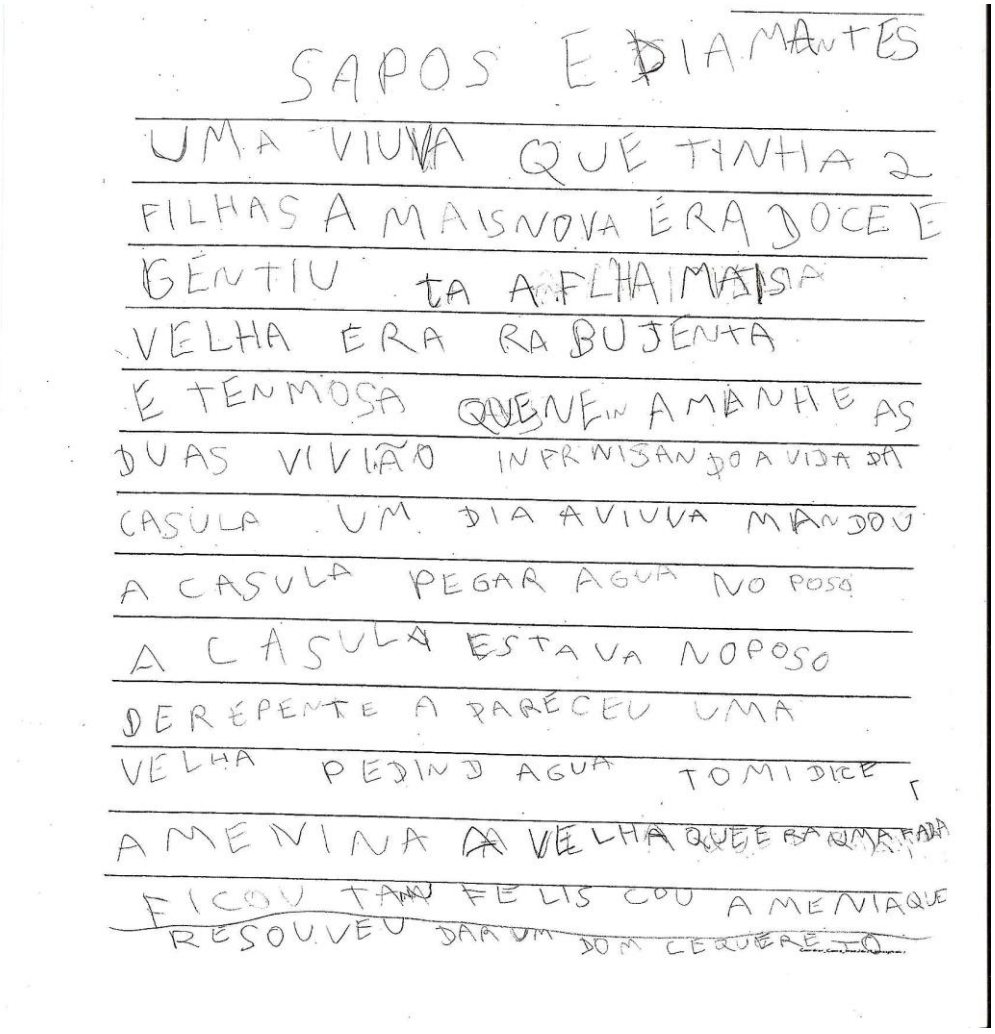
George (TP)

As diferentes formas de segmentar as palavras evidenciam que a maioria das crianças já começou a se preocupar com essa norma linguística, mostrando-nos, em diversas tentativas, que estão pensando sobre o assunto. Mas, para refletirem sobre isso, foi necessário se apropriarem do sistema alfabético da escrita. Os dois alunos que escreveram o texto todo aglutinado estão provavelmente com outras demandas; ainda é grande a exigência cognitiva para conseguirem elaborar o texto e colocar em palavras o que pensaram, por isso justifica-se o fato de ainda não se ocuparem da segmentação das palavras.

Finalmente, é preciso considerar a situação de mudança de linha, quando a criança é obrigada a segmentar a palavra. Em sete textos há a presença do hífen como tentativa de separar as palavras. Tentativa porque, apesar de constar este sinal no texto, a separação ainda é feita muitas vezes de maneira incorreta. É interessante notar que uma criança utilizou hífen em todas as linhas de seu texto, menos na última. É como se ela quisesse nos mostrar que a

história continua na linha debaixo e termina quando não há mais o hífen, ou seja, o sinal gráfico é usado como recurso de sinalização da continuidade do texto.

As crianças que não utilizaram o procedimento de segmentação da palavra costumavam separar os termos em bloco e não colocar nenhum sinal para denotar a mudança de linha ou deixavam espaços em branco no final das linhas e escreviam a palavra inteira na linha debaixo, como é o caso ilustrado abaixo:



Rafaela (TP)

Para compreender os espaços em branco no final da linha, do texto de Rafaela, temos duas possibilidades de interpretação: a primeira é que ela não considera a possibilidade de segmentar as palavras e lida com isso apenas como forma de organização do espaço, de modo que a palavra caiba na folha. A segunda é que a menina considera a possibilidade de segmentação, mas evita isso por falta de recursos. Assim, até antecipa o espaço necessário para escrever uma palavra, o que não deixa de ser um recurso inteligente.

Ambas as alternativas explicam procedimentos comuns aos escritores iniciantes. Por isso, podemos dizer que, a partir da apropriação do sistema de escrita, a segmentação entre linhas entra no cenário pedagógico como um aspecto de especial relevância e interesse.

3.2.2 – ORTOGRAFIA

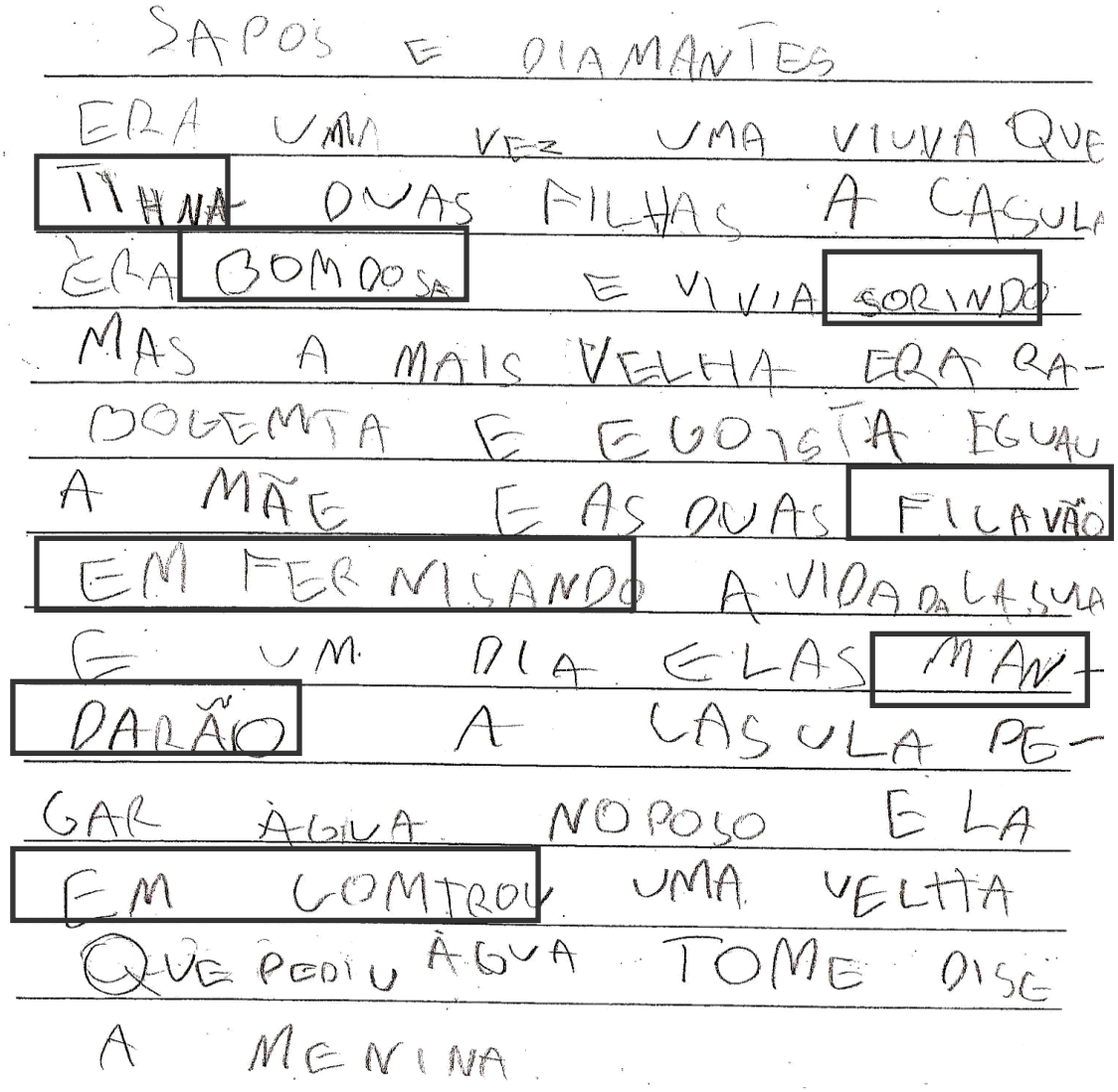
A despeito das pesquisas que preconizam a necessidade de se criar oportunidades para a reflexão acerca da ortografia, condição que evita a fixação do erro, muitas escolas continuam lidando com os erros ortográficos como "ocorrências perigosas e inadmissíveis". A competência escritora é confundida com o desempenho ortográfico. Por isso, durante décadas, e ainda hoje, muitos professores priorizam o ensino mecânico de ortografia como garantia de produção de bons textos. Em oposição a isso vale reafirmar que os alunos aprendem a escrever escrevendo, aproximando-se de diferentes gêneros e resolvendo os problemas de diferentes naturezas que a escrita coloca nos momentos de produção, inclusive os problemas ortográficos.

Moraes (2003, p. 53) critica as escolas que não definem metas para os avanços ortográficos dos alunos.

> Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de

> ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente.

Nos textos coletados há uma grande ocorrência de erros ortográficos. Mas, ao classificá-los, percebemos que eles se repetem. Para isso, utilizaremos como parâmetro os estudos de Moraes (2003), referindo-nos a classificação dos erros feita por ele como regulares e irregulares. Os primeiros são aqueles que apresentam uma regra, cujo conhecimento permite escrever corretamente. É o caso, por exemplo, de “m” antes de “p” e de “b”; a letra “u” no final do verbo da terceira pessoa do singular; “am” para o final do verbo na terceira pessoa do plural, no presente ou pretérito; “ão” para o verbo no futuro, na terceira pessoa do plural. Alguns exemplos retirados dos textos são: “bomdade” para “bondade”, “saio” para “saiu”, “vivião” para “viviam”. O trecho do texto de Laura traz alguns exemplos das ocorrências regulares:

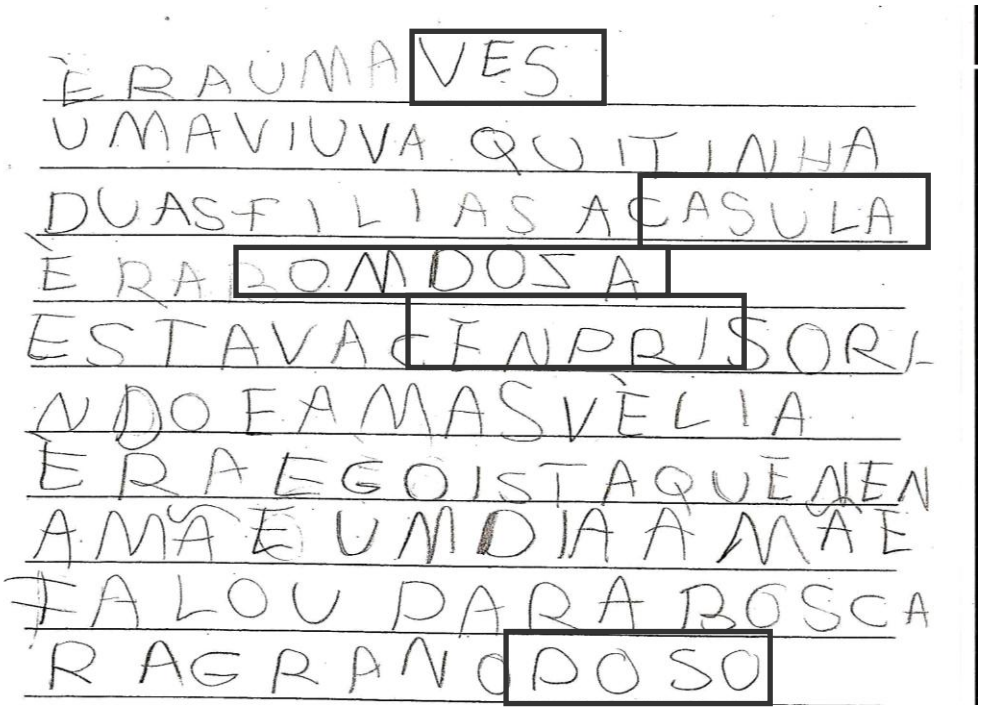

SAPOS E DIAMANTES

ERA UMA VEZ UMA VIUVA QUE TINHA DUAS FILHAS A CASULA ERA BOMDOSA E VIVIA SORINDO MAS A MAIS VELHA ERA RABUGEMTA E EGOISTA EGUAU A MÃE E AS DUAS FICAVÃO EM FERMISANDO A VIDA DA LA SULA E UM DIA ELAS MANDARÃO A CASULA PEGAR ÀGUA NO POSO E LA EM COMTROU UMA VELHTA QUE PEDIU ÀGUA TOME DISSE A MENINA

Laura (TP)

O segundo tipo de erros, classificados como irregulares, como o próprio nome diz, são aqueles que não têm regras nas quais podemos nos apoiar. É o caso, por exemplo, dos sons do “s” e do “x”. Alguns exemplos são: “casula” para “caçula”, “prinsipe” para “príncipe”, “apaichonado” para “apaixonado”, “esplicar” para “explicar” e “poso” para “poço”.

Abaixo temos parte do texto de Marina para demonstrar as ocorrências irregulares:


ERA UMA VES
UMA VIUVA QUE TINHA
DUAS FILIAS A CASULA
ERA BONDOSA
ESTAVA ENPRISO-
NADO E A MAS VELIA
ERA EGOISTA QUE NEN
A MÃE UM DIA A MÃE
FALOU PARA BOSCA
RAGRANDOSO

Marina (TP)

Além dos erros mencionados acima, como os alunos são recém-alfabéticos, encontramos ainda trocas e omissões de letras, muito comuns para essa fase de aprendizagem, como podemos perceber em algumas palavras retiradas dos textos das crianças: “semper” para “sempre” (erro de sílaba complexa); “boscar” para “buscar” (erro de supercorreção); “quria” para “queria” (erro por desconhecimento específico do valor fonético do “qu”); “cascat” para “cascata” (erro por omissão de letra), entre outras.

É importante salientar que os sujeitos desta pesquisa não tinham contato sistemático na escola com as regras ortográficas. O que sabiam eram informações provenientes de eventuais discussões realizadas em sala de aula, oriundas de perguntas feitas pelos alunos durante as produções de texto, e de alguns ensinamentos vindos da família.

3.3 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em síntese, a partir da análise feita, podemos observar nas produções uma preocupação das crianças em escrever com a linguagem própria do gênero, usando palavras e expressões típicas de contos de fadas. Isso não significa que os alunos não tiveram problemas no uso da linguagem. A falta de referente foi um deles, o que dificulta a compreensão do enredo, pois deixa o leitor confuso. A repetição, embora ocorra em oito produções, não prejudica o sentido da história. O enredo incompleto evidencia o grau de complexidade da tarefa. Esse tipo de problema ocorre porque reescrever um texto envolve diferentes operações mentais que, para escritores principiantes, sempre traz muitos desafios.

A falta de pontuação em dezesseis produções era esperada, visto o período escolar em que os alunos se encontram. O mesmo podemos dizer sobre a segmentação de palavras. Como os sujeitos da pesquisa se apropriaram recentemente do princípio alfabético, é comum observar dúvidas, no momento da textualização, sobre a maneira de dividir as palavras. Em relação aos erros ortográficos, podemos considerar pertinente a forma como as crianças grafaram. Embora encontremos muitas ocorrências de palavras incorretas, a maioria da escrita é convencional, o que mostra uma apropriação estável do sistema de escrita.

No próximo capítulo será feita uma análise pormenorizada das mudanças ocorridas nas produções infantis, referente à revisão feita no primeiro ano escolar, ou seja, a primeira reflexão das crianças sobre o “texto finalizado”.

4 – PRÁTICAS DE REVISÃO NA TURMA DE 1º ANO

O presente capítulo tem como principal objetivo analisar a revisão feita nos textos produzidos pelos alunos do 1º ano escolar. O que se pretende analisar neste *corpus* são as mudanças discursivas e notacionais efetuadas nas produções escritas. Como já mencionado no segundo capítulo, os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos compostos por nove crianças: um realizou a revisão individualmente e outro, em duplas. Os alunos que a fizeram individualmente foram os leitores da parceria formada com os demais aprendizes. Tanto a revisão feita individualmente quanto a em duplas geraram reflexões, retomadas e alterações no texto.

As crianças selecionadas para revisarem sozinhas apresentavam maior autonomia na leitura e foram capazes de refletir sobre suas produções nos mais variados critérios. Foi um processo solitário, sem explicitações verbais do pensamento, somente alterações efetivas na produção. Em contrapartida, a revisão em duplas proporcionou mais discussão a respeito do que foi escrito, e tivemos, ao longo do processo, comportamentos diversos, tais como: sugestões, opiniões contrárias, tentativas de definir "modos de escrever" (por exemplo, um aluno que recita uma regra de ortografia para convencer o colega a trocar a letra de uma determinada palavra), bem como pedidos de explicação que, entre tantas manifestações, marcaram a proposta de revisão.

Nas duas formas de revisar – individualmente e em duplas – os alunos precisaram colocar-se no papel do leitor. Rocha (1999) afirma que essa condição garante que os alunos, além de considerarem o destinatário do texto, reflitam sobre o processo de escrita,

> (...) possibilitando assim que o autor não só tenha algo a dizer, mas que concretize, no próprio ato da escrita, seu interlocutor, seu "leitor-modelo', colocando-se, assim, como sujeito da própria interlocução – dimensão fundamental no desenvolvimento das habilidades textuais (ROCHA, 1999, p. 54).

Analisando as interações nas duplas, percebemos que, na maioria das vezes, o leitor apenas mencionava a forma correta de escrever para os autores fazerem as alterações. Isso ocorria principalmente quando o foco de atenção eram os aspectos notacionais, porque, via de regra, os discursivos eram alvo de explicações ou justificativas. Em geral, o autor fazia a alteração sem questionar, aceitando apenas a orientação dada pelo colega.

Temos, no entanto, um caso curioso que mostra o contrário. Laura, uma criança bastante avançada na escrita, leitora do texto de Bruna, adota uma postura diferente dos outros. Tem cautela para apresentar as sugestões e, mesmo sabendo que está certa, não insiste para a colega fazer a alteração sugerida. Logo no início da produção há um problema, o texto começa da seguinte forma: "era uma vez duas viúvas". Laura ao ler diz: "Acho que era 'duas filhas' e não 'duas viúvas'. Ou uma 'viúva'". Bruna, por sua vez confirma, mas não altera e elas continuam a leitura. Quando terminam de revisar, pergunto se não precisam fazer mais alterações. Laura, então, retoma o problema inicial:

L: O único problema que achei foi "duas filhas" ou "uma viúva".

B: "Duas viúvas" está aqui.

L: Você acha que tem que ficar certo ou muda?

B: Tem que ficar certo.

Pesquisadora: Fica assim ou muda?

B: Fica assim.

Laura não insiste e Bruna parece não compreender o que a colega tenta explicar. Às vezes, a falta de compreensão do autor ou de uma explicação mais ajustada por parte do leitor faz com que o problema seja detectado, mas não alterado. O fato de Laura não convencer Bruna a mudar sua escrita nos faz pensar que ela respeita o papel do autor, que realmente é

quem decide sobre as alterações. Na consigna dada pela pesquisadora, ficou claro que o leitor poderia sugerir, mas a criança que escreveu o texto decidiria acatar ou não a sugestão dada. Em outras palavras, acreditamos que a reação de Laura é de natureza atitudinal, ou seja, de respeito à colega, não um problema conceitual.

É importante mencionar o fato de a revisão não estar diretamente relacionada ao acerto. Refletir sobre a língua escrita e fazer alterações no texto não são garantias de aperfeiçoamento na produção. Tivemos alguns exemplos de alunos que, ao modificar o que estava escrito, tornaram o texto menos inteligível porque não consideraram passagens anteriores e posteriores da história. Outros acrescentaram, suprimiram ou substituíram letras de modo inadequado. Enfim, não podemos estabelecer "(...) uma relação linear entre revisão e progresso. Há momentos em que seu significado reside na possibilidade que dá a criança de experienciar uma nova oportunidade de interação com o texto escrito" (ROCHA, 1999, p. 61).

O que parece relevante é que a presença de um parceiro na proposta de revisar pode facilitar a atividade porque "(...) los pares que efectivamente están en el lugar de lectores, los que pueden señalar los problemas que presenta el texto y, en este sentido, proponer aspectos a revisar" (LUQUEZ e FERREIRO, 2003, p. 1)[7].

Com o objetivo de analisar as mudanças feitas ao longo da produção, interessa-nos saber também como as crianças acrescentavam ou suprimiam as informações. Para tanto, percebemos que utilizavam diferentes estratégias de revisão. Nos tópicos seguintes, pretendemos não só apresentá-las, como também analisar a forma empregada e as mudanças feitas no texto.

4.1 – ESTRATÉGIAS DE REVISÃO

[7] "(...) os pares, que efetivamente estão no lugar de leitores, são os que podem assinalar os problemas que o texto apresenta, e, neste sentido, propor aspectos a revisar" (Tradução livre).

Chamamos de estratégias de revisão os meios pelos quais os aprendizes fazem as alterações no texto. Entre estes estão o uso de símbolos e de chaves, para acrescentar palavras pequenas e preenchimento dos espaços em branco na folha.

O emprego destas estratégias se justifica pela experiência prévia da criança, do contato com autores competentes que recorrem a esses procedimentos, e também porque, por essa via de marcar o texto, não é necessário passar a limpo a escrita toda vez que se revisa. Se assim fosse, a atividade se tornaria maçante e cansativa, além de proporcionar poucos momentos de reflexão, já que a grande tarefa do aluno seria escrever o texto novamente.

Diferente dessa proposta existe outra situação didática comumente confundida com a que acabamos de mencionar: o uso de pautas externas de revisão. As pautas são símbolos referentes a problemáticas específicas do texto (paragrafação, pontuação, ortografia...). Ao devolver a tarefa feita pelos alunos, o professor pede para corrigirem o problema representado pelo símbolo. Apoiados na Psicologia Cognitiva, alguns autores (GARCIA-DEBANC, 1990; FLOWER y HAYES, 1992; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987) recomendam a utilização das pautas para servirem como um facilitador do processo de correção do texto e de um meio eficaz de intervenção docente. A justificativa para as pautas apoiarem a correção se dá

> (…) en el sentido de que el escritor siempre trabaja bajo una situación de sobrecarga mental (*cognitive overload*) dado que necesita activar en la memoria a largo plazo contenidos semánticos, religarlos entre sí, imponerles una organización secuencial que no tenían en el origen y finalmente administrar series de enunciados, teniendo en cuenta simultáneamente reglas locales o globales (CASTEDO, 2003, p.15)[8].

Apesar de este aporte teórico trazer relevantes apontamentos relacionados ao processo cognitivo na aprendizagem da leitura e da escrita, a prática de pautas de revisão coloca em xeque, o que já discutimos anteriormente, isto é, a distinção entre correção e

[8] No sentido de que o escritor sempre trabalha sob uma situação de sobrecarga mental (*cognitive overload*), dado que necessita ativar, na memória a longo prazo, conteúdos semânticos, religá-los entre si, impondo-lhes uma organização sequencial que não tem na origem e finalmente administrar séries de enunciados, levando em conta simultaneamente regras locais ou globais (Tradução livre).

revisão. O professor, ao colocar um símbolo ao lado do problema apresentado na produção infantil, está fazendo nada mais do que apontar o erro e pedir para os alunos corrigirem, apoiados na pauta e não mais na oralidade (fala). A reflexão do aluno é tolhida porque o aprendiz não tem a oportunidade de analisar seu texto em todas as dimensões nas quais é possível pensar. Solé e Teberosky (In: CASTEDO, 2003, p. 15) realizaram um balanço adequado destas investigações, trazendo outra justificativa que refuta o uso das pautas:

> (...) la psicología cognitiva deja de lado importantes aspectos constitutivos, en cambio de la concepción constructivista: el carácter social, cultural e histórico de los productos que se leen y escriben – los textos – y los procesos mismos de lectura y escritura; las capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inserción social – además, obviamente, de las cognitivas – vinculadas a leer y escribir; la ayuda insustituible de los mediadores culturales (padres, maestros) en la apropiación de ambos aprendizajes[9].

Com a análise feita até o momento, espera-se que fique clara a distinção entre a utilização de estratégias de revisão (inserção de símbolos fruto de reflexão sobre a produção feita pelos próprios alunos) e o uso de pautas externas de revisão (inserção de símbolos nos textos infantis feita pelo professor), tratando cada um como dois processos diferentes, baseados em concepções de aprendizagem também distintas. Pretendemos enfatizar que o problema não é a determinação de quais símbolos serão utilizados pelos alunos e sim quem o faz. Em outras palavras, presume-se que o aluno reflita sobre a produção e encontre caminhos eficazes para fazer as modificações necessárias, não que o professor realize esse processo por ele.

Os sujeitos desta pesquisa já estavam acostumados a utilizar algumas estratégias pelo fato de serem convidados a revisar textos coletivamente e em pequenos grupos ao longo do ano escolar. Logo na primeira revisão proposta aos alunos de 1º ano, notamos algumas

[9] (...) a psicologia cognitiva deixa de lado importantes aspectos constitutivos, ao contrário da concepção construtivista: o caráter social, cultural e histórico dos produtos que se leem e escrevem – os textos – e os processos mesmos de leitura e escrita; as capacidades afetivas, de relação interpessoal e de inserção social – além disso, obviamente, das cognitivas – vinculadas ao ler e escrever; a ajuda insubstituível dos mediadores culturais (pais, professores) na apropriação de ambas as aprendizagens (Tradução livre).

estratégias eficientes para marcar as modificações, e o predomínio do uso da borracha e do preenchimento dos espaços em branco encontrados na folha. Tanto na revisão individual como em duplas, as estratégias foram praticamente as mesmas, com exceção de uma criança que revisava individualmente uma palavra hipossegmentada. Para resolver o problema, ela usou um hífen para fazer a separação. Além de conseguir revisar um critério pouco observado pelos demais sujeitos da pesquisa (segmentação), este aluno utilizou uma estratégia eficiente. Em outras palavras, crianças muito pequenas, quando submetidas a uma prática de revisão, assimilam as marcas utilizadas como um mecanismo de se apropriar de correções já vistas. O que se verifica é que elas absorvem o que veem o professor fazer e passam a usar as mesmas marcas.

No quadro abaixo, temos as estratégias utilizadas na revisão individual e em duplas e a quantidade de crianças que fez uso na produção. Vale lembrar que, para fins de contabilidade, um mesmo aluno pode ter empregado mais de uma estratégia:

Tabela 4.1 – ESTRATÉGIAS DE REVISÃO – 1º ANO

Estratégia de revisão	Individual	Duplas
Uso da borracha	6	7
Uso de símbolos	1	1
Uso de hífen para segmentar palavras	1	0
Preenchimento dos espaços em branco na linha e na borda da folha	5	9

A seguir, temos detalhada a classificação da primeira revisão feita, considerando os critérios e categorias de análise.

4.2 – ASPECTOS DISCURSIVOS

Os aspectos discursivos, primeiro foco de análise, dizem respeito ao enredo e a linguagem. A pontuação, outro critério mencionado no capítulo anterior, não foi alvo de revisão, por isso não será tratada aqui.

4.2.1 – ENREDO

Revisar o enredo é uma tarefa que exige do aluno a retomada da memória do texto-fonte e a percepção, no momento da leitura, da falta ou da incompreensão de partes da história. Não é uma atividade simples e requer certa autonomia na leitura. Consideramos que as crianças fizeram revisão neste critério quando nos textos havia alguma alteração relacionada a episódios da história (ver Capítulo 3). Para diferenciar as mudanças, temos duas categorias: revisão de partes essenciais do enredo e revisão para a completude da ideia.

A análise que se segue também será diferenciada nas duas situações: os alunos que realizaram a revisão individualmente e os que a fizeram em duplas. O quadro abaixo sintetiza os resultados encontrados relacionados ao enredo:

Tabela 4.2 – REVISÃO DO ENREDO – 1º ANO

Categorias	Individual	Duplas
Sem mudanças no enredo	4	5
Revisão de partes essenciais do enredo	2	1
Revisão para completude da ideia	3	2
Revisão de partes essenciais do enredo e completude da ideia	0	1

Em seguida, uma análise detalhada das principais ocorrências encontradas nas categorias.

4.2.1.1 – REVISÃO DE PARTES ESSENCIAIS DO ENREDO

Na categoria em questão, consideramos as revisões que lidaram com informações relevantes do texto-fonte. Para tanto, tomamos como base os episódios narrativos do enredo apresentados no capítulo anterior. Dois alunos conseguiram realizar essa revisão individualmente. Um de maneira satisfatória acrescenta uma parte importante do episódio seis, na qual faltava o pedido de casamento do príncipe à filha caçula, marcado pelo sublinhado[10]:

Produção:
A CAÇULA FOI ESPUSA DE CASA MAS UM PRINCIPE A ENCONTROU. A MAIS VELHA FICOU SOZINHA PELO RESTO DA VIDA.

Revisão:
A CAÇULA FOI ESPUSA DE CASA MAS UM PRINCIPE A ENCONTROU <u>E ENCANTADO COM SUA BELEZA E AS PRECIOSIDADES QUE SAIA DA SUA BOCA PEDIU-A EM CASAMENTO</u> A MAIS VELHA FICOU SOZINHA PELO RESTO DA VID

Lucas (TP)

No caso acima, a criança consegue perceber, pela leitura do texto e, ao se colocar na perspectiva do outro, que falta uma informação importante e a acrescenta. O domínio do enredo ajuda Lucas a ser preciso para completar o que faltava, incluindo escritas no ponto certo do texto.

O outro caso de criança pertencente a esta categoria é do George que, ao ler o texto, fica incomodado com a passagem que escreveu logo no início de sua produção. Faz mudanças, porém as realiza de forma que o enredo continue com problemas.

[10] Ao longo do trabalho, os alunos estão representados com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Seus textos foram reproduzidos fielmente, adotando a seguinte legenda: TC para textos completos e TP para textos parciais.

Produção:
UMAVIUVA TINHA DUAS FILHAS A MAS JOVEN ERA MALEDUCADA E E GOISTA JÁ A MAS VELHA ESTAVA SENPRE SORRINDO

Revisão:
UMAVIUVA TINHA DUAS FILHAS A MAS JOVEN ERA MALVADA A MAS VELA ERA GOISTA ESTAVA SENPRE SORRINDO

George (TP)

Ao realizar as mudanças, o aluno utiliza símbolos para inserir a informação e apaga uma linha inteira deixando-a em branco. Talvez, por esse motivo, pode ter se confundido e coloca duas características contraditórias, em relação ao enredo, para uma mesma personagem (a mais velha era egoísta e estava sempre sorrindo). Além disso, há outro problema que George não consegue perceber: ele se refere à filha mais nova como sendo a antagonista da história, quando, na verdade, a personagem principal é a "mocinha", a pessoa boa do conto.

Em relação aos alunos que revisaram em parceria, duas duplas fizeram alterações em partes essenciais do conto. Lino (autor) e Paulo (leitor) percebem que faltavam informações tanto no início como no final da história. Estava muito difícil para Paulo ler o texto devido ao formato da letra e o fato de as palavras estarem aglutinadas. Por isso, em vários momentos, era o autor quem realizava a leitura. Quando terminaram de revisar, a dupla sentiu a necessidade de ler novamente, mas desta vez foi Lino quem leu todo o texto. Isso permitiu "novos olhares" para consideração do texto e Paulo pôde perceber outros problemas. Observe uma parte da conversa das crianças:

P: Ele [Lino] pulou.

Pesquisadora: Pulou o quê?

P: Não é só, ele não colocou na mais nova que ela também ficava sorrindo sempre, que ela sorria sempre.

(Lino fica quieto e não responde.)

Pesquisadora: Você acha importante colocar?

L: Ah, não sei.

P: Coloca só que ela era doce.

Pesquisadora: Como você vai fazer?

L: Colocar um asterisco.

P: Coloca aqui embaixo (e aponta o final da folha).

L: Será que vai caber?

P: Vai.

E escrevem: “estava sempre sorrindo”.

A mudança feita logo no primeiro episódio do conto está relacionada às características das personagens. Era importante completar a informação para que o leitor compreendesse que a personagem da filha caçula era realmente bondosa. Lino utilizou o símbolo asterisco para acrescentar tal informação, já que, por escrever de maneira aglutinada a maioria das palavras, não há espaço no texto original para completar. Vejamos como ficou a revisão:

Produção:
ÉRAUMAVESUMAMÃEIQUETINHA DUAS FILHAS A CASULA ÉRADOSE EAMAISVELHA É RARA BUGEMTA...

Revisão:
ÈRAUMAVESUMAMÃEIQUETINHA DUAS FILHAS A CASULA ÉRADOCE ESTAVA CEMPRESORIMDO EAMAISVELHAÉ RARA BUGEMTA...

Lino e Paulo (TP)

Na primeira versão do texto, o aluno não tinha dado o desfecho à personagem da irmã mais velha, por isso acrescenta no final da produção, como representado abaixo:

Produção:
CASULAFOI IS BUDICASA ECOTROU PRISIPI QUES CASARAU
(caçula foi expulsa de casa e encontrou príncipe que se casaram)

Revisão:
CASULAFOI IS PUÇICASA ECOTROU PRISIPI QUES CASAU EAMAISVELHA FICOSOZINHA

Lino e Paulo (TP)

É interessante notar que Paulo percebe a omissão sobre o desfecho da personagem e sugere a Lino o que acrescentar. Este, por sua vez, aceita a sugestão, porém escreve da sua maneira o desfecho. Observe a conversa entre eles:

P: E quanto a mais velha ninguém queria ficar com ela.

Pesquisadora: Faltou essa parte?

P: Sim.

Pesquisadora: O que você acha, Lino?

Ele balança a cabeça positivamente.

L: (escrevendo) “e a mais velha”.

Pedro: “que ninguém”

L: “ficou sozinha” (escrevendo do jeito que acha melhor sem discutir a formulação textual).

Em outro caso, Marina (autora) e Andrea (leitora) acrescentam uma informação importante no último episódio do conto quando se referem ao final da filha caçula (“casaram e viveram felizes para sempre”), mas, de modo inadequado e que não parece eficiente, colocaram o que faltava na parte final da produção. Pode ter influenciado a dupla a referência das crianças sobre o final clássico de contos de fadas – *viveram felizes para sempre* – que aparece como a última informação do texto.

Produção:
AMAS NOVAFOISPUSA E INCONTROU LINDO PRINSIPI QUE FICOUEN CRENTADOCONABELEZADÉLAECONASPRESIOSIOSIDADES-ENCSENTOAMASVÉLIANINGRENQUIRIA FICAR PÉRTO DÈLA
(a mais nova foi expulsa e encontrou lindo príncipe que ficou encantado com a beleza dela e com as preciosidades – em casamento a mais velha ninguém queria ficar perto dela)

Revisão:
AMAS NOVAFOIESPUSA E INCONTROUMLINDO PRINSIPE QUE FICOUEN CAENTADOCONABELEZADÉLAECONASPRESIOSIOSIDADES-ENCSENTADO MASVÉLIANINGRENQUIRIA FICAR PÉRTO DÈLA ECECASAREVIVERÃO EFELISPARACENPRE

Marina e Andrea (TP)

Como podemos perceber, tanto para os alunos que revisaram individualmente como para os que trabalharam em duplas, os focos das alterações recaíram no primeiro e no último episódio do conto. Uma hipótese para esse fato é que, no começo e no final da história, as informações são curtas e canônicas, o que torna mais evidente o problema e chama mais atenção dos alunos na observação das omissões. Os acontecimentos do meio da história são mais detalhados e complexos (diferentes cenários, ações variadas para cada personagem,

mudança de sentimentos para cada ação, entre outros), o que dificulta a revisão por parte de escritores iniciantes. Constatamos que, apesar de as duas mudanças não terem sido adequadas, os alunos em questão refletiram sobre o problema, detectaram a falha e conseguiram fazer modificações na produção.

4.2.1.2 – REVISÃO PARA COMPLETUDE DA IDEIA

Faz parte da categoria revisão para completude da ideia aquela na qual os alunos introduzem palavras (substantivos, verbos, artigos, adjetivos e pronomes) para que a informação possa ser mais bem compreendida. Não se trata de uma revisão simples, porque detectar uma passagem com imprecisões ou falhas de sentido, a falta de uma palavra, por exemplo, é difícil para crianças nesse estágio da escrita. Como a história está memorizada, é fácil reler sem perceber pequenas falhas. Colocar-se no papel do leitor também não é uma tarefa simples, por isso um distanciamento do texto é necessário para os alunos realmente lerem o que escreveram.

Das três crianças que revisaram individualmente, encontramos os seguintes acréscimos marcados pelo sublinhado:

> ELA EM COMTROU UMA VELHA QUE PEDIU ÁGUA TOME DISE A MENINA A VELHA <u>ACEITOU A VELHA</u> ERA NA VERDADE UMA FADA (Laura)
>
> A MAIS VELHA NINGUEM QURIA CHEGUAR PERTO <u>DELA</u> (Gustavo)
>
> E A MÃE FALOU PARA A FILHA MAS VELHA PARA <u>ELA IR</u> FOI BOSCAR AGUA (Vivian)

Notamos que, nos exemplos mencionados, pequenos acréscimos fazem uma grande diferença para a completude da informação no enredo. Laura, quando introduz em seu texto "aceitou a velha", consegue completar uma ação posterior ao pedido da água e dar continuidade ao que estava escrito depois. Gustavo também percebe a ausência do pronome "dela" e o acrescenta de maneira adequada. O caso da Vivian é um pouco diferente dos anteriores. Faltava algo para dar sentido à frase, ela introduz o pronome e o verbo ("ela ir"), porém não suprime o verbo "foi". Tal como está, o sentido continua comprometido.

Das três duplas que revisaram aspectos referentes a esta categoria, temos duas que acrescentaram palavras fazendo significativa diferença no sentido da história, como mostramos abaixo:

UM DIAS DUAS BOSCA AQUA NU BOSO (Lino e Paulo)

A CASULA VIU UMA VELHA QUE ERA UMA FADA

e

QUANDO ELA FOI SE ISPLICAR PARA MÃE SAIA UMA CASCATA DE FLORES E DIAMÃTES DA BOCA DELA (Anderson e Lucas)

A relação das crianças nas duplas foi bastante distinta. Diferente da maioria dos leitores, Lucas sempre questionava Anderson sobre sua escrita. Ao ler esse trecho, comenta:

L: Quando ela foi SE explicar (acentua o "se" para Anderson acrescentar)
Para quem ela foi se explicar?

A: Para a mãe.

L: Mas só que como ela está no poço, você não falou que ela foi até a casa dela.

A: Mas isso não fala na história.

L: Fala sim.

Discutem e decidem acrescentar “para a mãe”.

L: Esqueceu de escrever “da boca dela” (para a passagem sobre sair uma cascata de flores e diamantes).

O diálogo mostra-nos uma interação intensa entre leitor e autor. Lucas questiona, sugere e propõe mudanças. Anderson escuta, altera e também coloca seu ponto de vista.

Outra dupla, porém, faz o inverso de todos os casos apresentados até o momento. Isso porque, em vez de acrescentar uma palavra, ela é suprimida.

Produção:
CUANDOÉLA FOISISPLICASAIU FLORES E DIAMANTES...

Revisão:
CUANDOÉLA FOI SISPLICARA FLORES...

Valdir e Vivian (TP)

Ao tentar arrumar “se explicar”, Valdir (autor) acrescenta as letras “r” e “a” e apaga “saiu”. Continua a leitura de onde parou e não percebe a quebra de sentido do enredo.

O que podemos perceber nos exemplos tratados até o momento é que refletir sobre o enredo implica retomar os acontecimentos da história, considerar o que foi escrito na produção e encontrar meios para resolver o problema posto. Parece simples do ponto de vista do escritor experiente, porém, para crianças em fase inicial de aprendizagem, torna-se uma proposta bastante desafiadora. Em relação ao agrupamento, não obtivemos resultados díspares, o que significa dizer que ter um parceiro no momento de revisar, pelo menos para esse critério, não foi decisivo para a ocorrência de mudanças.

4.2.2 - LINGUAGEM

Na perspectiva socioconstrutivista, a linguagem é trabalhada na escola como forma de interlocução, ou seja, o sujeito aprendiz assume sua palavra e, na interação com interlocutores, escreve para atingir seus objetivos, expressar seus desejos e suas necessidades de comunicação.

> Mais do que condição à existência do texto, a presença do outro tem também fortes implicações no desenvolvimento, criação, correção e ajustamento da escrita. Isso porque, ao longo do processo de escrever, a interlocução real ou sugestionada com o outro fará o autor refletir sobre o seu texto sob diversas óticas ou possibilidades do dizer. Em função do interlocutor, o sujeito que escreve é obrigado a reconsiderar posições, exemplificá-las, relativizá-las e até mesmo negar o que foi inicialmente concebido (COLELLO, 2007, p. 78).

Colello, pautada na concepção bakhtiniana, traz grande contribuição para refletirmos sobre as mudanças realizadas nos textos das crianças. A presença de um destinatário ou de outro colega, parceiro na revisão, auxilia de maneira significativa o ajustamento do dizer. Como ressalta Bakhtin (2003), a linguagem é um processo dialógico, pois durante a enunciação ocorre uma interação, seja ela entre autor e destinatário, leitor e autor ou ainda leitor e texto. Em outras palavras, há uma interlocução "de alguém para alguém e com alguém" (COLELLO, 2007, p. 77). Partindo dessa premissa,

> O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...) Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (...) Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido (BAKHTIN, 2003, p. 271-2).

Nesse sentido, o aluno que assumiu o papel de leitor do texto do colega precisou se posicionar diante da escrita e ter uma atitude responsiva: em algumas situações foi o silêncio;

em outras, a contestação, a sugestão de mudança na produção, o pedido de explicação quando não entendia algo etc.

Além disso, a revisão em duplas proporcionou uma reflexão detalhada sobre a linguagem adequada e sobre os problemas que precisavam ser enfrentados pelos alunos. O fato de ter um companheiro que lia o texto em voz alta fez com que várias questões fossem discutidas e modificadas. Prova disso são sete duplas que conseguiram realizar mudanças pautadas na linguagem, enquanto apenas duas crianças, que trabalharam individualmente, conseguiram realizar revisão nesse critério. As modificações foram divididas em três categorias: palavra repetida, referente e substituições lexical, pronominal e verbal.

Abaixo temos um quadro que sintetiza a distribuição do *corpus* nas referidas ocorrências. Vale ressaltar que os trabalhos podem se encaixar em mais de uma categoria.

Tabela 4.3 – REVISÃO DA LINGUAGEM – 1º ANO

Categoria	Individual	Duplas
Sem revisão da linguagem	7	2
Palavra repetida	2	1
Substituição pronominal, verbal ou lexical	0	4
Referente	0	4

Na pesquisa, tivemos quatro duplas que fizeram pequenos ajustes na linguagem acrescentando artigos, preposições, conjunções, entre outras formulações estruturais. É importante salientar que as mudanças acarretaram melhorias significativas na produção e reflexões apuradas sobre a linguagem, ocorrências favorecidas pelo fato de a tarefa escrita ter um propósito objetivo. As adaptações linguísticas foram: “quando foi explicar”, para “quando foi se explicar”; “e velha que era uma fada”, para “e a velha que era uma fada”; e “encontrou um príncipe e ficou apaixonado”, para “encontrou um príncipe que ficou apaixonado”.

A análise das reformulações referentes a linguagens será feita com base nas categorias encontradas.

4.2.2.1 – PALAVRA REPETIDA

Revisar palavra repetida é favorecer a coesão do texto escrito, pelo menos nos exemplos extraídos do *corpus* da pesquisa, pois as repetições encontradas não apresentavam nenhum valor estético ou estilístico. Três crianças conseguiram observar os problemas relacionados a esta questão. Dois casos se deram com aprendizes que revisaram a produção individualmente. Gustavo, ao ler seu texto, fica incomodado com a expressão "lá no poço", escrita duas vezes uma ao lado da outra. Na primeira versão, a repetição parecia ocorrer devido à finalização de uma oração e o início da outra (apesar de não ter os sinais de pontuação, percebe-se, pelo enredo, quando a informação se completa e começa a outra). A estratégia utilizada foi a de suprimir uma expressão e modificar o verbo, na tentativa de dar significado à ação da personagem:

Produção:
A MANHAN FALOU PARA FILHA A FILHA MAIS VELHA FOI LÁ NO POSO LA NO POSO TINHA UM JOVEM E PEDIU AQUÁ...

Revisão:
A MANHAN FALOU PARA FILHA A FILHA MAIS VELHA FOI LÁ NO POSO VIU UMA JOVEM MENINA QUE PEDIU AQUA...

Gustavo (TP)

Devido à ausência de sinais de pontuação, podemos ter duas interpretações possíveis para a mudança feita por Gustavo em relação à organização sintática do texto. Na primeira, é

possível que ele tenha considerado apenas a linha em que estava a repetição porque, ao tirar o verbo “tinha” e acrescentar “viu”, deu sentido à oração (“lá no poso viu uma jovem”). Porém, ele não considerou a informação anterior (que estava, inclusive, em outra página: “a mãe falou para a filha a filha mais velha foi”). Na segunda interpretação possível, é que o aluno considerou o início da oração em “a filha mais velha foi lá no poso [e] viu...”, e, com essa hipótese, a modificação feita passa a ter sentido.

Valmir, outro caso pertencente a esta categoria, em sua primeira produção, escreve a mesma informação de duas maneiras diferentes. Ao revisar, percebe essa falha e suprime uma frase, deixando justamente a que apresenta uma linguagem mais próxima ao conto.

Produção:
... CAIO UMA CASCATA DE FLORE E DIAMANTES VA DEPRESA PARA O POÇO ENCOMTO VA PARA O POÇO DEPRESA DISE A MÃE...

Revisão:
... CAIO UMA CASCATA DE FLORE E DIAMANTES VA PARA O POÇO DEPRESA DISE A MÃE...

Valmir (TP)

Os casos de revisão de palavras repetidas ocorrem justamente quando a produção apresenta a mesma palavra ou uma oração repetida logo em seguida da outra. Em geral, as repetições que se encontravam próximas, porém não uma ao lado da outra, não foram objeto de reflexão. Noutros termos, textos que apresentavam a repetição do pronome “ela”, com referência às personagens ao longo da produção, por exemplo, não foram alvo de revisão. Parece que a proximidade das palavras repetidas tornou o processo de retificação mais fácil.

4.2.2.2 – REFERENTE

Como analisado no capítulo anterior, a primeira versão dos textos produzidos mostrava muitos problemas em relação ao referente. Em várias produções não se conseguiu distinguir a quem pertencia à ação descrita. Na primeira fase de revisão, duas duplas conseguiram fazer modificações na categoria em questão. A concentração de mudanças girou em torno da personagem que ora aparece como uma velhinha, ora como uma jovem senhora (a fada que dá um dom secreto). Duas duplas alteram "a velhinha" por "a jovem" justamente na passagem do texto em que ocorre a mudança para enganar a personagem da filha mais velha (episódio 4). Outra alteração relacionada ao referente é o que Lino fez em seu texto:

Produção:
... A MÃE FALOU PARA VELHA FOI NO POSO...

Revisão:
... A MÃE FALOU PARA A MAISLHA FOI NO POSO... (na tentativa de escrever: "a mãe falou para a mais velha ir ao poço")

Lino e Paulo (TP)

O modo como estava escrito antes permite a interpretação de que outra personagem tinha ido ao poço (a fada). Depois da mudança fica claro a quem se refere à ação. Revisar o referente favorece uma produção com mais coerência, visto que relacionar a ação aos personagens corretos contribui para uma melhoria no sentido da história.

4.2.2.3 – SUBSTITUIÇÕES LEXICAL, PRONOMINAL E VERBAL

As substituições realizadas no texto, sejam elas lexicais (por sinônimos), pronominais (por pronomes) ou verbais (por verbos), contribuem para a qualidade das produções infantis porque, em geral, ocorrem para melhorar uma passagem da história ou para não repetir palavras.

Das quatro duplas que revisaram esta categoria, duas fizeram substituição lexical, uma fez a pronominal e uma, a verbal. Rafaela e Naiara fazem uma alteração além da palavra, modificam uma expressão: de "foi abrir a boca para falar" para "começou a falar". No momento da leitura, Rafaela resolve apagar o que tinha escrito, alegando que estava errado, depois não sabia o que escrever. Foi Naiara quem ajudou, retomando o que a autora tinha escrito antes e depois do espaço apagado:

Produção:
... A MENINA FOI ABRI A BOCAPRA FALAR SAIU UMA CASCATA DE ROSAS E DIAMENTES...

Revisão:
... A MENINA COMEÇOU A FALAR SAIU UMA CASCTA DE ROSAS E DIAMENTES...

Rafaela e Naiara (TP)

A única substituição verbal ocorreu devido a uma discussão na dupla: a leitora não conseguia entender o que a autora havia escrito. Ela tentava ler o verbo, escrito "vivirão" (viveram), e corrigi-lo, mas não encontrava uma solução. Foi então que a dupla decidiu mudar para "ficaram". Essa alteração ocorreu no final da produção, no último episódio, quando a autora se referia à filha caçula e ao príncipe e escrevia que ambos "viveram/ficaram felizes para sempre".

A substituição pronominal ocorreu para trocar “a velha” por “ela”. Essa alteração gerou outros problemas no texto em relação ao referente e às palavras repetidas. A repetição da palavra “ela” deixou o texto confuso.

Produção:
... UMA JOVEM QUE NA VERDADE ERA UMA FADA ELA PIDIO UM POUCO DE ÁGUA ELA FALOU NÃO DOU A VELA QUE NA VERDADE ERA UMA FADA ELA DEU UM DOM SECRETO...

Revisão:
... UMA JOVEM QUE NA VERDADE ERA UMA DA ELA PIDIO UM POUCO DE ÁGUA ELA FALOU NÃO DOU ELA QUE NA VERDADE ERA UMA FADA ELA DEU UM DOM SECRETO...

Anderson e Lucas (TP)

Das categorias revisadas, notamos que o trabalho em parceria favoreceu, em grande medida, a reflexão sobre a linguagem. O outro, que lia, contribuiu para dar ao texto um *status* de efetiva interlocução, tornando possível observar e alterar as imperfeições da produção.

4.3 – ASPECTOS NOTACIONAIS

A segmentação de palavras e ortografia são os aspectos notacionais focos de análise. Em cada categoria, apresentamos o que foi mais notório na revisão dos alunos.

4.3.1 – SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS

Conforme explicitado no capítulo anterior, a segmentação de palavras, para crianças recém-alfabéticas, constitui um grande desafio, porque elas ainda não representam a noção de palavra. Em uma situação de pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam a crianças, de faixa etária de 4 a 6 anos, uma oração escrita de forma aglutinada e perguntam se é preciso separar para poder ler. A minoria responde positivamente, reforçando a necessidade de separar. Para estas crianças, a oração pode ser segmentada de diversas maneiras. No entanto, as autoras ressaltam que mesmo alunos que leem convencionalmente "pensam que dá no mesmo escrever junto ou separado" (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 150). Esse dado revela-nos o quanto a segmentação de palavras é pouco pensada pelos alunos desta faixa etária e justifica, de certa forma, o baixo número de revisão no primeiro ano escolar.

No *corpus* desta pesquisa, tivemos apenas três textos revisados no critério em questão. Os alunos realizaram a tarefa individualmente, fazendo cada um somente uma mudança. Além disso, três produções (duas duplas e uma revisão individual) não precisavam fazer alteração neste critério por não haver problemas na primeira versão. O quadro abaixo mostra o número de modificações:

Tabela 4.4 – REVISÃO DE SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS – 1º ANO

Categoria	Individual	Dupla
Hipossegmentação	2	0
Hipersegmentação	0	0
Segmentação entre linhas	1	0

Gustavo, ao perceber a omissão da última sílaba da palavra bondade ("bom-dade"), acrescenta-a e coloca um hífen para separar a palavra entre duas linhas. Realizou, portanto, uma segmentação de palavras no final da linha.

Os outros dois casos se referem a palavras hipossegmentadas. Para analisar, utilizaremos a produção da Vivian como exemplo. Ela usa um hífen com o intuito de separar duas palavras (“chegar-peto”). Em seu texto aparecem outras palavras hipossegmentadas, porém trata-se de substantivos com artigos, conjunções ou preposição: “oresto” para “o resto”; “esaio” para “e saiu”; “deflore” para “de flores”; “lepediu” para “lhe pediu” e “emcasamento” para “em casamento”. A hipersegmentação ocorre em duas situações: para se referir à palavra “secreto”, Vivian escreve “se querto”, e, ao escrever “encontrou”, grafa “e com trou”. Nenhuma dessas ocorrências é observada e modificada pela aluna. Segundo Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 63-4),

> (...) as oscilações das crianças concernentes à segmentação de elementos, em geral átonos e sem carga referencial (artigos, preposições, conjunções), são plenamente compreensíveis. No fluxo da fala não existem os espaços em branco da escrita. Eles não são necessários ao produtor do texto nem a um leitor que conhece a história ou o argumento.

O fato de as crianças se preocuparem pouco com a segmentação de palavras na situação de pesquisa não nos permite concluir que esse ponto não possa ser objeto de reflexões. Os alunos mais avançados no processo de conceitualização da escrita são os que mais podem observar essa questão, os demais precisam de ajuda do professor. Para os que precisam de auxilio, seria necessário que o docente propusesse atividades específicas para esse fim, com situações didáticas planejadas para promover discussão e reflexão sobre o tema da segmentação de palavras.

4.3.2 - ORTOGRAFIA

Muitas foram as mudanças realizadas nos textos em relação à ortografia. Podemos afirmar que tanto o número de trabalhos, quanto a quantidade de alterações feitas são

relevantes. Entre as revisões individuais, apenas uma deixou de modificar a ortografia, e, nos trabalhos em duplas, foram duas. Com o intuito de classificar as alterações, elencamos três categorias: princípio alfabético, regularidades e irregularidades. O quadro abaixo mostra a quantidade de crianças que fizeram alterações, lembrando que um aluno pode estar classificado em mais de uma categoria.

Tabela 4.5 – REVISÃO ORTOGRÁFICA – 1º ANO

Categoria	Individual	Duplas
Sem mudança ortográfica	1	2
Principio alfabético	8	7
Regularidades	0	5
Irregularidade	1	2

4.3.2.1 – PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Desde a primeira pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), um novo olhar sobre a alfabetização tomou conta do cenário educacional. Essa mudança ocorreu principalmente pelo fato de as pesquisadoras terem centrado seu estudo no processo de aprendizagem das crianças. Em outras palavras, era necessário entender como elas se apropriavam do princípio alfabético, porque, até então, as preocupações pedagógicas focalizavam prioritariamente os métodos de ensino como único meio favorável ao avanço dos alunos. Pautando-se no princípio de que a escrita é uma representação da linguagem, o estudo da psicogênese procurou evidenciar a natureza conceitual do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando a progressão cognitiva, vale lembrar que a aprendizagem da escrita no seu conjunto é um processo complexo com várias operações mentais que são simultaneamente

acionadas para além da construção alfabética, embora esta possa representar um avanço significativo:

> (...) o que fica evidente é a complexidade da construção da escrita que, longe de ser um processo monolítico, de progressão linear, previsível e controlável pela ação pedagógica, constitui-se num verdadeiro emaranhado de funções cognitivas, que avançam sob diferentes aspectos da língua com base em concepções, hipóteses, erros construtivos, conflitos e assimilação (total, parcial ou mesmo deturpada) de informações. Na progressão erigida pelo fazer e refazer, construir e reconstruir, agir e refletir, o jovem aprendiz é sempre convidado a considerar novos pontos de vista e novas possibilidades de produção ou de interpretação oferecidas pelo desequilíbrio cognitivo e pelo aprendizado (COLELLO, 2007, p. 32).

Sem levar em conta os diferentes saberes e experiências com a escrita, e tomando como recorte a construção específica do sistema alfabético, os sujeitos participantes da presente pesquisa encontram-se alfabéticos, ou seja, já conseguiram compreender a relação fonema-grafema e, ao escrever, fazem uma análise sonora dos caracteres menores que a sílaba. No entanto, por serem recém-alfabéticos, na produção do texto, é comum as crianças esquecerem letras, colocá-las em lugar errado, ou ainda acrescentarem além do necessário para a escrita de determinada palavra. Moraes (2003, p. 21-2) ressalta que, ao produzir textos espontâneos, as crianças recém-alfabéticas cometem mais erros, pois

> (...) diferentes tarefas envolvem diferentes "cargas" de trabalho mental. (...) Já quando se trata de escrever uma história, ele tem que dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar as ideias que colocará no papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo.

É interessante ressaltar que, nesta pesquisa, todas as crianças que revisaram a ortografia fizeram alterações compatíveis com o princípio alfabético. As modificações ocorreram de diferentes formas: ora acrescentado, ora suprimindo, ora substituindo letras. Como exemplo de mudança pelo acréscimo de letras, temos: "casameto" para "casamento";

“to” para “tome”; “incontou” para “incontrou”; “bonda” para “bondade”; “coba” para “cobra”; “jois” para “joias”; “esplica” para “esplicar”; “cascat” para “cascata” e “reto” para “resto”. Podemos perceber que a maior parte das mudanças é feita em sílabas complexas, com três ou quatro letras, como “encontrou” e “casamento”; as outras são acréscimos de letras e até de sílabas que faltavam para completar a palavra. Embora os sujeitos desta pesquisa sejam alfabéticos, a correção da maior parte das palavras se concentra justamente nas sílabas complexas, visto que é um problema a ser considerado por crianças que se encontram recentemente neste nível.

Apenas uma criança faz uma modificação que se encaixa na categoria de supressão de letras: ela retira a letra “m” no final da palavra “mãe”, antes escrita “mãem”.

As substituições de letras foram ocorrências comuns entre os sujeitos da pesquisa. Alguns exemplos são: “viúva” para “veuva”; “rarugenta” para “rabugenta”; “emcoltrou” para “emcontrou”; “agra” para “água”, “enteum” para “entãom”; “teum” para “tãom”; “mai” para “mãe”; “tos” para “dos”; “mendou” para “mandou”; “menhi” para “mãe”, entre outros. Nota-se que novamente as mudanças se concentram em sílabas complexas e em sílabas de sonoridade nasal, como “ã” e “ão”.

Tal como anteriormente mencionado no início deste capítulo, nem sempre a revisão feita tem como resultado o acerto. Pode-se citar o aluno que, ao tentar mudar a palavra “isplicou”, acrescentou “r”, deixando-a escrita “esrplicou”. Isso reforça o que vem sendo considerado ao longo deste trabalho: o principal objetivo da revisão não é a criança escrever corretamente, o importante é a reflexão realizada sobre o texto.

4.3.2.2 - REGULARIDADES

Vimos no capítulo anterior que as regularidades são assim definidas por Moraes (2003) por apresentarem um “princípio gerativo”, ou seja, uma regra que se aplica a várias ou

todas as palavras em uma determinada situação. Portanto, é possível saber como escrever uma palavra corretamente, mesmo que seja escrita pela primeira vez; sem precisar memorizar, bastando recorrer à regra, o indivíduo consegue grafá-la.

Moraes (2003) classifica as correspondências fonográficas regulares em três tipos: as diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais. As regulares diretas são as palavras que apresentam as letras “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v”. Não existe, nesses casos, nenhuma outra letra competindo com a grafia desses sons; porém, é muito comum encontrarmos, na fase inicial da aprendizagem da escrita, trocas entre essas letras, por exemplo: “dama” por “tama”; “bola” por “póla” e “fama” por “vama”. “Interpreta–se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador” (MORAES, 2003, p. 29). As regulares contextuais são estabelecidas pelo contexto, ou seja, é a posição da letra (ou dígrafo) dentro da palavra que vai definir qual será usada. O uso da letra “m” antes do “p” e do “b”; o emprego de “r” ou “rr”; o uso do “g” e “gu” e do “c” e “qu” fazem parte desta regularidade. O último tipo é constituído pelo caso de palavras regulares morfológico-gramaticais. Para saber como escrever palavras que se classificam neste caso, é necessário conhecer algumas regras gramaticais. Por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu sempre se escrevem com “esa”, como são os casos de “portuguesa”, “inglesa” etc.

No *corpus* da pesquisa, apareceram revisões nos três tipos de regularidades. Lino é a única criança que faz a revisão de uma palavra que apresenta regularidade direta. A princípio, escreve “vada” para a palavra “fada” e depois troca a letra “v” pela “f”, deixando a escrita correta.

Para as regulares contextuais temos revisão de vários tipos: uma bastante frequente nas produções infantis é o uso da letra “e” e “i” no final de palavras que terminam com “o som de i”. Alguns exemplos são: “sempri” para “sempre”; “qui” para “que”; “floris” para

“flores” e “principi” para “príncipe”. Outro tipo que as crianças conseguiram revisar foi a letra “m” no final das palavras: “mandaran” para “mandaram” e “joven” para “jovem”.

Algumas vezes ocorre o que chamamos de hipercorreção. A criança generaliza regras para o que foi aprendido em situações específicas e as utiliza em outros contextos, como é o caso da palavra “encontrou” escrita com a letra “m”.

Outra regularidade contextual foi o uso da letra “s” no início da palavra. Abaixo há a conversa de uma dupla quando revisavam as palavras “explicou saiu” que estavam escritas juntas no texto.

Lino lê sem entender: “esplicosa”

Lino continua: saiu

Paulo, vendo as duas palavras escritas juntas, diz: se duas vogais ficam juntas e um s, ó. Se um o (...) se as letras vogais (...), se um s fica no meio de duas letras vogais fica zo.

Pesquisadora: O que está escrito aí?

Lino: explicousa

Pesquisadora: o que você quis dizer aí?

Paulo: coloca mais um s, né. Só um fica za.

Lino aceita a sugestão (“ISPLICOSSAIU”) e continua lendo.

Este é um caso interessante, pois Lino acrescenta um “s” a palavra “saiu” porque o colega, ao ler o seu texto, percebe que as palavras “explicou saiu” estavam escritas juntas, o que permitiu a Paulo, o leitor, lembrar uma regra que provavelmente aprendeu em casa. Apesar de Paulo se confundir um pouco para explicar quando usar dois “s”, ele consegue convencer Lino a modificar. A única regra existente é de usar apenas um “s” no início da palavra. A interpretação que Paulo teve foi acertada porque se tratava de duas palavras

escritas juntas (hipossegmentadas), para ele uma única, por isso apenas um “s” ficaria com o som de “z” e tornaria a escrita incorreta.

Entre as regularidades morfológico-gramaticais, temos um exemplo presente nas flexões verbais: os verbos na terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com “u” no final. Uma criança fez as seguintes alterações: “dol” para “dou”; “del" para “deu”. Podemos afirmar que os alunos não conhecem essas regras, mas, devido a um intenso contato com a cultura escrita dentro e fora do universo escolar, algumas observações foram feitas, o que promoveu reflexões sobre estes aspectos na revisão dos textos, mesmo que as modificações nem sempre estejam certas, como foi o caso de “emcoltrou” para “emcontrou”; “incontrou” para “imcontrou” e “nimheim” para “nimgheim”.

4.3.2.3 - IRREGULARIDADES

Como já mencionado no capítulo três, para a grafia de muitas palavras não existe uma regra que possa apoiar a escrita de pessoas menos experientes no uso da língua. Apenas a memorização das palavras mais usuais e a consulta a modelos autorizados, como o dicionário, permitirão ao sujeito aprendiz saber grafar corretamente. Como resultado de pesquisa, a reflexão realizada sobre os aspectos irregulares das grafias ficou concentrada nas palavras “poço” e “caçula”. Era comum os alunos escreverem na primeira versão da produção essas palavras com a letra “s”. Após a revisão, a mudança feita, em geral, era para acrescentar mais um “s” (ficando “posso”). Apenas uma criança colocou a letra “ç” para as duas palavras em questão. Porém, apesar de modificarem e terem pensado sobre a grafia correta, as crianças não se mantém estáveis a ponto de sistematizar as alterações em todo o texto.

4.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para todas as categorias relacionadas ao critério ortográfico não houve discrepâncias nas revisões quanto à forma de agrupamento. Os exemplos dados se referem tanto as produções de alunos que fizeram a revisão individualmente como para os que fizeram em duplas. O princípio alfabético foi alvo de maior reflexão, pois todos os alunos que realizaram alterações ortográficas fizeram-nas nesta categoria. Como as outras duas categorias envolvem um conhecimento mais sistematizado, o que não ocorre no primeiro ano da escolaridade, as mudanças tiveram uma menor ocorrência, porém podemos notar que a parceria favoreceu, ainda que com pouca diferença, a discussão das questões regulares e irregulares.

Para além dos critérios considerados, outros aspectos da língua foram alvo de reflexão por parte das crianças, mas em menor medida, tais como: legibilidade, acentuação e concordância nominal para cinco textos revisados individualmente e também concordância nominal e letra espelhada para dois textos revisados em dupla. A acentuação concentrou-se na palavra “água” que, na maioria das versões originais, estava sem acento, e em algumas palavras que apresentam sons abertos, como “era” e “ela”, apesar de não serem acentuadas convencionalmente. Como exemplo de revisão sobre a concordância nominal temos as seguintes alterações: “2 filha” para “2 filhas”; “a preciosidade” para “as preciosidades”. Apenas uma criança revisou, em uma única palavra, a letra “e” espelhada. É comum, na fase em que os aprendizes estão, encontrarmos grafias espelhadas porque ainda não sistematizaram a forma convencional da letra. Trata-se de um resquício de processos ainda em andamento a despeito de serem alfabéticos.

A legibilidade, última questão a ser abordada, pode ser uma tentativa do sujeito em fazer uma “proposta de compreensão” ao seu leitor. Tornar o texto legível permite um entendimento melhor sobre o que está escrito. É interessante ressaltar que uma criança fez, ao

longo da produção, já no momento da textualização, algumas alterações de letra de forma para letra cursiva. Essa foi uma possível preocupação com o destinatário do texto e vale considerar a hipótese de que isso ocorre porque as crianças, na fase em que estão, consideram a letra cursiva como uma forma "mais evoluída" e, portanto, um mecanismo de valorizar o texto no ato da revisão.

Em síntese podemos afirmar que os alunos do primeiro ano já conseguiram revisar com certa profundidade os problemas existentes na produção. Com exceção da pontuação, os demais critérios foram alvo de reflexão com mudanças efetivas e adequadas em cada um. Houve maior concentração de alterações nos aspectos ortográficos e, dentre as várias categorias, o principio alfabético foi revisado em todas as produções que realizaram a revisão neste critério. Além desse, o enredo e a linguagem também foram bastante discutidos. Das oito crianças que alteraram o enredo, sete conseguiram deixar o texto adequado e das oito que revisaram a linguagem todas melhoraram a produção, porém ainda era possível encontrar inadequações linguísticas. Apenas a segmentação de palavras foi pouco alterada (dois alunos), o que mostra a dificuldade de observar este critério em crianças recém alfabéticas porque, como já dissemos, a noção de palavra ainda não foi assimilada.

Em relação ao agrupamento feito, notamos que a revisão da linguagem foi favorecida pelas crianças que realizaram o trabalho em parceria. A discussão entre pares parece ter auxiliado a percepção dos problemas. Acreditamos que ler o texto do outro permite, em maior medida, detectar imperfeições linguísticas porque as omissões ou inadequações relacionadas a este critério comprometem o sentido da história. O enredo parece ser mais difícil de analisar porque discutir as falhas encontradas, ao mesmo tempo em que se lê, parando em cada ocorrência, tende a fazer com que os alunos percam a noção do todo. Somente leitores mais autônomos conseguiriam realizar tal tarefa ou ainda quem realizou a releitura global, facilitou detectar omissões no enredo. Talvez por isso, a revisão individual permitiu uma atenção maior

neste critério, tivemos mais alunos que alteraram informações relevantes que os que fizeram em duplas.

De todos os textos revisados apenas um não sofreu alterações. Foi a produção da Larissa, que teve ajuda de George. Eles leram todo o texto e acharam que não tinha necessidade de fazer mudanças. Pedi que lessem novamente e retomei a consigna. No final da leitura perceberam que faltava uma parte da história, mas resolveram não mudar porque acreditavam que o que estava feito era suficiente para a compreensão. Apesar disso, podemos concluir que os alunos são capazes de revisar e refletir sobre vários aspectos, como mostrado ao longo do capítulo, mesmo que ainda precisem melhorar muitas ocorrências nas produções.

No próximo capítulo teremos uma análise das produções revisadas no 2º ano escolar. Pautados nos mesmos critérios e categorias apresentados aqui, faremos uma análise procurando captar os mecanismos de revisão sob a ótica evolutiva já que a segunda proposta foi feita sete meses depois da primeira versão.

5 – PRÁTICAS DE REVISÃO NA TURMA DE 2º ANO

Revisar um texto escrito há sete meses envolve pelo menos três desafios: entender a letra, retomar a história e fazer relação com o que está escrito. Do ponto de vista do adulto parece simples, entretanto, para escritores principiantes, essa é uma tarefa complexa. O que se pretende neste capítulo é fazer uma análise detalhada do segundo momento de revisão, considerando o intervalo entre as duas revisões. O que o tempo potencializou? O avanço na escolaridade favoreceu reflexões mais elaboradas? O avanço da escolaridade favoreceu o trabalho em parceria visando à eficiência da atividade com a linguagem? Pretendemos responder a estas questões, mapeando as principais alterações efetuadas nas produções escritas dos alunos.

Inicialmente podemos afirmar que os alunos realizaram a proposta com muito êxito, fazendo mudanças que envolviam conhecimentos de diferentes naturezas. Na análise detalhada, percebemos uma evolução na revisão no que se refere à quantidade e à qualidade. Quantidade porque os alunos alteraram muitos aspectos relacionados a cada categoria, e qualidade porque as mudanças feitas, em sua maioria, aperfeiçoaram a produção do ponto de vista discursivo e notacional.

Além disso, percebemos um envolvimento maior das crianças visando tornar o texto mais adequado. As revisões em parceria potencializaram procedimentos importantes relacionados à prática de revisão. Algumas duplas leram mais de uma vez o texto; outras trabalharam de maneira diferente quanto à postura diante dos papeis exercidos. Em alguns casos, o autor encarregava-se de fazer as modificações necessárias, não esperando o leitor dar suas sugestões. O fato de ouvir o texto possibilitava ao autor “ver seu texto” com os olhos do leitor, favorecendo as alterações feitas na produção. Houve situações em que os papéis foram invertidos: era o autor quem lia e o leitor, ouvindo, sugeria as modificações, isso se deu principalmente quando a letra se constituía num empecilho ao processo de revisão.

Outra tendência observada na interação leitor-escritor foi que as duplas com um leitor menos experiente e que, portanto, faziam sua leitura mais vagarosa, de modo a ler "palavra por palavra", comumente encontravam problemas de ortografia. Em contrapartida, o leitor mais experiente, centrava a atenção no discurso. Embora isso tenha acontecido em alguns casos, não podemos generalizar essas ocorrências, pois encontramos mudanças relacionadas aos aspectos discursivos, por exemplo, em duplas com leitores menos experientes.

As estratégias de revisão também foram ampliadas e, de um modo geral, usadas de maneira mais eficaz, ou seja, os alunos inseriram símbolos ou acrescentaram informações em locais adequados. Os avanços registrados estão longe de marcar a autonomia do processo de revisão, o que nos permite supor que a apropriação desses procedimentos está em processo de construção e necessita ainda de situações didáticas que permitam aos alunos observarem e discutirem as diferentes alternativas de produção textual. A seguir, a apresentação dos dados coletados no 2º ano escolar.

5.1 – ESTRATÉGIAS DE REVISÃO

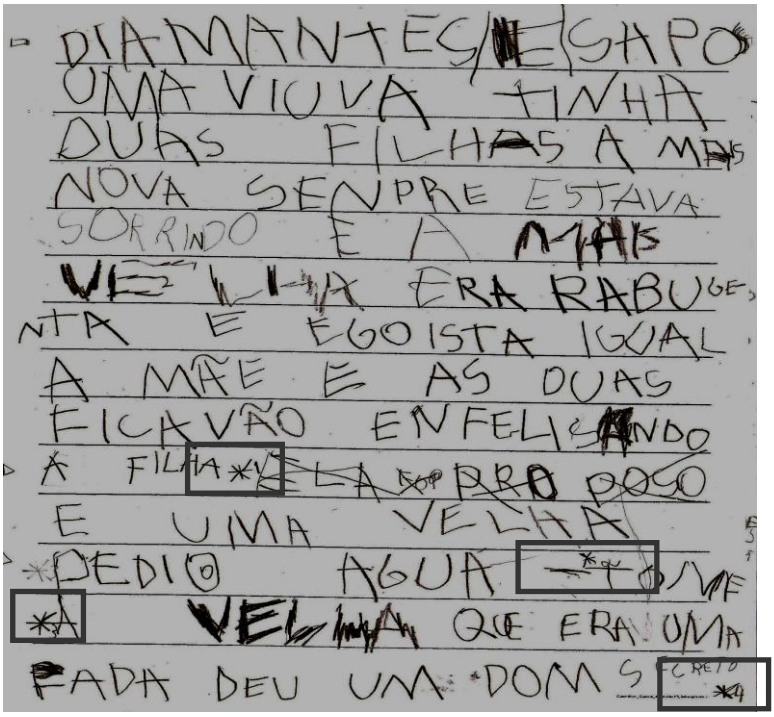
Na segunda revisão, as crianças ampliaram significativamente seu repertório de estratégias de revisão textual e utilizaram os recursos de forma mais eficiente. O quadro abaixo evidencia que tanto os alunos que revisaram individualmente quanto os que fizeram em duplas usaram uma diversidade de símbolos e recursos para modificar, acrescentar, suprimir e separar partes do texto. A tabela abaixo sintetiza tais procedimentos:

Tabela 5.1 – ESTRATÉGIAS DE REVISÃO – 2º ANO

Estratégia de revisão	Individual	Duplas
Uso da borracha	5	5

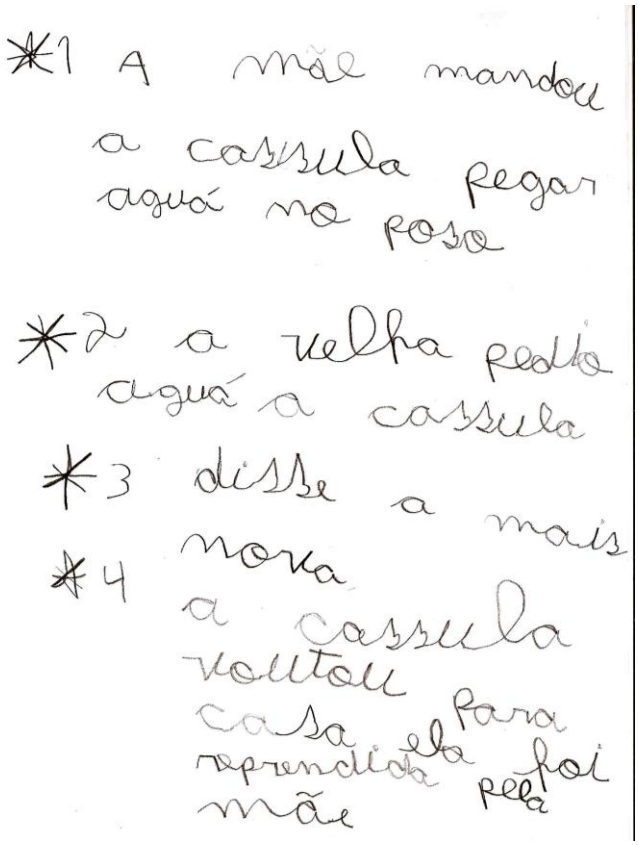
Uso de símbolos	5	4
Uso de hífen, arquinho, tracinho ou seta de duplo sentido para juntar as palavras	2	2
Riscar ou sublinhar letra ou palavra errada para corrigir ou suprimir.	4	2
Uso de barra para separar palavras	4	4
Chave para acrescentar letra ou palavra	5	2
Preenchimento dos espaços em branco na linha e na borda da folha	3	7
Barra para separar discurso direto do indireto	1	0

Algumas crianças fizeram o uso de símbolos de uma maneira diferente. Como na produção havia mais de uma informação a ser adicionada, recorreram ao uso do asterisco sequenciado para resolver o problema. Isso ocorreu no texto de uma criança e de duas duplas. Abaixo há um trecho do texto de Giovani[11] que exemplifica o uso de asterisco sequenciado. Em seguida, o verso da folha com as informações acrescidas:



Giovani (TP)

[11] Ao longo do trabalho, os alunos estão representados com nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades. Seus textos foram reproduzidos fielmente, adotando a seguinte legenda: TC para textos completos e TP para textos parciais



Outra maneira de incorporar várias informações seria o uso de diferentes tipos de símbolos. Apenas um aluno introduziu na produção um asterisco e um triângulo. Nesse caso, as duas palavras a serem acrescentadas estavam na mesma linha.

Embora tenhamos encontrado um uso diversificado das estratégias e de um avanço na forma de utilizá-las, notamos que os alunos, ao incorporarem o símbolo ao texto, encontram algumas dificuldades. As principais delas são: colocá-lo no lugar correto; repetir partes que já constam no texto; e deixar de fazer as modificações necessárias, para adicionar a informação, como suprimir ou alterar verbos, palavras e expressões. Nesta perspectiva, uma dupla, na tentativa de antecipar os acontecimentos da história e, com certa dificuldade de entender o que estava escrito, interpõe dois asteriscos com informações que comprometem o enredo. Porém, na releitura, a leitora o faz de maneira correta. Ela lê os dois primeiros asteriscos juntos e pula a parte sem sentido. Esse fato nos faz acreditar que, embora a dupla

não tenha conseguido usar estratégias adequadas, foi capaz de inserir as informações de modo coerente.

É possível perceber que é muito recente, na vida escolar das crianças, o trabalho de revisão. No processo de escolaridade, essas práticas se iniciaram no 1º ano do Ensino Fundamental, portanto, em um ano e meio, período da segunda revisão, os alunos estavam ainda se familiarizando com tais procedimentos. Podemos dizer então que o uso de diferentes estratégias de revisão não é espontâneo e que os alunos são ensinados neste processo? Em certa medida sim, o uso de diferentes estratégias parece não ser espontâneo. O procedimento mais comum é o uso da borracha para corrigir uma palavra e, até mesmo, para encaixar uma informação no meio do texto. Neste caso, apagar todo o restante da produção para inserir algo é uma conduta ineficaz, por isso o professor atua como modelo ao fazer revisões coletivas e ao mostrar um leque de estratégias. Aos poucos, elas são incorporadas nas práticas de revisão das crianças.

No *corpus* percebemos que a utilização de algumas estratégias é comum a todos os alunos (o uso de chave, de espaços entre as palavras e de barra para separar, por exemplo), levando-nos a pensar que são procedimentos comuns construídos socialmente e incorporados a partir de práticas educativas. No entanto, dois alunos de uma mesma classe[12], em vez de apagarem as letras incorretas, fazem um traço embaixo desta e acrescentam a certa acima. Outro da mesma classe, ao adotar a postura mencionada no exemplo anterior, ouve a indicação de seu parceiro para apagar e acata a sugestão. Isso nos faz acreditar que o uso das estratégias pode ser influenciado pela prática pedagógica, pois espontaneamente os alunos não realizariam esse procedimento e também porque as três crianças mencionadas fazem parte da mesma sala de aula. Vale ainda ressaltar ser recorrente no discurso pedagógico a não aceitação do uso da borracha em situações de revisão, de modo que tanto o professor como o

[12] Vale ressaltar que os alunos que estavam em uma única sala no período da primeira revisão, ou seja, no 1º ano escolar, foram divididos em quatro salas diferentes, no ano seguinte. Os alunos mencionados encontravam-se na mesma sala de aula no período da segunda revisão.

aluno possam perceber, no final do processo, quais foram as alterações feitas. Provavelmente tenha sido essa a orientação dada pela professora.

Em síntese, podemos afirmar que uso das estratégias de revisão potencializa discussões sobre o fazer do escritor e torna o processo mais dinâmico e eficaz. Além disso, a prática pedagógica pode garantir procedimentos mais adequados a práticas de revisão.

5.2 – ASPECTOS DISCURSIVOS

Enredo, linguagem e pontuação são os critérios de análise referentes aos aspectos discursivos. A pontuação, não considerada no capítulo anterior, por não ter sido objeto de revisão, é incluída aqui. Veremos que a reflexão sobre tal critério ocorre em diferentes sentidos e aparece de maneira consistente nas reflexões individuais e em duplas.

5.2.1 – ENREDO

As alterações relacionadas ao enredo foram classificadas em revisão de partes essenciais do enredo e completude da ideia, como feito no capítulo anterior. A primeira classificação se dá quando o aluno faz uma mudança relacionada aos episódios principais do conto e a segunda quando precisam acrescentar uma ou mais palavras, ou ainda expressões que favorecem o sentido da história.

É notório que a segunda revisão trouxe mais modificações no texto, reduzindo-se muito o número de alunos que não revisou este critério em relação à primeira revisão. O quadro abaixo mostra a divisão em categorias e a distribuição dos trabalhos de revisão em cada uma:

Tabela 5.2 – REVISÃO DO ENREDO – 2º ANO

Categorias	Individual	Duplas
Sem mudanças no enredo	1	2
Revisão de partes essenciais do enredo	2	0
Revisão para completude da ideia	4	4
Revisão em partes essenciais para o enredo e completude da ideia	2	3

5.2.1.1 – REVISÃO DE PARTES ESSENCIAIS DO ENREDO

Revisar o desfecho da história continuou sendo o maior foco de intervenção por parte dos aprendizes. Dos alunos que realizaram a atividade individualmente, Valmir acrescenta informações sobre a irmã mais velha (episódio 7). Os outros dois aprendizes revisam a parte da história na qual a fada dá um dom secreto à filha caçula (episódio 2). Tanto George como Vivian colocam um asterisco e fazem as alterações na mesma passagem do conto. Além disso, George insere, no final de sua produção, o desfecho da irmã mais velha. Com estas inclusões, ambos conseguem solucionar as questões em relação ao enredo.

Gustavo, outro caso de revisão de partes essenciais, faz um acréscimo em local errado. O trecho abaixo é do texto do aluno e a parte grifada refere-se ao acréscimo feito:

Primeira revisão

A MANHAN EA FILHA FALARÃO QUE ELA DEMOROU MUINTO VAUA [VAI] A MANHAN FALOU PARA FILHA A FILHA MAIS VELHA FOI

Segunda revisão

A MAE E FILHA <u>E A MAE PEDIU PARA A FILHA MAIS VELHA PEGAR AGÚA</u> FALARÃO QUE ELA DEMOROU MUINTO VAUA A MANHAN FALOU PARA FILHA A FILHA MAIS VELHA FOI

Gustavo (TP)

Como podemos perceber, a parte alterada está complementando uma informação já constante do texto, porém um pouco mais abaixo do lugar em que o aluno faz a inserção. A informação inserida traz um novo elemento: o pedido da mãe para a filha mais velha buscar água. Contudo, tal como foi feita a revisão há um comprometimento do sentido da história. Perceber que falta algo em relação ao enredo e saber fazer a alteração de maneira adequada são dois procedimentos distintos. Um depende do outro para o sucesso da revisão. Como os sujeitos da pesquisa são ainda autores principiantes, veremos com bastante frequência, esse tipo de problema.

Dos alunos que trabalharam em parceria, tivemos três duplas que fizeram alterações nessa categoria: Bruna com Laura, Valdir com Vivian e Giovani com Gustavo. Os três textos apresentam muitas mudanças relacionadas aos diferentes episódios da história. Para ilustrar, tomaremos como exemplo o trabalho de Giovani e Gustavo (feito com base no texto do primeiro):

> AS DUAS FICAVÃO ENFELISANDO A FILHA A MAE MANDOU A CASSULA PEGAR AGUÁ NO POSO ~~ELA FOI PRO POSO~~ E UMA VELHA PEDIO AGUA A VELHA PEDIU AGUÁ A CASSULA - TOME DISSE A MAIS NOVA A VELHA QUE ERA UMA FADA DEU UM DOM SECRETO A CASSULA VOUTOU PARA CASA ELA FOI REPRENDIDA PELA MÃE A MÃE FALOU VA PARA O POSO RÁPIDO UMA JOVEM PIDIO AGUÁ ELA FALOU NÃO DOU INRITADA DEU UM DOM SECRETO QUANDO FOI ESPLICAR SAIO RAM COBRAS LAGARTOS E SAPOS A CASSULA FOI ESPUSA DE CASA
>
> Giovani e Gustavo (TP)

Com exceção da segunda informação acrescentada que é redundante (a velha pediu água à caçula), todas as outras são pertinentes e adequadas. Foi comum observar que, na tentativa de completar o que foi escrito, os alunos escreveram novamente parte do que já está registrado. No caso apresentado, seria suficiente escrever a palavra “caçula”, para que o texto

tivesse sentido. Embora Giovani tenha feito várias inserções, faltou registrar a parte em que é revelado o dom secreto da irmã mais nova.

O que podemos concluir sobre a revisão de partes essenciais do enredo é que dez textos não apresentam problemas neste critério, ao passo que oito (cinco duplas e três crianças) trazem em suas produções poucas omissões. A principal delas é o desfecho sobre a irmã mais velha. É interessante ressaltar que essa parte foi uma das mais revisadas e a que apresenta mais problemas. A esse respeito vale uma consideração teórica: Bettelheim (1992), a partir de inúmeras observações, mostra que a leitura pode ser afetada pelo impacto que as informações do texto têm sobre o indivíduo. O leitor pode ler "o lobo mordeu" em um texto onde está escrito "o lobo morreu" simplesmente porque resiste em admitir um fim tão trágico, mesmo com relação ao vilão da história. Ora, podemos supor que esses mesmos mecanismos internos sejam a base para a omissão de partes indesejáveis na revisão da história. Assim, se o bom personagem foi contemplado com um final feliz (o casamento com o príncipe), "não há necessidade", do ponto de vista do sujeito, de mencionar o desfecho cruel do vilão.

5.2.1.2 – REVISÃO PARA COMPLETUDE DA IDEIA

As mudanças feitas nesta categoria se referem a acréscimos ou supressões de detalhes que deixam a história mais clara, pois as palavras ou expressões inseridas ou apagadas contribuem para a coerência e/ou coesão textual. Voltar à produção pela segunda vez, depois de um intervalo de sete meses, permitiu que os alunos observassem melhor os problemas de incompletude das ideias.

As quatro crianças que revisaram individualmente e refletiram sobre a questão abordada garantiram um texto mais adequado. Os exemplos abaixo justificam essa afirmação:

QUANDO FOI ESPILICAR SAIU UMA CASCATA DE FLORES E DIAMANTES QUE ERAM O DOM SECRETO QUE A FADA TINHA DADO A MENINA (Laura - TP)

ENQUANTO A MAIS VELHA NINGUEN QUIRIA FICAR PERTO (Paulo - TP)

...FADA FICOU TAO IRRITADA COM SUA GROSERIA QUE LHE DE UM DOM SECRETO ~~QUE ERA QUE QUANDO FALAVA~~.QUANDO CHEGOU EM CASA E QUANDO ABRIU A BOCA SAIAM SAPOS LAGARTOS E COBRAS. (Lucas - TP)

As revisões feitas em duplas também se efetivaram para completar a informação ou dar ênfase a um sentimento, como é o caso de Valdir e Vivian:

A JOVEM QUI ÉRA UMA FADA FICOU COM TANTA RAIVA QUE DEO UM DON CECRÉTO

Valdir e Vivian (TP)

Tivemos um caso de supressão. Lino e Paulo tiraram uma parte da frase por não entenderem o que estava escrito. No texto original, Lino apresentava uma escrita toda hipossegmentada e ainda com alguns problemas relacionados ao princípio alfabético. O intervalo de sete meses, para esse caso, dificultou o processo de leitura, já que as crianças tinham vencido a etapa da apropriação do princípio alfabético e não compreendiam mais a lógica anterior da hipossegmentaçao da escrita. Lino e Gustavo não conseguiam entender o que estava escrito em uma passagem logo no início do texto e resolveram tirá-la; para tanto, riscaram o que supunham ser omitido.

A MAIS VELHA ERA RABUGEMTA EGOISTA ~~EQUAL A MAI~~

Lino e Paulo (TP)

A mudança feita não comprometeu o sentido da história, visto que a parte excluída do texto trata-se de uma informação adicional.

A percepção de pequenas falhas no enredo envolve uma observação detalhada e, mais do que isso, um manejo apurado com a linguagem e com a articulação dos episódios narrativos. Pela apresentação dos resultados, notamos que os sujeitos desta pesquisa adequaram a produção visando ao sucesso da interlocução, considerando os possíveis leitores. Conseguiram, desta forma, entrar em dialogia com o texto escrito, ou seja, perceberam que o significado do texto é construído de alguém para um outro e que isso ocorre a partir da interação autor-texto ou leitor-autor-texto.

Em relação ao agrupamento, podemos afirmar que não houve discrepância quanto ao número de revisões. Parece que o fato de trabalhar em parceria não foi decisivo para obtermos mudanças efetivas na produção, pelo menos para este critério. Porém, um dado relevante é que, após a segunda revisão, apenas três produções revisadas em duplas continuam com problemas, ao passo que cinco feitas individualmente apresentam omissões. Com esse dado, podemos considerar que o processo de revisão em parceria foi mais eficaz, pois as partes alteradas, embora em menor proporção, foram suficientes para deixar a história completa.

É necessário salientar também a postura de alguns alunos diante da tarefa de revisar. Uma dupla, Larissa e George, percebeu que faltavam partes relevantes do enredo, mas decidiram não mudar. O pouco compromisso diante da tarefa foi notório e, quando questionados se iriam realizar as alterações, a dupla respondeu que a produção estava satisfatória.

Em síntese, das nove crianças em atividade individual, apenas Andrea não fez alteração, por não conseguir perceber duas omissões importantes: o pedido da fada à irmã mais nova e o desfecho sobre a irmã mais velha, o que prejudica a compreensão do enredo.

Duas duplas não executaram a revisão neste quesito, tampouco necessitavam fazê-lo, uma vez que as produções apresentavam as principais informações da história.

5.2.2 – LINGUAGEM

Ao contrário do que se pensa, ser falantes de uma língua, não garante ser efetivo usuário da linguagem escrita. Embora uma habilidade dependa da outra, a aprendizagem da escrita e o uso da linguagem são processos distintos.

Uma dificuldade de autores principiantes é conseguir expressar em palavras tudo o que é necessário para compor um texto. Segundo Soares (1999, p. 62),

> (...) a aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Tal posição de interlocutor torna mais significativo o processo de produção. Geraldi (2003, p. 17) também contribui na defesa dessa postura:

> A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo.

O diálogo permitido com a presença de um destinatário, no caso das revisões feitas individualmente, e a ajuda efetiva de um colega, nas revisões em dupla, proporcionou substanciosa reflexão sobre a linguagem. Apesar de não constituir uma categoria, muitos ajustes na forma de expressar as ideias foram assumidos. Essas pequenas modificações, como veremos adiante, são resultado de um grande esforço cognitivo para adequar o que estava escrito no primeiro texto produzido da história original, visando à compreensão do outro.

Em relação à divisão das categorias referente à linguagem, o quadro abaixo mostra as revisões feitas individualmente e em duplas que modificou a produção original:

Tabela 5.3 – REVISÃO DA LINGUAGEM – 2º ANO

Categoria	Individual	Duplas
Sem revisão da linguagem	6	3
Palavra repetida	1	1
Substituição pronominal, verbal ou lexical	0	3
Referente	3	6

Das nove crianças que realizaram a revisão individualmente, seis não fizeram alterações que se encaixam nas categorias estabelecidas, e, das nove duplas, apenas três. Vale ressaltar que três dos seis alunos que concluíram individualmente a atividade, executaram pequenos ajustes na linguagem o que favoreceu maior adequação da escrita em relação a seu propósito comunicativo. Das três duplas que se enquadraram na categoria sem revisão da linguagem, todas adaptaram o texto, melhorando aspectos linguísticos. Diferente da primeira revisão feita, os ajustes não consistiram apenas na introdução de artigos, de preposições ou de outra palavra qualquer. Apesar de também termos encontrado esse tipo de modificação, as mudanças envolveram forma mais conveniente e apropriada de expressar os acontecimentos vividos pelas personagens, como é o caso de Laura, que substitui a palavra "igual" por "igualzinha" no intuito de reforçar a descrição feita à filha mais velha.

> MAS A MAIS VELHA ERA RABOGEMTA E EGOISTA <u>IGUALZINHA</u> A MÃE
>
> Laura (TP)

Outro exemplo da mesma criança diz respeito à substituição de "a garota foi <u>no</u> poço" por "a garota foi <u>ao</u> poço". É notório, nesse caso, o refinamento linguístico.

Valdir e Vivian também harmonizaram o texto incluindo “com tanta” na frase: “ficou com tanta raiva”. O acréscimo teve como objetivo ressaltar o sentimento da personagem para justificar, no enredo, o dom secreto ruim dado à irmã mais velha. Além dessas crianças, muitas outras fizeram esse tipo de alteração, o que mostra um olhar atento por parte dos aprendizes em relação à linguagem (suas normas e convenções) e também em relação ao processo interlocutivo (o melhor entendimento para o seu leitor).

Passemos agora para a análise das categorias.

5.2.2.1 – PALAVRA REPETIDA

Apenas uma criança e uma dupla fizeram alterações que se classificam nesta categoria. A mudança feita em ambas as produções são muito parecidas: a supressão do pronome “ela” no interior do texto. Para exemplificar, Naiara risca duas vezes o pronome em duas orações que apresentam a mesma organização sintática. Trata-se da sequência pronome, verbo e objeto e novamente, o pronome mais o verbo e objeto. A aluna percebe que omitir o segundo pronome não compromete o sentido da frase, como mostra o texto abaixo:

> QUANDO ELA CHEGOU EN CASA ~~ELA~~ FOI REPRENDIDA POR TER DEMORADO TANTO PARA VOUTAR.
>
> (...)
>
> ENTÃO QUANDO ELA CHEGOU NO POÇO ~~ELA~~ ENCOMTROU UMA JOVEN QUE PEDIU AGUA...
>
> Naiara (TP)

É interessante notar que poucas crianças fazem alterações na produção em relação a esta categoria. Considerando que a pesquisa foi realizada com recém-alfabéticos, a reflexão sobre palavra repetida ainda parece difícil aos aprendizes. Isso também ocorreu na primeira revisão feita, mas houve uma diferença: na primeira, as crianças observaram a repetição quando a palavra ou a expressão repetida estava uma ao lado da outra; na segunda, o pronome que se repetia se encontrava ao longo do texto. No primeiro caso, era difícil ignorar o fato de ter duas vezes escrito o mesmo enunciado, o que tornava mais evidente o problema. Já no segundo, perceber a repetição demandava a atenção focada nessa questão.

Outra hipótese para as poucas mudanças ocorridas é que a repetição em parte dos textos serve para organizar o discurso. Como os alunos não utilizam a pontuação, é comum ocorrerem marcas de oralidade e repetição de palavras para evidenciar a mudança de cenário e/ou acontecimentos (FERREIRO, 1996).

5.2.2.2 - REFERENTE

Como analisado no capítulo três, os textos apresentaram vários problemas de referente. Em geral, as ações eram escritas sem deixar claro ao leitor a quem se referiam; ou o uso excessivo do pronome “ela”, não sendo tampouco possível identificar a personagem a que fazia referência.

Três crianças revisaram essa questão individualmente. George acrescenta a seguinte informação, sublinhada no exemplo abaixo:

A MÃE PEDIL PARA A <u>MAS VELHA</u> BUSCAR AGUA NO POSO George (TP)

Parecido com o caso anterior, Lucas também acrescenta “a mais velha” para se referir à personagem que vai buscar água no poço e Naiara faz o mesmo, mas, com essa informação, ela resolve outro problema no texto: a repetição de palavras.

> QUANDO ~~ELA~~ A IRMA MAS VELHA CHEGOU EM CASA E FOI SE ~~ELA FOI~~ ESPLICAR E SAIU UMOMTE DE SAPOS...
>
> Naiara (TP)

Na revisão feita em parceria tivemos um número expressivo de crianças que alteraram o referente: um total de seis duplas. Podemos dividi-las pelo tipo de mudança realizada: temos três que acrescentam o referente e três que alteram. Os exemplos já dados servem para ilustrar a maneira como as duplas fizeram o acréscimo, porém um merece destaque: Anderson e Lucas, para dizer que o príncipe pede a filha caçula em casamento, utilizam o pronome “a” para se reportarem à personagem e o texto fica “Daí ele pedio-a em casamento”.

Esse foi o caso de maior refinamento linguístico encontrado para a categoria em questão. A conversa da dupla revela um alto grau de compreensão da história por parte do Lucas, o leitor, e uma maneira bastante didática de apontar os problemas: questionando o autor sobre suas intenções em determinadas passagens do conto. Apesar de ter sido o leitor quem sugere o acréscimo do pronome “a”, o diálogo promovido permite uma reflexão apurada por parte do autor da produção:

Lucas: Pediu em casamento. Quem?

Anderson: A caçula!

Lucas: Pode colocar “pediu-A” (com entonação no “a”).

Todas as crianças que realizaram alteração do referente substituíram “velha” por “menina” ou “moça/jovem” por “velha”. Como no enredo, a fada aparece para a primeira personagem que vai ao poço como uma “velha”, e depois, para a segunda, a irmã mais velha, como uma “jovem senhora”, houve nas produções muita confusão. Por isso, as substituições feitas aqui visavam adequar qual personagem aparecia diante da visita recebida.

Notamos que a segunda revisão proporcionou uma maior reflexão sobre a categoria discutida e que as parcerias feitas potencializaram as discussões sobre o referente. Podemos pensar que o avanço da escolaridade, o maior contato com atividades de escrita e os problemas que envolvem a tarefa de escrever favoreceram a melhoria da linguagem como um todo na produção textual.

5.2.2.3 – SUBSTITUIÇÕES LEXICAL, PRONOMINAL E VERBAL

As substituições feitas ocorreram para resolver problemas relacionados à repetição de palavras ou a partes inadequadas ou impertinentes ao enredo. Tivemos apenas duas duplas que se encaixam na categoria em questão. Ambas fazem substituição lexical. Rafaela e Naiara trocam a palavra “rosas” por “flores” quando relatam o dom secreto dado à filha caçula. A aluna registra rosas porque acredita garantir o sentido do enredo, visto que rosa é uma flor. Na primeira revisão, essa questão não foi alvo de reflexão, somente na segunda é que a dupla consegue perceber que na versão original da história constam flores. A mudança é realizada sem discussão, no momento da leitura em voz alta da Naiara, Rafaela percebe a falha e a corrige.

Outro caso interessante de substituição lexical se deu com a dupla Anderson e Lucas, pois a alteração feita é para resolver um problema de repetição de marcas de oralidade. Ao longo do texto de Anderson, a palavra “daí” aparece muitas vezes. Em vez de eles resolverem

a questão suprimindo tais marcas, preferem diferenciá-las, fazendo as seguintes mudanças: “daí” para “aí” e “daí” para “então”. Porém eles não se mantêm fiéis porque em algumas marcas não fazem alterações, como mostra o trecho abaixo:

> DAÍ A CAÇULA VIU UMA VELHA QUE ERA UMA FADA ELA PEDIO UM POUCO DE ÁGUA – DOU SIM DAÍ ELA DEU UM DOM SECRETO AÍ QUANDO ELA FOI SE ISPLICAR PARA MÃE O ATRASO...
> (...)
> ELA FALOU – NÃO DOU ENTÃO ELA QUE NA VERDADE ERA UMA FADA DEU UM DOM SECRETO...
>
> Anderson e Lucas (TP)

Notamos que esse tipo de alteração pressupõe uma reflexão apurada sobre a língua porque as duplas, não só perceberam os problemas, como conseguiram resolvê-lo de uma maneira bastante eficaz e pertinente. A possibilidade de pensar em outras maneiras de dizer e discutir essas questões com um parceiro promovem avanços significativos na aprendizagem da língua escrita, já que o cerne da atenção é a linguagem.

5.2.3 – PONTUAÇÃO

A pontuação talvez seja um dos temas mais trabalhosos para o ensino da escrita porque, a depender da intenção do autor e da situação de enunciação, o emprego dos sinais pode ser variado. Além disso, a dificuldade de utilizá-los também ocorre porque os signos são multifuncionais.

Cardoso (2003) realizou uma pesquisa abrangente sobre os sinais de pontuação empregados por crianças que frequentavam as primeiras séries do Ensino Fundamental. Em

uma revisão teórica sobre pontuação, cita pesquisadores como Fayol (1997) e Scheneuwly (1988) e ressalta que o uso de sinais intratextuais resulta da percepção do escritor em relação a rupturas do texto, ou seja, a mudanças nos acontecimentos do enredo. Segundo Cardoso (2003, p. 116), apoiada em uma hipótese de Fayol,

> (...) quanto mais os estados/acontecimentos fossem intimamente ligados, mais fraco e mais raro (i.e., ausência de marca ou vírgula) seria o nível de pontuação; quanto mais os estados/acontecimentos fossem independentes uns dos outros, mais freqüente e mais alto seria o nível da pontuação (i.e., *alínea*).

Com o desenvolvimento da pesquisa, Cardoso (2003, p.132) traz uma conclusão que contribui para as práticas de ensino ao afirmar:

> (...) o quanto é infundada a prática de intervenção pedagógica no nível de frases, uma vez que só o trabalho com o texto, como um todo, proporcionará maiores chances de a criança perceber diferentes posicionamentos enunciativos, motivando, assim, a pontuação precoce.

Além disso, Ferreiro (1996) ressalta outro risco para o ensino da pontuação: o olhar normativo que o professor tem para esse conteúdo quando se trata de preferências autorais. Segundo a autora, podemos dizer que um texto apresenta pouco ou excesso de marcas, que poderia ser melhor outro sinal em determinado local, porém não determinar, na maior parte dos casos, o que é certo e errado.

Os sinais inseridos no texto, por escritores principiantes, exprimem um esforço do enunciador em adequar o discurso escrito para o leitor. Um dos momentos mais propícios para tal ocorrência se verifica durante a revisão de texto.

> Apoyados en estudios anteriores de Ferreiro (1996), sostuvimos que es la tarea de revisar la que pone a los alumnos en posición de lectores de sus escritos, situación donde los dos roles están presentes (escritor y lector), y donde aparece entonces la necessidad de dar instrucciones al lector acerca de

> cómo leer para interpretar lo escrito, lo que facilita la proliferación de los signos de pontuación (CASTEDO, 2003, p. 260)[13].

Tudo indica que o fato de as crianças do 2º ano conseguirem se colocar mais efetivamente no papel de leitor e de terem tido um trabalho mais sistemático na escola sobre a pontuação resultou em alterações nas produções escritas que compõem o *corpus*, o que não aconteceu no 1º ano. Além disso, como já mencionado no capítulo três, Ferreiro (1996) afirma que o sistema de pontuação é uma apropriação tardia, que ocorre por volta dos sete a nove anos.

Para fins de análise, dividimos o *corpus* em duas categorias: pontuação no discurso direto e pontuação no discurso indireto. Essa escolha deve-se tanto aos resultados da pesquisa como pelas considerações de Cardoso (2003, p. 117), assinalando:

> (...) que temos duas funções para as unidades de pontuação: colocar em evidência quem fala no texto (no diálogo, nas citações etc.) e organizar o conjunto do texto no nível global (partes do texto) e naquele da unidade base do texto: a frase.

A tabela a seguir abaixo mostra o número de crianças que realizou a revisão em cada uma das categorias, ressaltando que obtivemos a mesma quantidade de alunos tanto na atividade individual como em duplas. Esse fato nos leva a acreditar que os alunos em atividade individual foram peça chave no momento de trabalho em parceria, já que, na própria produção, conseguiram acrescentar os sinais de pontuação. Verificamos que todas as duplas que fizeram alteração na pontuação tiveram parceiros os quais individualmente também revisaram este critério.

[13] Apoiados em estudos anteriores de Ferreiro (1996), defendemos que é a tarefa de revisar a que põe os alunos em posição de leitores de seus escritos, situação em que os dois papéis estão presentes (escritor e leitor), e na qual ocorre, então, a necessidade de dar instruções ao leitor sobre como ler para interpretar o escrito, o que facilita a proliferação dos sinais de pontuação (Tradução livre).

Tabela 5.4 – REVISÃO DA PONTUAÇÃO – 2º ANO

Categoria	Individual	Duplas
Sem revisão na pontuação	4	4
Pontuação no discurso direto	1	1
Pontuação no discurso indireto	3	3
Pontuação no discurso direto e indireto	1	1

5.2.3.1 – PONTUAÇÃO NO DISCURSO DIRETO

Ferreiro (1996) afirma que a pontuação aparece nas produções infantis dos extremos para o interior do texto e, quando as crianças utilizam sinais intratextuais, é comum iniciarem pelas marcas no discurso direto. Temos dois casos em que a pontuação foi introduzida somente em falas de personagens; outros dois nos quais, além deste uso, o fazem também no discurso indireto.

O sinal inserido por todas as crianças foi o travessão e a estratégia usada, a de acrescentar a marca no espaço que tinha antes do enunciado da personagem, não havendo a preocupação em separar o discurso direto do indireto, como mostra o trecho abaixo:

> QUANDO ELA CHEGOU NO POÇO ENCONTROU UMA JOVEM QUE PEDIU AGUA ELA DISSE – NÃO DOU
>
> Naiara (TP)

Apenas um aluno, Lucas, acrescenta uma barra logo após a fala, entretanto essa ação pode ser interpretada de duas maneiras distintas: ou autor teve a intenção de separar a fala da personagem do enunciado do narrador, ou o intuito era segmentar o texto, visto que a escrita das palavras estava muito próxima.

Em duas produções, uma individual e a outra em dupla, o sinal aparece em apenas uma fala da personagem, as demais não sofrem alteração. A esse respeito, podemos assumir como hipótese o uso do travessão no discurso direto como objeto de reflexão (justificando seu aparecimento em pelo menos uma situação), embora não se constitua ainda em um saber efetivamente assimilado a ponto de aparecer no texto como recurso generalizado para todos os casos. Trata-se, portanto, de uma aquisição em processo, daí a importância da sua ocorrência.

As outras crianças acrescentam o travessão em todas as frases do discurso direto no texto. Lucas é um desses alunos. Ele realizou a atividade sozinho, e posteriormente fez parceria com Anderson, uma produção em que o sinal aparece em todas as falas de personagem. Neste caso, a interação favoreceu a reflexão deste conteúdo em maior proporção, visto que conseguiram generalizar o uso do travessão em distintas situações.

O que também parece facilitar a inserção dos sinais no discurso direto é o verbo declarativo utilizado antes da fala. Encontrar no final do enunciado do narrador “disse” e “falou” fez com que alguns alunos acrescentassem o travessão. Isso, contudo, não é uma regra: algumas crianças perceberam a fala da personagem sem o verbo e acrescentaram o sinal; outras usaram o verbo mais o referente no final da fala da personagem. Podemos concluir que alguns facilitadores no interior do discurso promovem o surgimento da pontuação.

5.2.3.2 – PONTUAÇÃO NO DISCURSO INDIRETO

Para escritores iniciantes, é muito mais complexo pontuar o discurso indireto, visto que as possibilidades são variadas e os recursos também. Dessa forma, os sinais utilizados pelas crianças da pesquisa foram o ponto final, a vírgula e a reticência. É interessante notar o progressivo movimento de inserção da pontuação no texto. Como já mencionado, as crianças

iniciam dos extremos até passarem a pontuar o interior da produção. Corroborando as afirmações de Ferreiro (1996), cinco alunos pontuaram a última frase do texto, sendo que dois deles fizeram somente tal inserção, os outros três acrescentaram ponto final em outros lugares.

As crianças que inseriram ponto intratextual fazem-no de duas maneiras distintas. Em três casos a inserção ocorreu para separar o que vinha sendo dito de uma nova informação introduzida por um marcador temporal (“um dia”). Além disso, a presença do marcador inicia um novo episódio do enredo e, com isso, encerra a apresentação das personagens. O trecho do texto da dupla Larissa e George ilustra o que os demais fizeram:

ERA UMA VEZ UMA VIUVA QUE TINHA DUAS FILHAS A CASULA ERA LINDA E GENTIU E A MAIS VELHA ERA CHATA E EGOISTA QUE NEM A MÃE. UM DIA AS DUAS MANDARÃO A CASULA BUSCAR AGUA NO POSO

Larissa e George (TP)

As outras crianças que pontuaram o interior do texto conseguiram perceber ora a completude de uma explicação/descrição, ora a mudança de ação da personagem ou de cenário. Nesse caso, sem o apoio do marcador temporal, a operação parece mais complexa porque depende de uma percepção mais sutil do movimento do texto, como mostra o trecho abaixo:

VA LOGO MINHA FILIA DISE A MÃE E A GAROTA FOI AU POSO. ELA EMCOMTROU UMA JOVEM QUE PEDIO ÁGUA

Laura (TP)

É possível perceber que Laura acrescenta um ponto final justamente onde se encontra uma mudança de cenário: antes da marca, a fala da mãe em casa e depois, a filha no poço.

Dessa forma, "(...) o ponto não é colocado em função de critérios sintáticos (delimitação da unidade frase), mas em função da estrutura do conteúdo" (CARDOSO, 2003, 125).

Além do uso do ponto final, ainda apareceram nos textos a vírgula e a reticência. Dois alunos utilizaram a vírgula em uma enumeração, quando no enredo se relatava a revelação do dom secreto da irmã mais velha. O trecho do texto do Guto exemplifica os dois casos:

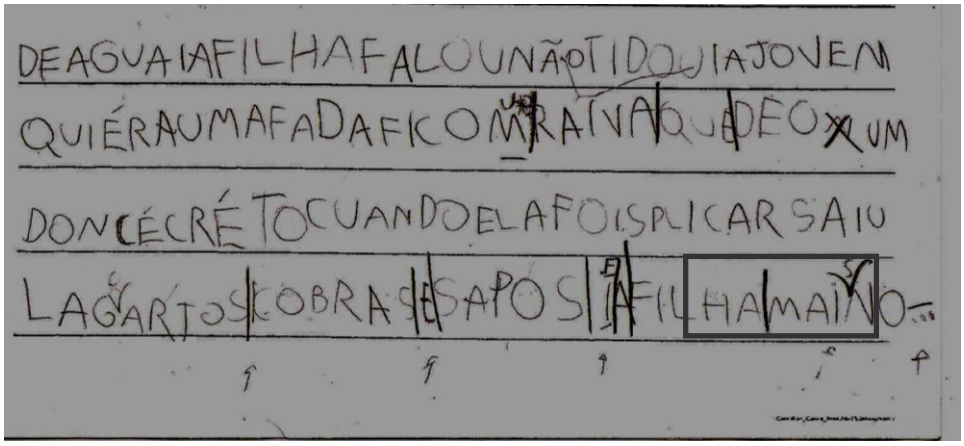
> QUANDO CHEGOU EM CASA FOI SE ESPLICAR SAIU SAPOS, LAGARTOS E COBRAS.
>
> Guto(TP)

Outro aluno usa a vírgula no lugar em que seria mais adequado o ponto final. Apesar da pontuação, em muitos casos, referir-se a preferências pessoais, há regras que orientam o emprego dos sinais. Na escola, os alunos, em fase inicial da aprendizagem da pontuação, não têm condições de a utilizar por questão de estilo, uma vez que não detêm grande conhecimento sobre o assunto, nem um padrão para a apresentação do texto, por exemplo, introduzir uma letra maiúscula sempre que um personagem fala.

É interessante notar que a inserção do ponto, no exemplo abaixo, ocorreu devido à presença de uma marca de oralidade, inserida, provavelmente, pelo fato de o aluno não ter utilizado sinais de pontuação no momento da textualização e de ter sido a estratégia encontrada para organizar o discurso. O trecho abaixo mostra a passagem em questão:

> UM DIA E A MÃE PEDIO PARA A FILHA MENOR IR PEGAR ÁGUA NO POÇO, DAÍ A CAÇULA VIU UMA VELHA QUE ERA UMA FADA ELA PEDIU UM POUCO DE ÁGUA
>
> Anderson (TP)

Valdir lançou mão de reticências, não de forma convencional, visto que não encontrou nenhuma passagem do enredo em que pudesse ser encaixada tal marca. Pela localização – final da folha – e pela forma utilizada – embaixo de um hífen –, provavelmente o aluno fez tal inserção para informar ao leitor a continuidade do texto na folha seguinte. Abaixo se encontra o fragmento do texto com essa ocorrência:



Valdir (TP)

Os exemplos dados aqui revelam a tentativa de escritores principiantes de organizarem o discurso escrito visando à melhoria do texto, em especial, do processo interlocutivo previsto entre escritores e possíveis leitores. É notório também o emprego de sinais variados para diferentes finalidades, o que mostra grande avanço em relação à primeira revisão. O processo escolar, com certeza, contribuiu para a inserção dos sinais de pontuação nas revisões realizadas no 2º ano escolar. Mas acreditamos que não foi só isso. O fato de encontrarmos usos não convencionais, e certamente não usados nem ensinados pelo professor (como reticências para indicar a continuidade do texto) revela o caráter endógeno e construtivo da aprendizagem. Em outras palavras, os exemplos dados são tentativas do sujeito, hipóteses criadas para o uso dos sinais de pontuação. Esse processo deixa evidente

que os alunos pensam sobre o conteúdo e, mais do que isso, podem reconstruir novos sistemas, como no caso apresentado anteriormente.

5.3 – ASPECTOS NOTACIONAIS

Os aspectos notacionais a serem abordados aqui são os mesmos já discutidos no capítulo anterior: segmentação de palavras e ortografia. Embora sejam os mesmos critérios, registraremos os principais avanços conquistados no segundo processo de revisão dos textos.

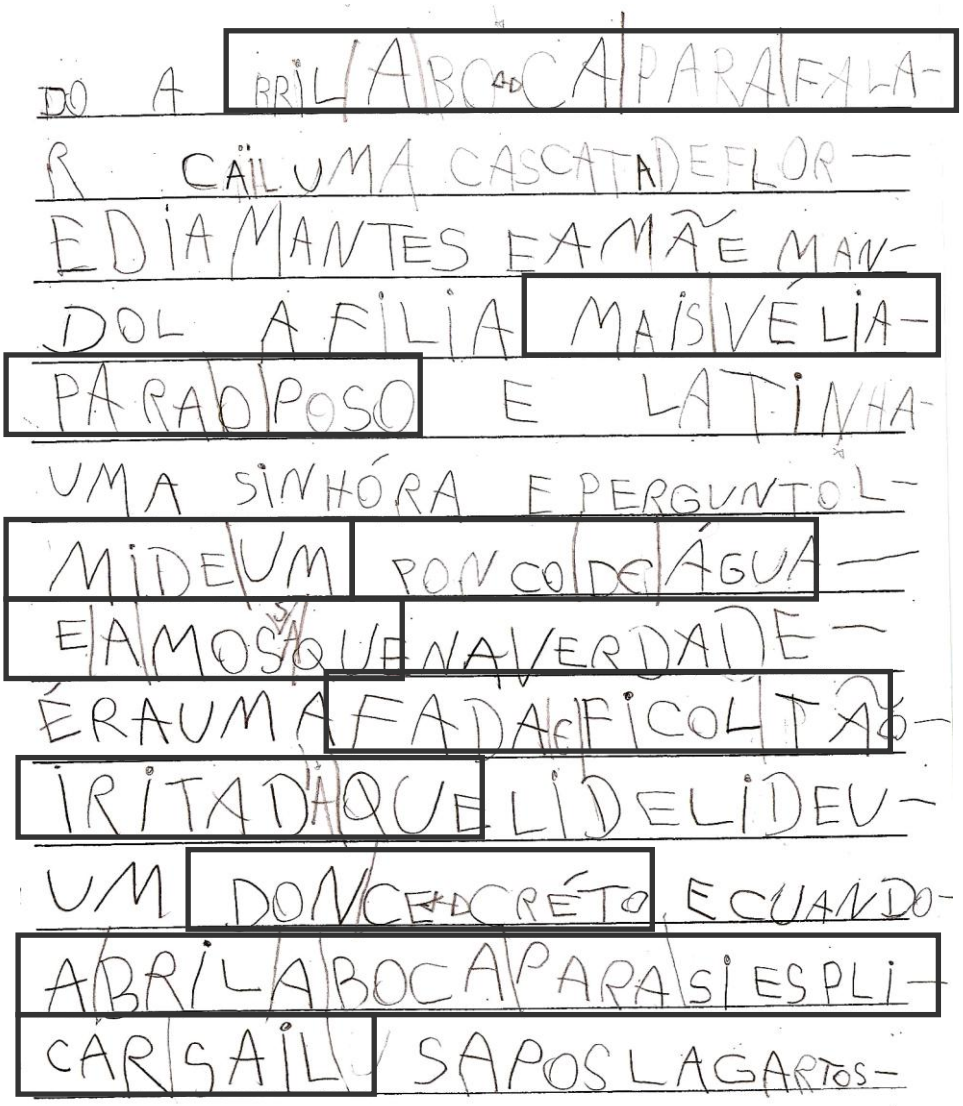
5.3.1 – SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS

A segmentação de palavras foi alvo de reflexão em boa parte das produções na segunda retomada do texto escrito. Em comparação com a primeira revisão, na qual somente três alunos fizeram alterações neste critério, podemos considerar um grande avanço um total de doze crianças revisarem a segmentação, enquanto seis não o fazem. O quadro abaixo sintetiza os dados encontrados:

Tabela 5.5 – REVISÃO DE SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS – 2º ANO

Categoria	Individual	Duplas
Não revisam segmentação	4	2
Hipossegmentação	4	7
Hipersegmentação	3	3
Segmentação entre linhas	3	1

O foco de maior reflexão se verificou em palavras hipossegmentadas. Como estratégia de resolução, os alunos utilizaram, em sua maioria, barra para separar. O trecho do texto de Andrea, que realizou a atividade individualmente, ilustra a autonomia em considerar esta categoria:


DO A BRIL ABOCA PARA FALA-
R CAÍ UMA CASCATA DE FLOR —
E DIAMANTES E A MÃE MAN-
DOU A FILHA MAIS VÉLHA-
PARA POSO E LATINHA-
UMA SINHÓRA E PERGUNTOU-
MI DEU UM PONCO DE ÁGUA —
E AMOSTRA QUE NA VERDADE —
ÉRA UMA FADA DIFICOLTA-
IRITADA QUE LI DEU UM
DONCE DE CRÉTO E QUANDO-
ABRIU A BOCA PARA SI ESPLI-
CAR SAÍU SAPOS LAGARTOS-

Andrea (TP)

No trecho acima há duas palavras revisadas que se referem à hipersegmentação: “boca” (na 1ª linha) e “secreto” (na 11ª linha). A aluna lançou mão da seta de duplo sentido para unir as partes separadas.

Observarmos também algumas situações interessantes, neste segundo processo de reflexão sobre o texto: a dupla Valdir e Vivian teve como foco de revisão a segmentação de palavras. Embora haja algumas correções de ortografia e acréscimos de pontuação, a grande mudança esteve relacionada a este critério. Na interação, Vivian, a leitora, em nenhum

momento propôs alterações. No início da leitura em voz alta feita por ela, Valdir já percebeu o que precisava separar e, conforme a leitura avançava, colocava as barras entre as palavras.

Com essa revisão, ratificamos a necessidade dos alunos em priorizar, em cada retomada da produção, apenas um ou dois aspectos para refletir sobre o texto (CASTEDO, 2000). Como são autores principiantes, ainda não conseguem revisar, de uma única vez, todos os problemas encontrados.

Nas alterações relacionadas a palavras hipersegmentadas, George foi, dos alunos em atividade individual, quem mais fez mudanças,uma vez que, em sua primeira versão, havia várias palavras escritas separadas. Para resolver tal problema, o aluno inseriu um hífen para juntar as partes divididas.

Apenas duas duplas revisaram palavras hipersegmentadas. Valdir e Vivian fazem um arquinho para juntar dois artigos (“uma a”) e, tal como fica, temos um equívoco, já que o correto seria suprimir o artigo definido “a”. Guto e Valmir fazem a revisão de uma única palavra “bondade”, antes escrita “bom dade”. Feito o ajuste, acabou-se o problema de segmentação. O fato de a minoria das crianças revisar palavras hipersegmentadas deve-se à pouca quantidade desse tipo de ocorrência na produção. É mais frequente encontrarmos o texto ou parte dele todo aglutinado e não o contrário.

Outro tipo analisado de segmentação refere-se a palavras cuja escrita foi dividida em duas linhas. Encontramos poucas ocorrências, exceto no texto de Valdir e Vivian. Como vimos no início desta seção, a dupla teve um olhar bastante apurado para a segmentação. Com esse foco, foram alteradas todas as palavras que estavam parte em um linha e parte na outra. As outras três crianças, em atividade individual, acrescentaram o hífen em apenas uma palavra do texto. Entretanto, com exceção do texto da Naiara, os outros já utilizavam esse procedimento na primeira versão escrita.

Podemos concluir que houve, na segunda revisão, um maior investimento relacionado à segmentação de palavras. Como as crianças estavam no final do primeiro semestre do 2º ano escolar, as questões do princípio alfabético, em sua maioria, já tinham sido discutidas e apropriadas. Percebemos que, com o processo de alfabetização consolidado, este tipo de problema não ocorre mais, o que fica evidente no momento da revisão.

5.3.2 – ORTOGRAFIA

A revisão dos aspectos ortográficos foi alvo de muita reflexão por parte das crianças. Percebemos que as alterações de palavras escritas incorretas foram intensificadas no segundo processo de retomada da produção. Os dados nos mostram que o reconhecimento dos erros é fruto de um trabalho intelectual, marcado por um significativo esforço cognitivo em realizar as modificações necessárias. Segundo Moraes (2007, p. 15),

> A tarefa do aprendiz de ortografia é então multifacetada; envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta das palavras. Mesmo dentro do que chamamos de casos "regulares" há peculiaridades: ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar para a posição do segmento sonoro dentro da palavra, ora precisa observar a tonicidade do segmento etc.

O autor chama a atenção para a complexidade da aprendizagem ortográfica. Embora, no início do 2º ano escolar da escola pesquisada, tenha sido começado um trabalho de reflexão sobre a ortografia, podemos afirmar que as crianças estão no início do processo de aprendizagem e possuem poucos conhecimentos sistematizados sobre as regras do sistema. Apesar disso, as mudanças ocorreram em todas as categorias. O quadro abaixo mostra a quantidade de ocorrências relativas à ortografia nos trabalhos feitos individualmente e em duplas:

Tabela 5.6 – REVISÃO ORTOGRÁFICA – 2º ANO

Categoria	Individual	Duplas
Sem mudança ortográfica	1	0
Principio alfabético	6	7
Regularidade	5	8
Irregularidade	1	7

Analisando os números do quadro, podemos constatar que a maioria das crianças revisa o princípio alfabético e as palavras que contém regularidades. É possível notar também que o trabalho em parceria favoreceu a revisão da ortografia. Todas as duplas levaram em consideração este critério. Novamente, o fato de ter um leitor parceiro no momento da atividade contribuiu, de maneira significativa, para o processo de correção das palavras escritas incorretamente. A seguir, uma análise de cada categoria.

5.3.2.1 – PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Com o processo de alfabetização mais consolidado, os alunos puderam, na segunda revisão feita, corrigir várias palavras que continham problemas de letras trocadas ou falta e excesso de letras. A maioria das crianças revisa aspectos relacionados a esta categoria. As principais correções se manifestam em sílabas complexas, aquelas que apresentam consoante, vogal, consoante (CVC), como diamantes; ou consoante, consoante e vogal (CCV), como secreto; e ainda consoante, consoante, vogal e consoante (CCVC), como príncipe.

Das seis crianças em atividade individual, obtivemos as seguintes mudanças de acréscimo de letras: “jove” para “jovem”; “peto” para “perto”; “egois” para “egoista”; “vid” para “vida”; “prisipe” para “prinsipe”, “iritad” para “iritada” e “enfernisndo” para “enfernisando”. Como exemplo de substituição de letras, temos a única alteração de “valha”

para “velha”. Algumas vezes ainda os alunos suprimiam as letras, como é o caso de: “esplicrando” para “esplicando”.

As sete duplas que revisaram o princípio alfabético alteraram as palavras ora acrescentando, ora substituindo letras. Os exemplos são parecidos com os apresentados anteriormente, visto que refletir sobre este princípio supõe fazer modificações que permitam ao leitor entender o que escreve, sem faltar nenhuma parte. Isso não significa que a palavra ficará ortograficamente correta, uma vez que refletir sobre o sistema de notação da escrita e sobre a ortografia envolve processos distintos. Moraes (2007, p. 14) ressalta:

> Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Este desenvolvimento, já amplamente explicado pela literatura psicolingüística (cf. por exemplo, FERREIRO & TEBEROSKY, 1979), não leva, porém a escrita correta das palavras. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.

Podemos concluir, pelas duas revisões feitas, que esta categoria foi alvo de grande retomada por parte dos aprendizes. Em primeiro lugar, os alunos estão intensamente envolvidos na escola em escrever adequadamente as palavras, já que se encontram no ciclo da alfabetização, ou seja, nas duas séries escolares destinadas à apropriação do princípio alfabético. Em segundo lugar, não podemos deixar de considerar outros conteúdos referentes à língua, também essenciais para a formação do escritor, tais como: adequação da linguagem, pontuação, segmentação etc. Por esse motivo, mesmo sem intervenções do docente, as crianças revisam a maneira que escrevem, pois constantemente na sala de aula são convidados a pensar sobre este aspecto da língua e também porque, ao lerem o texto, conseguem perceber as falhas não tão perceptíveis no momento da textualização.

5.3.2.2 – REGULARIDADES

Ao analisar as revisões relacionadas a regularidades, encontramos os três tipos descritos por Moraes (2003): as regulares diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais. As regulares diretas foram alvo de revisão em apenas dois casos: uma troca da letra “p” por “b”, na escrita da palavra “bondade”, e também troca das mesmas letras, porém de maneira contrária, na palavra “sapo”. Ambas as modificações tornaram a escrita mais adequada.

As revisões referentes a regulares contextuais tiveram como principal foco de mudança palavras que apresentam sons nasais. As permutas, ora da letra “m” ora da letra “n”, aconteceram em vários textos. É interessante notar a preocupação com a grafia deste tipo de som; contudo as crianças, em sua maioria, não têm conhecimento da regra, resultando na modificação de apenas algumas palavras da produção, nem todas convencionalmente.

Outros casos, em menor medida, referem-se à troca da letra “i” pela “e” no final de palavras que terminam com o som de |i|, principalmente da palavra “príncipe”, e também quando a escrita envolvia sílabas com “qu” ou “gu”. Temos vários exemplos: “ningheim” para “ningueim”; “ningren” para “ninguen” e “crndo” para “quando”.

As regulares morfológico-gramaticais foram alvo de reflexão apenas em verbos na terceira pessoa do singular. As mudanças ocorriam ora para colocar a letra “u”, ora a letra “l”, em palavras como: “incontroum” para “incontrol um” e “pergunton” para “perguntol”. Nos dois casos mostrados, as alterações se realizaram de maneira incorreta. Podemos acreditar que a inquietação para a escrita destas palavras se deve ao grande contato com a cultura escrita. Ler livros, escrever histórias, refletir em situações de revisão coletiva favorecem a observação de determinados jeitos de escrever, o que não garante, sem uma sistematização, uma aprendizagem sobre a ortografia convencional.

5.3.2.3 - IRREGULARIDADES

Para revisar palavras irregulares, é necessário ter um contato sistemático com a grafia correta para o aluno poder memorizá-la, dessa forma, favorecendo o registro convencional. Esse processo precisa de intervenção do professor e ajuda dos colegas. Partindo desta premissa, podemos notar que apenas uma criança, em atividade individual, alterou uma palavra que apresentava um som irregular (a palavra “expulsa”, escrita pela aluna como “espusa” e reescrita como “espuça”). Em contrapartida, tivemos sete duplas que revisaram, em média, duas palavras irregulares. Todas as mudanças feitas se voltaram a uma escrita convencional, porém não podemos afirmar que todas elas eram assimiladas porque, no momento da revisão, algumas crianças não tinham certeza absoluta da grafia correta: diziam que a palavra se escrevia do jeito sugerido, sem saber justificar. Entretanto, a maioria delas era de uso frequente, já que as palavras modificadas fazem parte do léxico de contos de fadas, muito trabalhados nesta fase na escola pesquisada, possibilitando a escrita convencional. Podemos exemplificar: “mosa" para “moça”; “belesa” para “beleza”; “feitiso” para “feitiço”; “prinsipe” para “príncipe”; “cecreto” para “secreto”; “casula” para “caçula”; “poso” para “poço” e “presiozidada” para “preciosidada”.

O trabalho em parceria favoreceu, de um modo geral, uma maior reflexão sobre a grafia de palavras escritas incorretas. Entretanto, as irregulares tiveram uma discrepância maior em relação à forma de revisar, individualmente e em dupla, o que nos leva a acreditar na importância do processo interativo neste processo. Uma hipótese para isso ter ocorrido é que as trocas e o diálogo favorecidos pela interação leitor-autor contribuem para uma reflexão sobre os conteúdos ainda não sistematizados pela escola.

Como na primeira revisão, outros aspectos foram considerados pelas crianças ao revisar as produções, porém em menor medida. Legibilidade, acentuação, espelhamento de

letras e concordância nominal e verbal foram alvo de reflexão por quatro crianças que realizaram a revisão individualmente. Acentuação e concordância nominal e verbal foram discutidos e alterados na produção de sete duplas.

5.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando as principais mudanças e conquistas alcançadas no processo da segunda revisão, é necessário retomar as perguntas feitas no início do capítulo: O que o tempo potencializou? O avanço na escolaridade favoreceu reflexões mais elaboradas? O avanço da escolaridade favoreceu o trabalho em parceria visando à eficiência do trabalho com a linguagem?

Com a análise dos dados, podemos perceber que o tempo proporcionou aos alunos um distanciamento da produção, facilitando um olhar sobre a escrita na perspectiva do leitor. Desse modo, os alunos conseguiram observar e refletir sobre vários aspectos da língua, mudando o que achavam pertinente. Assumir-se na condição de leitor era essencial porque, somente se colocando efetivamente neste papel, é que o processo de retomada a produção ganha sentido. Um único empecilho gerado com o intervalo de sete meses foi a dificuldade para a compreensão da letra. Contudo, quando isso ocorria, era comum a retomada da história e alteração da parte ilegível.

Além disso, o avanço da escolaridade fez com que os alunos entrassem em contato com alguns conhecimentos que contribuíram para o momento da revisão, dentre eles podemos citar pontuação, segmentação de palavras e ortografia. A pontuação foi alvo de reflexão em dez produções, ao passo que, no ano anterior, ninguém tinha revisado tal critério. A segmentação de palavras foi discutida e alterada em doze textos, isso significa dizer que houve um avanço significativo nessa questão e que um dos motivos mais prováveis foi a

apropriação do princípio alfabético. A consolidação desse processo também facilitou alterações de palavras incorretas do ponto de vista ortográfico.

Não podemos deixar de considerar os critérios de enredo e linguagem. Praticamente todas as produções apresentam os principais episódios narrativos, levando-nos a considerar que a interlocução autor-leitor está garantida, visto que transmitir a mensagem em sua completude significa um texto sem problemas neste critério. A linguagem merece atenção especial porque a forma de escrever os acontecimentos está estritamente ligada aos efeitos estéticos, já que o texto reescrito é um conto, um texto literário. O segundo momento de revisão é marcado por muitas alterações, mas a maioria delas feita em parceria. Como analisamos anteriormente, as inserções, os ajustes linguísticos permitiram um texto de melhor qualidade e, mais do que isso, uma reflexão apurada sobre a linguagem escrita. O fato de a maioria das alterações ser feita em duplas nos faz ressaltar a importância do processo interativo na aprendizagem. Queremos reforçar que a troca e o diálogo são elementos que potencializam as discussões e permitem efetiva retomada do registro feito.

Em relação ao número de revisões realizadas, não tivemos discrepância quanto à forma do agrupamento. De um modo geral, os alunos em duplas revisaram mais apuradamente cada um dos critérios, excetuando-se o enredo, como já mostrado no quadro em questão. Não ter diferenças acentuadas no produto não significa que o trabalho em parceria não tenha sido produtivo e que não tenha apresentado vantagens. Na concepção de aprendizagem adotada nesta pesquisa, a socioconstrutivista, o processo de revisão é considerado mais que o resultado em si porque evidencia as formas de pensar diante da tarefa. Por isso, podemos afirmar que o diálogo promovido na maioria das alterações efetuadas no texto foi bastante rica, permeada de reflexão.

Vygotsky (1998) ressalta a importância da interação no processo de aprendizagem, enfatizando a natureza social da atividade mental. Para ele, a internalização do conhecimento

envolve uma operação externa, ou seja, parte das relações interpessoais para se transformarem em intrapessoais. Um conceito criado pelo autor, *zona de desenvolvimento proximal*, prevê justamente a mediação do outro como fonte de novas aprendizagens.

Segundo Fontana (1993, p. 120):

> (...) pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

Os dados obtidos na pesquisa corroboram a possibilidade de avanços pela interação. Podemos concluir esse capítulo afirmando duas questões: em primeiro lugar, as crianças, em processo de alfabetização, são capazes de revisar, ou seja, de refletir sobre vários aspectos da língua e da linguagem; e em segundo, que podem fazer alterações no texto sem um ensino sistemático sobre determinados conteúdos porque consideramos a natureza endógena do processo de aprendizagem. Além disso, o fato de participarem de situações de produção escrita na escola e de conviverem em uma cultura letrada, cercados de muitas práticas de leitura e escrita, permite a observação e discussão dos vários critérios no momento da revisão.

6 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A presente pesquisa buscou investigar a prática de revisão de texto com crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, tendo como duplo objetivo mapear a evolução das alterações e comparar as revisões feitas individualmente e em duplas. Desde o início, tivemos a preocupação em instaurar uma situação completa de produção para que a prática de revisão pudesse ganhar sentido pela intenção de ampliar as possibilidades de interação e compreensão entre autores e leitores, tal como acontece nas práticas sociais de escrita. Em outras palavras, os alunos escutaram e discutiram a história, reescreveram e revisaram, com dois propósitos definidos inicialmente: o primeiro, como um objetivo social, porque queriam compartilhar o texto com os pais e o segundo, como um objetivo acadêmico, porque sabiam da existência da pesquisa.

Embora a reescrita do conto não seja o principal foco de investigação deste trabalho, buscamos na sua análise critérios e categorias relevantes no contexto das produções. Temos, na maior parte das reescritas, omissões no enredo e de referente, emprego de palavras repetidas, escasso uso de sinais de pontuação, palavras aglutinadas e algumas hipersegmentadas, e ainda palavras incorretas do ponto de vista ortográfico. Consideramos estas omissões e desvios como oportunidades privilegiadas de reflexão linguística. A partir disto, estabelecemos como critérios a análise de enredo, linguagem, pontuação, segmentação de palavras e ortografia.

As duas propostas de revisão, num intervalo de sete meses, foram examinadas considerando os critérios acima. Vale então a pergunta: o que aconteceu com os textos quando foram submetidos a uma prática de revisão? Em geral, melhoraram a versão inicial. No final do processo, ou seja, depois de as crianças realizarem as duas retomadas ao texto, somente uma aluna deixou de revisar o enredo, todas as outras fizeram alterações e dez crianças

conseguiram deixar o texto completo. No critério linguagem ocorreu praticamente o mesmo: todos fizeram alterações e 9 produções entre os 18 textos ficaram sem problemas neste aspecto. Nos demais, algumas passagens do enredo apresentam ainda uma ou outra palavra repetida e, em cinco textos, a falta de referente. Em relação à pontuação, segmentação de palavras e ortografia, não podemos dizer que os problemas foram eliminados nas versões finais porém podemos afirmar que todas elas apresentaram melhora significativa nestes aspectos.

Para uma análise pormenorizada, dois pontos merecem destaque: as diferenças entre as revisões realizadas no 1º e 2º ano e as diferenças entre os trabalhos feitos individualmente e em parceria.

Considerando as diferenças entre as revisões realizadas no 1º e no 2º ano, podemos concluir que houve um progresso tanto em relação às estratégias quanto às alterações realizadas. Valendo-se praticamente das mesmas estratégias no 1º e no 2º ano, mudou apenas a forma empregada. Apesar de os alunos ainda utilizarem os símbolos de maneira equivocada, podemos dizer que houve maior adequação no emprego destes procedimentos, sendo que alguns usaram de maneira sofisticada o asterisco sequenciado para inserir várias passagens do enredo. Parece que tais estratégias, na prática de revisão, são frutos de uma intensa apropriação de marcas usadas socialmente, ou seja, de constantes aproximações às práticas de escrita e de revisão feitas dentro e fora da escola.

Em relação às alterações, podemos também concluir que, no 2º ano, tivemos mais modificações, o que, na maior parte das produções, resultou num texto mais bem escrito, mais próximo à versão original. Contudo, muitas foram as mudanças realizadas ainda no primeiro ano, e elas se concentraram principalmente no enredo, na linguagem e na ortografia. Várias são as hipóteses que explicam esse desempenho dos alunos.

No que diz respeito ao enredo, é possível supor que, desde muito cedo, os alunos podem refletir sobre o desenrolar da história porque se apóiam no que foi contado inicialmente. No que tange a grafia correta das palavras, consideramos que os alunos são constantemente convidados a pensarem sobre o jeito certo de escrever. Finalmente, o ajustamento da linguagem pode ser explicado porque, ao ouvirem muitos contos e participarem de situações de escrita, sempre discutem a melhor forma de dizer algo ou os recursos para um outro jeito de se expressar. A pontuação e a segmentação de palavras são ainda critérios difíceis para os alunos recém-alfabéticos, até porque não costumam ser sistematicamente trabalhados na escola. As crianças precisam lidar ainda com muitas variáveis da escrita para depois poderem refletir sobre estes critérios. É comum alunos pequenos, no início da escolaridade, primeiro escreverem o texto para depois pontuarem, o que não ocorre quando são maiores, em que o ato de pontuar ocorre simultaneamente ao de escrever. No caso da segmentação, a falta de noção sobre a palavra, que será conquistada quando forem um pouco mais experientes em relação ao sistema de escrita, faz com que os aprendizes leiam o que escreveram sem perceber a aglutinação ou hipersegmentação. Esses dois critérios foram alvo de reflexão no segundo momento da revisão. Parece que o contato sistemático e orientado com a escrita promoveu as várias tentativas no uso dos sinais de pontuação e de maior autonomia na segmentação de palavras.

Enfim, a possibilidade de revisar ocorre nas duas situações propostas pela pesquisa. Independente dos saberes adquiridos e já estabilizados, acreditamos que a prática constante de revisar favorece novas elaborações e construção de novos conhecimentos.

Para além da análise da progressão das revisões feitas ao longo de sete meses de intervalo, merece destaque a comparação entre o modo como foram feitas as revisões, individual e em duplas. Embora não se tenha registrado uma discrepância radical nas alterações feitas, importa assinalar a diferença no que diz respeito à linguagem. Falar e

discutir sobre a escrita favorece o saber sobre a língua. Nesse sentido, o trabalho em duplas proporcionou maior reflexão neste aspecto porque foi possível conversar sobre o que escreveram e a forma como colocaram as ideias no papel. Acreditamos que a reflexão em parceria pôde contribuir significativamente, pois a preocupação com o destinatário e o apoio da história original fizeram com que as crianças tomassem um cuidado maior em como escrever. Temos, portanto, um ganho imenso para o ensino quando a escrita é compreendida como processo interlocutivo, sendo desejável promover diversas situações em que os alunos possam conversar e refletir sobre o que escrevem visando à compreensão do outro.

A tarefa de revisar um texto sozinho parece ser difícil, ao passo que, em pequenos grupos ou em duplas, as crianças são capazes de desenvolver reflexões mais refinadas em relação ao texto. Isso porque o outro, neste caso o colega da parceria, pode centrar-se no papel do leitor.

Nessa perspectiva, apesar de os outros critérios não se configurarem com grande diferença na revisão, podemos afirmar que o envolvimento dos leitores com os autores revelou-se muito produtivo. Como já dito anteriormente, o trabalho de revisão não tem sentido somente pelas alterações feitas, mas também pela possibilidade de discutir e experienciar a escrita. Castedo (2003, p. 274) ressalta a importância de outros aspectos com o trabalho em pares:

> Vemos que tanto en las clases entre pares como en las colectivas es inevitable considerar al otro, tener en cuenta su opinión, escuchar su punto de vista. Al hacerlo, se observa al texto desde otros lugares no imaginados, no advertidos, no previstos. Las opiniones de los otros multiplican las visiones sobre lo escrito. Abrir el juego a discutir sobre lo producido es favorecer un análisis sobre el lenguaje más allá de lo que cada uno, individualmente es capaz de analizar. Apreciamos, además, que esta capacidade de mirar el texto desde el lugar del outro es muy intensa aún desde pequeños, que no es necesario llegar a la adolescencia para esperar tal posibilidad de reflexión[14].

[14] Vemos que tanto em aulas entre pares como nas coletivas é inevitável considerar o outro, levar em conta sua opinião, escutar seu ponto de vista. Ao fazê-lo, se observa o texto de outros lugares não imaginados, não

Com base nessas considerações, é possível afirmar que o trabalho em parceria apresenta uma fonte inesgotável de momentos de reflexão, o que reforça a importância dos trabalhos em grupo na escola.

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa, podemos afirmar que a atividade de revisar não é um processo linear, pelo contrário, é um processo gradual que supõe avanços, retrocessos e rupturas porque vários são os aspectos que podemos considerar ao refletir sobre o texto. Em caso de crianças pequenas, alvo desta pesquisa, o eu-autor está em construção, o que significa que os problemas encontrados nos textos infantis não serão resolvidos de uma vez só e alguns deles nem serão percebidos pelos escritores iniciantes. No entanto, o que se precisa ter em vista é a perspectiva de um trabalho em processo a fim de subsidiar a construção cognitiva. Assim a reflexão que hoje nos parece incompleta pode ser a base para futuras conquistas ou para o estabelecimento de relações entre diferentes saberes.

Analisando as alterações feitas pelos sujeitos participantes da pesquisa, podemos perceber uma estreita articulação no processamento dos aspectos discursivos e notacionais. Comumente encontramos entre os educadores no cenário das séries iniciais uma preocupação com os critérios relacionados aos aspectos notacionais em detrimento dos discursivos. Em muitas escolas, predomina o ensino da gramática e da ortografia como conteúdos privilegiados para o trabalho com produção de texto, supondo-se uma concepção de linguagem partindo do princípio de que primeiro se aprende a escrever para depois fazer uso da escrita, isto é, expressar e compreender ideias (GERALDI, 1997, COLELLO, 2007; FERREIRO, 2001a). Pautados nesta abordagem, acredita-se ainda que alunos desta fase da escolaridade são capazes apenas de revisar questões ligadas a legibilidade ou correção ortográfica. Essa é uma aspiração muito aquém do que as crianças podem produzir porque,

---

advertidos, não previstos. As opiniões dos outros multiplicam as visões sobre o escrito. Abrir o jogo a discutir sobre o produzido é favorecer uma análise sobre a linguagem além do que cada um, individualmente, é capaz de analisar. Apreciamos, além disso, que esta capacidade de olhar o texto do lugar do outro é muito intensa desde pequenos, que não é necessário chegarem à adolescência para esperar tal possibilidade de reflexão (Tradução livre).

com fundamento no *corpus* deste trabalho, podemos concluir que os alunos não revisam primeiro um aspecto para depois revisar o outro; no processo, a revisão ocorre ao mesmo tempo sem distinção de critérios ou eixos de análise. Esse dado tem grande relevância para o ensino atual de língua portuguesa porque desmistifica a ideia de que crianças pequenas não são capazes de refletir sobre a linguagem como um todo e sobre o que e como se escreve um texto.

Noutros termos, a consideração sobre o destinatário, a interação em dupla, as reflexões sobre os aspectos problemáticos na produção, corroboram a concepção de linguagem como interlocução porque, mesmo com crianças muito pequenas, em fase inicial de alfabetização, já fica evidente a preocupação com o outro e com as suas possíveis interpretações. Diante das diferentes possibilidades de reflexão sobre a linguagem, a prática de revisão tem um lugar central no ensino, uma oportunidade reflexiva que pode reforçar a dimensão social da leitura e da escrita na escola, aproximando as situações de produção, correção e uso da língua.

De um modo geral, um dos efeitos obtidos com o trabalho de revisão é a melhoria da produção inicial, embora isso nem sempre ocorra porque nem todas as reflexões sobre o que está escrito resultam em mudanças ou em alterações eficientes. Para exemplificar, tivemos uma dupla que percebeu a omissão de uma parte do enredo, mas decidiu não alterar já que julgaram compreensível a forma como estava escrito o texto. Além disso, existem alunos que, ao se depararem com uma dificuldade de revisar, resolvem escrever novamente. Porém esta atitude, muitas vezes não resolve o problema. Em outras palavras, nem todas as considerações interessantes dos alunos se concretizam em um ganho para aquela atividade especificamente, mas podem representar oportunidades de aprendizagem. Por isso, é preciso pensar nas atividades de revisão não só na situação pontual. Inseridas no processo pedagógico de modo

sistemático e a longo prazo, elas assumem um significado relevante na reflexão sobre a língua.

A possibilidade dada às crianças de voltar ao texto para ler e modificar o que acharem necessário traz benefícios em qualquer fase da escolaridade, até mesmo com crianças recém-alfabéticas. Isso significa afirmar que todos podem revisar. Os dados do *corpus* corroboram essa constatação, visto que crianças no início do Ensino Fundamental, mesmo sem conhecimentos sistematizados em relação aos critérios analisados na pesquisa, puderam revisar o texto fazendo muitas alterações, deslocando-se da sua relação original com o texto – a do escritor – para assumir também os "olhos do leitor".

Por isso, o objetivo da revisão não visa à perfeição da produção e sim à oportunidade do aluno em voltar ao texto e refletir sobre ele, realizando, assim, uma atividade metalinguística. Com base em Culioli, Camps e Millán, Castedo (2003) distingue três tipos de atividade metalinguística: saberes que são usados de modo não consciente; saberes que, de modo coloquial, se transformam em atividade metalingüística; e saberes expressos de modo técnico compartilhando conhecimentos culturais.

As discussões feitas em dupla nos mostram esses três tipos de reflexão. Foi comum registrar algumas sugestões de alterações ou o próprio ato de mudar sem ter clareza do motivo que impulsionou a modificação, isso ocorreu principalmente nos pedidos de separar as palavras. Em outros casos, há justificativas, mas não chegam a ser a própria norma, quando sugerem, por exemplo, que mudem uma palavra por outra para a passagem ficar mais bem escrita. E, em pouquíssimas situações, há a explicitação formal de uma norma quando se faz o pedido de alteração, em geral, de regras ortográficas.

É interessante notar a diversidade de postura dos alunos diante dos "erros" encontrados quando a revisão ocorreu em duplas. Alguns são corrigidos sem nenhuma verbalização, às vezes, o próprio autor percebia o problema e o corrigia. Isso ocorreu

principalmente com a segmentação de palavras (caso de Valdir e Vivian, citado no Capítulo 5). Para os erros ortográficos eram comum informações diretas. O leitor apenas dizia a letra correta e o autor alterava. Tivemos um caso em que o leitor Paulo, para convencer o colega a acrescentar um "s" na palavra explicitou a regra (exemplo mostrado no Capítulo 4). Os critérios de enredo e de linguagem, em geral, eram alvo de justificativas e discussões.

Outro aspecto importante a revelar é a prática de leitura em propostas de revisão. Para conseguir identificar os problemas instalados no texto é preciso realizar uma leitura mais vagarosa. Apesar de não ser uma regra, registramos em alguns processos uma diferença na análise feita a depender do ritmo da leitura. A mais apressada parece dificultar a observação de problemas no enredo, o que não ocorre para os erros de ortografia. Foi comum também, principalmente no segundo momento de revisão, uma releitura global ou de partes do texto após a revisão ter sido concluída. A esse respeito, é possível supor que o avanço da escolaridade dos alunos favoreceu-lhes essa atitude, que não se realiza espontaneamente. Isso explica porque a leitura global ao final da revisão é uma prática mais rara no 1º ano da escolaridade.

Em síntese, podemos afirmar que a prática de revisão é oportuna para o processo de aprendizagem porque os alunos são convidados a refletirem sobre diferentes conteúdos que estão implicados na produção de texto, tais como os discursivos e notacionais. Por meio dessa prática o aprendiz pode se colocar na perspectiva do leitor e se apropriar de procedimentos para garantir o sucesso da interlocução posta pela escrita. Além disso, um ponto que merece destaque é a oportunidade de as crianças realizarem a proposta em parceria, pois tal como já explicitado, a interação favorece avanços na postura do estudante, como discutir e aceitar o ponto de vista do outro, e também possibilitam refletir apuradamente sobre o conhecimento da tessitura textual.

Para a prática pedagógica é importante reafirmar a capacidade de revisar das crianças pequenas, no início da escolaridade do Ensino Fundamental, não podendo o professor apenas analisar o produto final, pois as reflexões durante o processo da escrita são grandes oportunidades de aproximações ao conhecimento.

Como em tantas outras pesquisas, o que mais uma vez fica evidente é a importância de se compreender os processos cognitivos para o ajustamento da intervenção pedagógica. De fato, o efetivo conhecimento dos nossos alunos é o mais apropriado aval para enfrentar os desafios da educação. Além disso, parece inevitável o professor ter clareza sobre a complexidade do processo redacional. O conhecimento sobre o percurso a ser desenvolvido na proposta didática ajuda a garantir uma prática pedagógica mais eficiente.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M., FIAD, Raquel S. e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita – o sujeito o e trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.

ALENCAR, Eunice Soriano de (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARANTES, Valéria A. (org.). **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Summus, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Claire B. "La escritura, irreductible a un 'código'". In: FERREIRO, Emilia (compiladora). **Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise da alfabetização.** São Paulo: Artmed, 1992.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

CARDOSO, Cancionila J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. "A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança". In: ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

CASSANY, Daniel. **Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito.** Barcelona: Graó, 2007.

CASTANHO, Ana Flávia A. **A formação do leitor: aspectos afetivos e cognitivos.** Dissertação de Mestrado (Mestrado no Instituto de Psicologia – USP), 2005.

CASTEDO, Mirta L. "Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB". In: KAUFMAN, Ana Maria (org.). **Letras y números – Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB**. Buenos Aires: Santillana, 2000.

CASTEDO, Mirta L. **Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares.** Tese de Doutorado (Doctorado en Ciencias con especialidad en investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituo Politécnico Nacional, México, D.F., 2003.

_____. **A revisão de textos na escola: situações didáticas e estratégias elaboradas pelos alunos**. Mímeo, s/d.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir ensigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

COELHO, Lígia M. (org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas.** Petrópolis: Vozes, 2009.

COLELLO, Silvia M. G. **Linguagem escrita e escrita da linguagem: Emilia Ferreiro e Jean le Boulch: um confronto de teorias.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação - USP) São Paulo. 1990, 149 p.

COLELLO, Silvia M. G. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. "Alfabetização e letramento: o que será que será?" In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Summus, 2010.

COLL, César e SOLÉ, Isabel. "Os professores e a concepção construtivista". In: COLL, Cesar *et. al.* **O construtivismo em sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana.** Juiz de Fora: Ed. UFJF/Musa Editora: São Paulo, 2000.

FAIRSTEIN, Gabriela; CARRETERO, Mario. "A teoria de Jean Piaget e a educação: meio século de debates e aplicações". In: TRILLA, J. **El legado de la pedagogia del siglo XX para la escuela del siglo XXI.** Barcelona: Graó, 2001.

FERREIRO, Emilia (org.). **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia *et. al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emilia; MOREIRA, Nadja R. "As repetições e suas funções na evolução da construção textual". In: FERREIRO, Emilia *et. al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde. "Os limites entre as palavras". In: FERREIRO, Emilia *et. al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. (Edição comemorativa) Porto Alegre: Artmed,1999.

FERREIRO, Emilia; SIRO, Ana. **Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

FERREIRO, Emília e LUQUEZ, Sônia. **La revisión de um texto ajeno utilizando un procesador de palavras**. Lectura y vida, 2003.

FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. "A escrita como trabalho". In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.

FONTANA, Roseli A. C. "A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula". In: SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2003.

GALABURRI, María Laura. **La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1996.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria (org.). **Letras y números – Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB**. Buenos Aires: Santillana, 2000.

KAUFMAN, Ana María *et. al.* **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas.** São Paulo: Ática, 1995.

LEAL, Leiva F. V. "A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino". In: ROCHA, Gladys e

VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUIZE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. Dissertação de mestrado. (Mestrado em educação – USP) São Paulo. 2007, 186 p.

LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991.

MARCUSHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Artur G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2003.

MORAES, Artur G. (org.). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓBREGA, Maria J. M. **A reescrita e os caminhos da construção do sujeito**. Mímeo, sd.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. "Pensar a educação: contribuições de Vygotsky". In: CASTORINA, José Antonio *et. al.* **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sociohistórico.** São Paulo, Scipione, 1997.

ONRUBIA, Javier. "Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir". In: COLL, Cesar *et. al.* **O construtivismo em sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança.** (Coleção Papirus Educação) Campinas: Papirus, 1999.

ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (orgs.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais S. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. (As faces da linguística aplicada) Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Atualización Curricular – E. G. B. Primer Ciclo – Lengua – documento de trabajo nº 2**. 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, 1997.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Pre diseño curricular para Educación Inicial – Niños de 4 y 5 años**. 1999.

SINCLAIR, Hermine (org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. (Coleção Educação Contemporânea) São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

SMOLKA, Ana Luiza B. E GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho pedagógico). Campinas: Papirus, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Reduc, 1989.

_____."Aprender a escrever, ensinar a escrever". In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2002.

_____. "Letramento e escolarização". In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

TAILLE, Yves de la. "O erro na perspectiva piagetiana". In: AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola- alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever – Perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEBEROSKY, Ana. e CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: Trajetória Cultura; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana e GALLART, Marta Soler [*et. al*]. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1996.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 2005.

WEISZ, Telma. “As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização”. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em Jornada Única: uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico.** São Paulo FDE, 1988.

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. “Um mundo de leitores”. In: **Revista Viver Mente & Cérebro/Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, v. 5 (Suplemento especial: movimentos de alfabetização), p. 62 - 67, 2005.

Anexo 1

Diamantes e sapos

Era uma vez uma viúva que tinha duas filhas. A mais nova era muito doce e estava sempre sorrindo. Já a mais velha era rabugenta e egoísta, como a mãe. As duas viviam infernizando a vida da caçula.

Um dia elas a mandaram buscar água no poço. Lá a caçula encontrou uma velha que lhe pediu um pouco de água. “Tome”, disse a garota. A velha, que era uma fada, ficou tão contente com a bondade da moça que lhe deu um dom secreto.

Quando chegou em casa, ela foi repreendida porque demorou para voltar. Quando foi se explicar, uma cascata de flores e diamantes saiu junto com as palavras, pois era esse seu dom secreto.

“Vá até o poço, depressa!”, a mãe ordenou à filha mais velha. A rabugenta correu até lá e encontrou uma jovem senhora que lhe pediu um pouco de água. “Não dou.” A jovem senhora, que era uma fada, ficou tão irritada com a grosseria da moça que lhe deu um dom secreto.

Quando a rabugenta chegou em casa e abriu a boca para contar o que tinha acontecido, cuspiu sapos, lagartos e cobras!

A caçula foi expulsa de casa. Mas um príncipe a encontrou e, encantado com sua beleza e com as preciosidades que lhe saíam da boca, pediu-a em casamento. Quanto à filha mais velha, ninguém queria chegar perto dela. A infeliz passou o resto da vida sozinha.

HOFFMAN, Mary. **Meu primeiro livro de contos de fadas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.