



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO - CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

Margareth Correia Fagundes Costa 

O PAPEL DA REVISÃO TEXTUAL EM TEXTOS REESCRITOS POR CRIANÇAS

RECIFE
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARGARETH CORREIA FAGUNDES COSTA

O PAPEL DA REVISÃO TEXTUAL EM TEXTOS REESCRITOS POR CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL/UFPE no curso de Mestrado em Letras, Área de concentração: Linguística, Linha de pesquisa: Linguagem, Tecnologia e Ensino, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE.

Orientadora: Profª Drª. Virgínia Leal

Co-orientadora: Profª Drª Gilda Maria Lins de Araújo (*in memoriam*)

RECIFE
2010

Costa, Margareth Correia Fagundes

O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças / Margareth Correia Fagundes Costa. - Recife : Autor, 2010.

116 folhas. : il., fig., tab., graf., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística. 2010.

Inclui bibliografia.

1. Linguística. 2. Linguagem e línguas. 3. Criança – escrita. I. Título.

**801
410**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

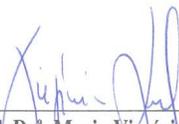
**UFPE
CAC2010-10**

MARGARETH CORREIA FAGUNDES COSTA

O Papel da Revisão Textual em Textos Reescritos por Crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 25/2/2010.

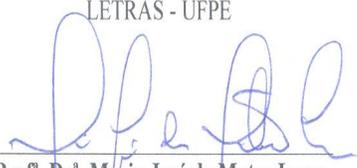
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Maria Virgínia Leal
Orientadora – LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Maria José de Matos Luna
LETRAS - UFPE

DEDICATÓRIA

A todos que sabem dos seus limites e lutam por superá-los.

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos amigos espirituais, fontes de força e esperança;

A minha querida Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, por mais uma oportunidade de formação acadêmica;

A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE nas pessoas de Diva Rego, Jozaías Santos, professora Dr^a Angela Paiva Dionísio pela presteza e eficiência no atendimento aos alunos da Pós-graduação em Letras – PGLetras.

Aos professores: Dr^a Angela Paiva Dionísio, Dr^a Cristina Sampaio, Dr^a Doris Arruda, Dr^a Elisabeth Marcuschi, Dr^a Judith Hoffnagel, Dr^a Kasuê Saito, Dr^o Marlos Pessoa, Dr^a. Virgínia Leal, pelos ensinamentos, questionamentos e orientações concedidas.

À querida professora Dr^a Gilda Maria Lins de Araújo, (*in memoriam*), pelos ensinamentos, seriedade, dedicação e incentivo nos momentos de orientação, em grande parte deste trabalho;

À querida professora Dr^a Virgínia Leal que, com muita solicitude, passou a orientar-me e muito colaborou para a finalização deste trabalho.

Ao Lar Santa Catarina de Sena – Vitória da Conquista e ao Instituto Nossa Senhora de Fátima – Recife, pelo acolhimento e amizade;

Ao meu esposo Augusto, pelo constante incentivo para o meu crescimento pessoal e profissional;

As minhas filhas Cecília e Clarice, pela amizade e colaboração;

A minha irmã Márcia, pela escuta compreensiva;

As amigas Lindinalva R. Santana e Irm^a Wilma Rocha, pelo constante incentivo ao longo desses anos de amizade.

À amiga prof^a. MSc Gerenice Cortes, por sempre me lembrar que era possível;

À amiga Marisa Rodrigues pelo acolhimento em sua casa, por acompanhar-me em todos os momentos de orientação e pelas horas de conversas sobre a vida;

Aos colegas queridos Aguinaldo, Carlinhos, Daniel, Edgar, Elias, Gonzalo, Ismar Inácio, Misael, Nelivaldo, Kleber, Karla e Sônia pelos momentos compartilhados e pelas dicas de leituras que me foram proveitosas;

A todos amigos e familiares que direta e indiretamente participaram dessa caminhada.

HOMENAGEM

Cânticos ¹ a Gilda Maria Lins de Araújo

XXI

*O teu começo vem de muito longe.
O teu fim termina no teu começo.
Contempla-te em redor.
Compara.
Tudo é o mesmo.
Tudo é sem mudança.
Só as cores e as linhas mudaram.
Que importa as cores para o senhor da Luz?
Dentro das cores a luz é a mesma.
Que importa as linhas, para o senhor do Ritmo.
Dentro das linhas o ritmo é igual.
Os outros veem com olhos ensombrados.
Que o mundo perturbou,
Com as novas formas.
Com as novas tintas.
Tu verás com os teus olhos.
Em sabedoria.
E verás muito além.*

XVIII

*Quando os homens na terra sofrerem
Sofrimento do corpo,
Sofrimento da alma,
Tu não sofrerás.
Quando os olhos chorarem
E as mãos se quebrarem de angústia
E a voz acabar no rogo e na ameaça,
Quando os homens viverem,
Tu não viverás.
Quando os homens morrerem na vida,
Quando os homens nascerem na morte,
Na vida e na morte
Nunca mais tu não morrerás.*

¹ MEIRELES, Cecília. *Cânticos*. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

Ensinar... O que é ensinar? O que é ser professor?

Ensinar... Tirar de dentro de nós mesmo o que sabemos, o que conseguimos angariar de bom na vida. Se procuro hoje atentar para as coisas dignas é porque quero amanhã, transmitir para alguém o que sei.

Ensinar não é só uma profissão, ensinar é uma arte. O ensino necessita da arte de um verdadeiro juiz, da pureza de um verdadeiro sacerdote, da paciência de um verdadeiro médico. O professor é um médico espiritual, cura os erros do intelecto, livra a alma da ignorância.

O ensino é uma profissão espiritual. O professor é guia que nos leva pelos caminhos cheios de beleza das ciências. Que imensa beleza, que enorme beleza existe no fato de um mestre tirar a dúvida de um aluno, de um professor ensinar uma coisa nova a um aluno, de um professor ser justo e compreensivo.

Ensinar é a milagrosa arte que abre caminhos, largos horizontes...

Texto feito por Caetano Veloso, 03/07/59, aos treze anos, em uma prova de português com o professor Nestor Oliveira em Santo Amaro – BA.

RESUMO

COSTA, M. C. F. **O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças.** Vitória da Conquista – Ba. UFPE, 2010. 116 p. (Dissertação – Mestrado em Letras, Área de Concentração: Linguagem, Tecnologia e Ensino)*

Esta dissertação traz um debate acerca da produção textual, discute conceitos e procedimentos relevantes para o fazer cotidiano da escrita na escola. Apresenta a produção escrita na perspectiva de Bronckart (1999) - ação produtiva, interativa e comunicativa; da Crítica Genética (BIASI, 1997), e a defende como ação que requer trabalho de investimentos em movimentos de escrita e reescritas, pelos procedimentos de *revisão textual individual* e *coletiva*. Sob orientação teórica de autores como Possenti (1996), Schneuwly (2004), Dolz, Schneuwly (1994), Marcuschi (2005, 2008), Rocha (2005), Geraldini (1991, 1993, 1997), esta pesquisa teve como objetivo entender o papel da revisão textual em textos reescritos por crianças. Como parte prevista no trabalho, foram realizados cinco encontros com uma turma da II fase do I ciclo (Ensino Fundamental), crianças na faixa etária de nove e dez anos de idade, para o trabalho de produção textual, revisão e reescritas, e conseqüente elaboração de uma coletânea de texto das crianças, tendo como temática a questão do Meio Ambiente. As crianças participaram de leituras, pesquisas, atividades coletivas e produziram textos que foram lidos pela pesquisadora, responsável por uma Leitura Colaborativa – intervenções visando situar a criança ante questões de ordem linguística e textual-discursiva. Após essa Leitura colaborativa, estudos coletivos e atividades epilinguísticas, a criança era convidada a rever e reescrever seu texto. Ao longo desses encontros, foi constituído um *corpus* com quarenta textos infantis, vinte na primeira versão e vinte reescritos. A análise descritiva desses textos permitiu observar que o papel da revisão textual, orientada pela leitura colaborativa, é o de promover um reordenamento na reescrita, possibilitando investimentos significativos que contribuem na construção dos sentidos do texto. Por sua vez, a análise quantitativa demonstrou que há uma resposta positiva nos aspectos linguísticos e textuais-discursivos, sobretudo neste último. Observou-se que a revisão textual e a reescrita promovem na criança um comportamento discursivo consciente, favorecendo estratégias de autorregulação.

Palavras-chave: Produção Textual. Revisão. Reescrita.

* Orientadora: Virgínia Leal, *Dr.^a* – UFPE e Co-orientadora: Gilda Maria de Lins de Araújo, *Dr.^a* - UFPE (*in memoriam*).

ABSTRACT

COSTA, M. C. F. **The role of textual revision texts rewritten by children**. Vitória da Conquista - Ba. UFPE, 2010. 116 p. (Dissertation - Master of Arts, Concentration Area: Language, Technology and Education)*

This dissertation brings a debate about the textual production, discusses concepts and procedures relevant to the daily tasks of writing in school. Introduce written from the perspective of Bronckart (1999) - Action productive, interactive and communicative; of Genetic Criticism (Biasi, 1997), and defends as an action that requires work to invest in the movement of writing and rewriting, the procedures for individual review text and collective. Under the guidance of authors such as theoretical Possenti (1996), Schneuwly (2004), Dolz, Schneuwly (1994), Marcuschi (2005, 2008), Rocha (2005), Geraldi (1991, 1993, 1997), this research aimed to understand the role of textual revision texts rewritten by children. As part under study, five meetings were held with a group of phase II of cycle I (Elementary School), children aged between nine and ten years of age to the work of textual production, revision and rewriting, and the consequent development a collection of texts of the children, and its theme the question of the Environment. The children participated in reading, research, group activities and produced texts that were read by the researcher responsible for a Collaborative Reading - interventions aimed at placing the child in face of linguistic and textual-discursive. After reading this collaborative, and collective activities studies epilinguísticas, the child was asked to review and rewrite your text. During these meetings, we created a corpus of texts with forty children, twenty in the first version and twenty rewritten. The descriptive analysis of these texts allowed us to observe that the role of textual revision, driven collaborative reading, is to promote a re-ordering the rewriting, making significant investments that contribute to making sense of the text. In turn, the quantitative analysis demonstrated that there is a positive response in linguistic and textual-discursive. It was observed that the text revision and rewriting promote the child behavior discursive knowingly and promote strategies of self-regulatory.

Keywords: Textual Production. Revision. Rewriting.

* Adviser: Virgínia Leal, *D.Sc.* – UFPE and Co-adviser: Gilda Maria de Lins de Araújo, *D.Sc.* - UFPE (*in memorian*).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES²

Figura 01: Texto reestruturado coletivamente. Sujeito: E 9 anos; nível de escolaridade: 1º. ano do Ciclo II.	29
Figura 02: Atividade para desenvolver a capacidade discursiva.	38
Figura 03: Texto de uma aluna da 4ª série (de anos anteriores) da escola onde foi realizada esta pesquisa.	39
Figura 04: 1ª Escrita de E com LC.	42
Figura 05: Texto reescrito por E.	43
Figura 06: 1ª escrita de F com a LC.	45
Figura 07: Texto reescrito por F.	46
Figura 08: 1ª escrita de A com a LC.	47
Figura 09: Texto reescrito por A.	48
Figura 10: 1ª escrita de J com LC.	50
Figura 11: Texto reescrito por JP.	51
Figura 12: Atividade para revisão coletiva.	53
Figura 13: 2ª escrita de E com LC.	54
Figura 14: Texto reescrito por E.	55
Figura 15: 2ª escrita de F com LC.	56
Figura 16: Texto reescrito por F.	57
Figura 17: 2ª Escrita de A com LC.	58
Figura 18: Texto reescrito por A.	59
Figura 19: 2ª escrita de JP com LC.	60
Figura 20: Texto reescrito por JP.	61
Figura 21: Atividade para reestruturação coletiva feita no quadro.	63
Figura 22: 3ª escrita de E com LC.	64
Figura 23: Texto reescrito por E.	65
Figura 24: 3ª escrita de F com LC.	66
Figura 25: Texto reescrito por F.	67
Figura 26: 3ª escrita de A com LC.	68
Figura 27: Texto reescrito por A.	69
Figura 28: 3ª escrita de JP com LC.	70
Figura 29: Texto reescrito por JP.	71
Figura 30: Texto adaptado pela pesquisadora. Fonte: http://canalkids.com.br/meioambiente	74
Figura 31: Texto produzido pela pesquisadora para fins de estudo.	75
Figura 32: 4ª escrita de E com LC.	76
Figura 33: Texto reescrito por E.	77
Figura 34: 4ª escrita de F com LC.	79
Figura 35: Texto reescrito por F.	80
Figura 36: 4ª escrita de A com LC.	81
Figura 37: Texto reescrito por A.	82
Figura 38: 4ª escrita de JP com LC.	83
Figura 39: 4ª reescrita de JP.	84

² Esta tabela de ilustrações traz figuras com os textos trabalhados com as crianças nos encontros; os exercícios realizados; os textos escritos e reescritos, pelos sujeitos acompanhados; os quadros com os pareceres sobre as respostas das crianças à leitura colaborativa; as tabelas e os gráficos com os resultados.

Figura 40: Texto: Reciclagem.	87
Figura 41: Texto anônimo de uma criança, para fins de estudo coletivo.....	88
Figura 42: 5ª escrita de E com a LC.	89
Figura 43: Texto reescrito por E.....	90
Figura 44: 5ª escrita de F com LC.	91
Figura 45: 5ª reescrita de F.....	92
Figura 46: 5ª escrita de A com LC.....	93
Figura 47: Texto reescrito por A.	94
Figura 48: 5ª escrita de JP com LC.....	95
Figura 49: Texto reescrito por JP.....	96
Quadro 01: 1ª Reescrita de E.....	44
Quadro 02: 1ª Reescrita F.....	47
Quadro 03: 1ª Reescrita de A	49
Quadro 04: 1ª Reescrita de JP.....	52
Quadro 05: 2ª Reescrita de E.....	55
Quadro 06: 2ª Reescrita de F.....	58
Quadro 07: 2ª Reescrita de A.	60
Quadro 08: 2ª reescrita de JP.....	62
Quadro 09: 3ª Reescrita de E.....	66
Quadro 10: 3ª Reescrita de F.....	68
Quadro 11: 3ª Reescrita de A.	70
Quadro 12: 3ª Reescrita de JP.....	72
Quadro 13: 4ª Reescrita de E.....	78
Quadro 14: 4ª Reescrita de F.....	81
Quadro 15: 4ª Reescrita de A.	83
Quadro 16: 4ª Reescrita de JP.....	85
Quadro 17: 5ª Reescrita de E.....	90
Quadro 18: 5ª Reescrita de F.....	93
Quadro 19: 5ª Reescrita de A.	95
Quadro 20: 5ª Reescrita de JP.....	97
Tabela 1: Respostas do sujeito E.....	101
Tabela 2: Respostas do sujeito F.....	102
Tabela 3: Respostas do sujeito A.....	103
Tabela 4: Resposta do sujeito JP.....	103
Tabela 5: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos <i>aspectos textuais-discursivos</i>	104
Tabela 6: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos aspectos linguísticos.	105
Gráfico 1: Respostas do sujeito E.....	102
Gráfico 2: Respostas do sujeito F.....	102
Gráfico 3: Respostas do sujeito A.....	103
Gráfico 4: Resposta do sujeito JP.....	104
Gráfico 5: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos <i>aspectos textuais-discursivos</i>	105
Gráfico 6: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos aspectos linguísticos.	105

LISTA DE SIGLAS

LC	- Leitura colaborativa
LCs	- Leituras colaborativas
RID	- Revisão individual dirigida
REC	- Revisão coletiva
TD	- Textuais-discursivos
L	- Linguístico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – O ENSINO DA LÍNGUA	17
1.1 O PENSAMENTO FILOSÓFICO-LINGUÍSTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO	17
1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO ESCRITA	21
1.3 A REVISÃO TEXTUAL E A REESCRITA	26
CAPÍTULO II - CAMPO DE AÇÃO	33
2.1 ENCONTRO I - 01/04/2009 E 02/04/2009	33
2.1.1 Leitura do livro: Os conselhos do Lobinho para cuidar do meio ambiente.....	33
2.2 ENCONTRO II - 06/04/2009 E 07/04/2009	52
2.2.1 Estudo de caso: cuidados com os animais	52
2.3 ENCONTRO III: 22/04/2009 E 23 /04/2009.....	62
2.3.1 Apresentação do filme: Tainá e as aventuras na Amazônia	62
2.4 ENCONTRO IV: 21/04/2009 E 22/04/2009	72
2.4.1 Estudo do texto: O bicho homem ataca.....	72
2.5 ENCONTRO V: 29/04/2009 E 30/04/2009.....	85
2.5.1 Leitura de texto: Formas de tratar o lixo	85
CAPÍTULO III - O QUE NOS DIZEM OS TEXTOS INFANTIS: UMA VISÃO DO TODO.....	98
3.1 A REESCRITA – SÍNTESE DA ANÁLISE DESCRITIVA	98
3.2 A REESCRITA – ANÁLISE QUANTITATIVA INDIVIDUAL	101
3.3 A REESCRITA – ANÁLISE QUANTITATIVA COLETIVA	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se apresenta é resultante de inquietações acerca da produção textual na escola. Nele encontram-se aportes teóricos sócio-discursivos que consideram os alunos como escritores plenos, capazes de produzir textos diversos, dirigidos a destinatários reais e orientados para cumprir propósitos característicos da escrita - informar, registrar, persuadir, documentar, dialogar, interagir (BAKHTIN, 2004; BRONCKART, 1999); ressalta-se a necessidade de promover a produção escrita em situações significativas, tendo em vista o propósito comunicativo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e busca-se ainda, no conjunto de ideias da Crítica Genética (BIASI, 1997), defender o texto como fruto de sua gênese – portanto um processo de construção marcado pela singularidade que lhe é pertinente.

Defendendo o texto e o próprio processo de produção textual como uma construção, esta dissertação é uma tentativa de compreender as implicações da revisão textual nos textos reescritos pelas crianças e busca responder questões intrínsecas a esse problema tais como: qual é o papel da revisão textual e suas implicações na reescrita dos textos feitas por crianças?³; como as crianças respondem às orientações dadas no trabalho de revisão textual? Quais investimentos mais recorrentes se fazem notar nos textos reescritos?

Assim, com o objetivo de alcançar tais respostas, este texto apresenta um trabalho sistemático de escrita, reflexão, reescrita por meio de ações diversificadas, entre elas a *revisão individual dirigida*, doravante RID, em seus aspectos singulares, feita a partir de uma leitura colaborativa (LC), realizada pela pesquisadora, e a *revisão coletiva* (REC) reflexão conjunta de um mesmo texto, para favorecer as crianças a confrontação de diferentes conceituações e o intercâmbio de conhecimentos específicos, atividades a serem discutidas nessa dissertação.

Como previsto na pesquisa, foram realizados cinco encontros de leitura e produção, com uma turma da 2ª fase do ciclo II - Ensino Fundamental da Escola Esperança⁴, para

³ Vale lembrar que a reescrita aqui mencionada refere-se à reescrita pós-revisão textual e não a reescrita feita *online* no momento da escrita, fenômeno substancial para investigação, mas que não foi objeto de estudo neste trabalho.

⁴ Nome fictício

trabalhar situações de leitura e produção textual numa pesquisa intitulada *O papel da revisão textual em textos reescritos por crianças*. A partir desse trabalho, quatro crianças da turma foram acompanhadas e tiveram seus textos analisados, com o propósito de compreender o papel da *revisão individual dirigida* (RID) e da *revisão coletiva* (REC), atividades interativas que colocam o autor-aprendiz ante a palavra do *outro*, e, portanto, propicia influências mútuas, salutareas no processo de aprendizagem.

Pensando nas implicações desse encaminhamento metodológico, temos como hipótese que a RID a partir da LC feita pelo pesquisador e a participação das crianças na REC, cada qual em níveis de desenvolvimento diferenciados, possam ser salutareas à criança que começa aprender distanciar-se dos seus escritos para aceitar a fala do outro, o que constitui um instrumento de suporte temporário de aprendizagem, permitindo à criança, no seu trabalho de reescrita, observar ajustes possíveis, possibilidades de escrita, antes não incorporadas. Nas atividades interativas e aqui se enquadram a RID, a REC e a LC, na perspectiva de Garcez (1998) “o professor explica, esclarece, instrui, define regras que asseguram a competência mínima esperada, modela, estimula e elogia o processo sempre com um papel crítico e positivo.” Uma experiência piloto feita por Palinscar e Brown (1984) baseada na leitura interativa concluiu que em seis meses de trabalho de discussão coletiva alunos que apresentavam apenas 15% de compreensão correta de um texto passaram alcançar a marca de 85% do entendimento do texto. Trazendo essa experiência para a escrita, os processos de reflexão feitos pelo professor e pelos colegas permitem à criança perceber estratégias de escritas antes ignoradas, que nos usos da escrita começam ser incorporadas, internalizadas.

Os encontros realizados, como parte integrante desta pesquisa, se deram engajados com a programação da escola e o planejamento da professora que já previam trabalhar a questão do Meio Ambiente – tema que se apresenta imperativo pela necessidade de si formar no homem, desde cedo, uma nova consciência planetária. Esses encontros constituíram-se por uma sequência didática estabelecida: pelo *estudo da temática*, pela *produção textual*, pela *revisão textual* (coletiva e individual), pelo *estudo ortográfico das palavras* e pela *reescrita individual* em episódios de leitura, produção de texto e atividades epilinguísticas, ações desencadeadas a partir de leituras de livros, filmes, estudo de caso, estudos de textos, discussões. Como consequência desse trabalho, foi elaborada a coletânea *O planeta Terra: pensando o meio ambiente*.

No conjunto, esta dissertação traz uma discussão acerca da linguagem, da produção textual, da revisão textual e da reescrita e se apresenta estruturada em três capítulos.

O capítulo I apresenta a linguagem em seus aspectos filosóficos, crenças e perspectivas, que acabaram influenciando o fazer pedagógico. Traz uma discussão acerca da produção textual e discute conceitos e procedimentos sobre o fazer cotidiano da escrita na escola. Tem como objetivo pensar a produção escrita enquanto ação produtiva, interativa e defendê-la como ação que requer trabalho de investimentos, em movimentos de escrita e reescrita para se alcançar o propósito comunicativo (GERALDI 1991, 1993, 1997). Em consonância com os princípios teóricos adotados, este texto evidencia a obsessiva ênfase no ensino da metalinguagem o que tem distorcido o verdadeiro objetivo da escola que é ensinar a língua (oral e escrita) em seus usos e funções. Propõe a análise da língua a partir da língua viva que circula na sociedade, materializada em “gêneros textuais” (MARCUSCHI 2005, 2008) e da “gramática própria do aluno” (POSSENTI 1996), manifestada nos seus textos orais e escritos. Defende *a revisão textual e a reescrita*, como procedimentos metodológicos importantes para o desenvolvimento da escrita (ROCHA, 2005), (SCHNEUWLY, DOLZ 2004).

O capítulo II *Campo de ação* narra os episódios de leitura, produção textual, revisão e reescrita, as situações de produção e todos os passos que constituíram a pesquisa. Traz uma análise descritiva e quantitativa dos processos de escrita e reescrita nos aspectos linguísticos e textuais-discursivos e os respectivos investimentos feitos pelas crianças nos seus textos. Devido às especificidades do trabalho, o objetivo dessa pesquisa foi muito mais observar quais os aspectos são alcançados pelos processos de revisão e de reescrita, do que, necessariamente, estabelecer a evolução do desenvolvimento da escrita das crianças acompanhadas, aspecto que poderá ser observado numa pesquisa longitudinal *a posteriori*, em momento oportuno.

O capítulo III traz uma visão geral dos textos analisados nos aspectos descritivos e quantitativos.

Nas Considerações Finais é feita uma rápida explanação sobre as especificidades, contribuições e dificuldades relativas a essa prática educativa.

Como forma de dar início a este trabalho, passemos ao primeiro capítulo *O ensino da língua* para uma rápida abordagem sobre o pensamento filosófico linguístico; sobre questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua e uma reflexão sobre a revisão textual e a reescrita.

CAPÍTULO I – O ENSINO DA LÍNGUA

1.1 O PENSAMENTO FILOSÓFICO-LINGUÍSTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Pensar o ensino quase sempre nos remete ao terreno da filosofia da linguagem – seu objeto de estudo, caminhos percorridos, e, conseqüentemente, às suas contribuições na realidade social, em especial na educação, para compreender as transformações das correntes de pensamento e suas implicações nas didáticas de ensino.

Na tentativa de definir o *objeto da filosofia da linguagem*, Bakhtin (2004) faz incursões nos campos da Física, da Fisiologia, da Psicologia – campos pelos quais o fenômeno da linguagem pode ser abordado. Ressalta que, mesmo tomada em conjunto, essa entidade composta pelos aspectos físico, fisiológico e psicológico não representa a *linguagem* enquanto objeto específico e que só poderá assim admiti-la a partir do momento em que essa entidade integrar uma *realidade social organizada*. Nesse percurso de definição do objeto de estudo da linguagem, encontram-se duas vertentes que esse autor chama “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

Nessa primeira tendência, o psiquismo individual constitui a base para a explicação dos fatos da língua. A fala individual, a psicologia individual, portanto, são as fontes de estudo tanto para o linguista, como para o filósofo da linguagem. A língua é vinculada ao domínio da arte e do fazer estético. Em relação a essa primeira tendência, Bakhtin (2004, p.72) apresenta algumas proposições já bem divulgadas, mas que vale à pena lembrar: “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção”; “as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual”; a criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística”; “a língua é produto acabado (“ergon”) - sistema estável (léxico, gramática, fonética), abstratamente construída”.

A segunda tendência tem como maior representante Ferdinand de Saussure. Nela, o centro organizador da língua e objeto específico de estudo é o sistema linguístico: suas formas fonéticas, gramaticais, lexicais. Ao contrário da primeira tendência, o “objetivismo abstrato” postula como centro de estudo os aspectos imanentes da língua, suas formas, seu sistema regulador e uniformizador. Bakhtin (2004, p. 82) também formula algumas proposições para essa segunda tendência: “A língua é um sistema estável, imutável de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta”;

as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas... Um “sistema fechado”; as ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos”; “os atos individuais da fala se constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas”.

As orientações do pensamento filosófico-linguístico do *objetivismo abstrato* e a do *subjetivismo individual* trazem em seu conjunto princípios que merecem ser analisados, em busca de uma compreensão crítica a respeito dos seus pressupostos, e de como se fizeram sentir nas práticas de ensino.

Os representantes do objetivismo abstrato defendem que o “sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta” (BAKHTIN 2004, p. 90). Nessa tendência, mantém a questão da *consciência individual* para a qual a língua se apresenta como um conjunto de normas rígidas e imutáveis, prevalecendo o estudo sincrônico. No entanto, essa língua fixada, engessada não existe, pois no momento mesmo em que ela aparece ao locutor como possibilidade imutável, incontestável, ela já está se transformando. Assim, dizer que *a língua seja um sistema de regras imutáveis e incontestáveis* é inverídico, porém é questionável o fato de que ela se apresenta à consciência individual como imutável e incontestável – essa é a maneira da língua existir para os membros de uma dada comunidade.

Bakhtin (2004) assegura que o locutor não utiliza a língua como sistema de formas normativas e que, na verdade, ele dispõe da língua pelas necessidades enunciativas e, ainda, acrescenta que é a *significação* que orienta este *uso* em determinado contexto sócio-histórico. Para o locutor, não é o sinal que importa, e sim o signo “a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre idêntico a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível” (p. 93). Para o ‘receptor’ ou interlocutor a visão é a mesma, pois ambos pertencem à mesma comunidade linguística.

Em relação ao processo de compreensão (descodificação, em termos bakhtinianos) não pode ser confundido com o processo de identificação. Bakhtin enfatiza essa distinção dizendo que o signo é compreendido (descodificado) e o sinal é identificado; o sinal é uma entidade imutável; o sinal não pertence à ideologia e faz parte do mundo dos objetos técnicos e dos instrumentos de produção. Assim, a pura sinalidade não existe. Mesmo nas escritas primitivas, os sinais vinham carregados do contexto e já constituíam um signo, pois o elemento que faz um sinal se constituir em signo é a sua mobilidade na orientação de sentidos,

da mesma forma que a compreensão (descodificação) não é a identificação do sinal, mas a compreensão do signo.

Essas reflexões nos levam a crer que a língua é viva e que a consciência do locutor e do receptor não coincidem com um sistema abstrato de formas normativas, mas, ao contrário, refere-se ao conjunto de *usos possíveis* de formas diversas (Sinal=reconhecimento; signo=compreensão). As formas linguísticas, tendo em vista essa dupla percepção, sempre se apresentam aos locutores no contexto de *enunciações concretas*, portanto, um contexto ideológico definido. Na perspectiva bakhtiniana, ‘não escutamos palavras, frases e orações e sim proposições: mentira, verdade, coisas boas e coisas más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis’. A palavra está sempre carregada de valor ideológico ou vivencial e são essas características das palavras que nos ligam a elas.

O fato de o objetivismo abstrato desvincular a palavra da ideologia e da vida trouxe consequências desastrosas para a compreensão da linguagem e para as relações de ensino. A linguística, nessa perspectiva, tende ao estudo filológico e frente a uma inscrição ou enunciação monológica qualquer:

Desvincula-a da esfera real, apreende-a como um todo isolado que basta a si mesmo, e não lhe dá uma compreensão ideológica ativa, e sim, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido em qualquer espécie de autêntica compreensão (BAKHTIN, 2004, p. 98).

O estudo filológico-linguístico acerca de línguas mortas não se trata de uma reflexão sobre a percepção de um locutor sobre sua própria língua de uso, mas caracteriza-se como uma investigação de língua estrangeira. A compreensão passiva do filólogo acaba por imprimir-se, e toda sua análise em relação aos sentidos e ao tema da palavra fica comprometida, por não considerar nem mesmo uma possibilidade de réplica, inerente à linguagem. Os estudos sobre uma língua morta tomam como base o enunciado isolado, fechado, monológico.

A reflexão linguística, por esse viés, transferiu-se para a sua função pedagógica, e o ensino pautou-se nessas análises de fragmentos de escrita clássica, cuja preocupação sempre foi a descrição, a repetição, a classificação, deixando de lado a semântica ou significados e os usos sociais, tomados em contextos específicos. Nesse terreno, a filosofia da linguagem se desenvolveu e contribuiu para um “*ensino védico da palavra*”, “*o ensino do logos dos antigos pensadores gregos*” e a “*filosofia bíblica da palavra*”, resultando um ensino

descontextualizado dos usos sociais. Bakhtin (2004, p. 103) aponta algumas categorias provenientes da linguística que assume o objetivismo abstrato: o abstrato prevalece sobre o concreto; o sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica; as formas dos elementos prevalecem sobre a do conjunto; a retificação do elemento linguístico isolado substitui a dinâmica da fala; a univocidade da palavra prevalece sobre polissemia e plurivalência vivas; a linguagem como produto acabado; incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua.

A teoria do subjetivismo individualista também não dá conta de definir a questão da linguagem ou a trata de maneira inadequada, pois a força motriz da organização, da expressão, da enunciação não é o interior, mas é justamente o meio social. A verdadeira substância da língua não está *no sistema de formas abstratas*, nem *na enunciação monológica isolada*, nem *no ato psicofisiológico da produção*, mas na *interação verbal* realizada pelas enunciações que constituem um diálogo em sentido amplo, pois toda comunicação verbal entre as pessoas faz parte de um processo ininterrupto de comunicação, sempre situado, datado. Portanto, qualquer estudo acerca da comunicação verbal deve evidenciar as relações da situação concreta e do contexto social mais amplo.

Em resumo, Bakhtin (2004, p. 127), no que concerne à língua, nos diz que o sistema de formas abstratas e normativas não dá conta da concretude da língua em uso; que a língua se trata de uma corrente ininterrupta de comunicação que se realiza através da interação verbal social entre locutores; as leis da evolução linguística não são as leis da psicologia individual, embora tenhamos que considerá-las na atividade mental, mas o forte são as leis sociológicas; a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística e não deve ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores que a ela se ligam e, finalmente, a estrutura da enunciação é de ordem social. Somente o estudo das formas de comunicação e das formas de enunciação correspondentes dá conta de explicar as categorias linguísticas, que não se definem somente por um conjunto de regras, mas, principalmente, tendo em vista o interlocutor – ouvinte ou leitor; e que não são apreendidas por esse interlocutor por um processo de *descrição*, *repetição* ou qualquer *estudo abstrato*, mas, senão pelos *usos reais*, pelo menos na correlação desses usos e seus contextos específicos.

1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO ESCRITA

O trabalho com a linguagem é uma prática criativa, simbólica e encaminha para os *usos sociais da língua*. Falar em usos sociais da língua nos encaminha para os gêneros textuais como define Marcuschi (2005, p. 22) “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas”. Nesse texto, (p.19) Marcuschi reforça o ‘aspecto coletivo, maleável, dinâmico e plástico’ dos gêneros, eventos linguísticos que nascem ‘emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais’ e faz uma definição esclarecedora das noções de *tipos* e *gêneros textuais*: a) *tipo textual* refere-se a uma espécie de sequência definida pelos aspectos linguísticos de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais) e apresentam na forma de narração, descrição, argumentação, exposição e injunção; b) *gênero textual* refere-se a todos os textos materializados que circulam na sociedade e apresenta características sócio-comunicativas que variam em termos de funcionalidade, conteúdo, estilo.

Os gêneros textuais - formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais - são referências fundamentais para a construção das práticas de linguagem. Na aprendizagem escolar, os gêneros podem ser considerados como *mega-instrumentos* (Schneuwly, 1994) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e funcionam como referências para os aprendizes. Em relação aos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) nos dizem que “a criança percebe, mesmo que de maneira assistemática, as especificidades dos gêneros que circulam em seu entorno” e apontam três dimensões que são essenciais para a apreensão das regularidades de uso de cada gênero:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Pensando nessas implicações e no quanto é necessário caminhar para um ensino que estimule a percepção ativa de um locutor sobre sua própria língua de uso, é importante lembrar que nas primeiras séries do Ensino Fundamental é necessário aceitar a escrita da criança em seu nível conceitual, porém criar situações de comunicação através da escrita, pois

os usos da língua possibilitam reflexão constante e intercâmbio acerca de suas funções e regularidades, o que impulsiona ao domínio progressivo da expressão escrita. Além da leitura de gêneros textuais diversificados, a criança deve ser estimulada a escrever, sendo produtor de textos desde cedo, sempre tendo em vista o:

- planejar: decidir para quem irá endereçar seu textos, pensar sobre o conteúdo, desenvolver a iniciativa, criar hipóteses, está sempre voltando ao escrito, para prosseguir a escrita;
- fazer consultas no momento da escrita aos colegas, ao professor, consultar em material escrito para sair dos impasses;
- reler durante a produção aquilo que já escreveu e reescrever para modificar, acrescentar , até chegar ao objetivo da comunicação;

Assim, é função da escola desenvolver atividades de oralidade, leitura e produção de gêneros textuais que circulam na sociedade e análise linguística, para que a criança possa reconhecer a função da escrita; as características da linguagem oral e escrita em seus aspectos gráficos, linguísticos e textuais-discursivos; reconhecer a importância da língua escrita como meio de informação e transmissão de cultura; chegam a produzir gêneros textuais diversificados, compreendendo suas especificidades e manter atitude investigadora diante de suas produções e reescritas.

Nessa perspectiva, acreditamos que para desenvolver na criança a capacidade de correlacionar a escrita a seus usos, em situações diferenciadas é necessário, entre outros aspectos, a realização de atividades epilinguísticas que reflitam *questões textuais-discursivas e linguísticas*, nos processos de produção, revisão e reescrita de textos, e, para além, que essas ações façam parte de um trabalho definido em termos de objetivos, de clareza sobre *o que escrever, para quem escrever ou porque escrever e como escrever*.

Numa rápida leitura sobre a evolução do pensamento linguístico e pensando a importância do trabalho com gêneros textuais, é possível perceber a necessidade de se propiciar um ensino não mais por mecanismos de descrição e repetição, mas por *processos de usos e reflexão*, num processo de comunicação e interação verbal entre sujeitos, o que nessa dissertação circunscreve-se aos trabalhos de escrita, revisão e reescrita, cabendo lembrar que a reescrita neste trabalho refere-se aos investimentos feitos pela criança pós revisão individual e coletiva na qual, conforme Leal (2002, p 493): *Na condição de leitora do texto que produz, a criança apropria-se do olhar alheio, tal qual ela o representou e internalizou, e o confronto entre eu e o outro se materializa*.

As especificidades da língua, sua forma de funcionamento e correlações com seus usos são importantes e devem ser de domínio daquele que lida com o Ensino e, portanto, com o ensino do texto escrito, para que se possa alcançar o verdadeiro objetivo da escola que é ensinar a língua (oral e escrita) em seus usos e funções, possibilitando a linguagem em seu estatuto dialógico e em seu caráter sócio histórico do qual não pode ser desmembrada.

No entanto, como apontadas anteriormente, muitas crenças presentes na relação ensino/aprendizagem da língua estão ligadas ao apego à descrição linguística ou, quando não, ao espontaneísmo e à falta de rigor no ensino. Cabe perguntar no momento qual é o papel da escola? É ensinar metalinguagem? É se eximir da responsabilidade de ensinar? Ou é ensinar os usos reais da língua? Afinal o que interessa não é possibilitar ao aluno *fazer usos da língua em suas modalidades oral e escrita com fluência, com argumentatividade, para se colocar no mundo?* Essas questões nos fazem lembrar Moacir Gadoti (1999) quando nos diz: “vir ao mundo é tomar posse da palavra, é fazer da experiência um ato discursivo.”

Criticar a demasiada ênfase dada à gramática normativa, desvinculada dos usos significativos, não é sugerir que se retire da escola a análise da língua, em seus aspectos convencionais e normativos uma vez que a linguagem faz parte de uma ‘realidade social organizada’, mas que a análise da língua seja efetuada a partir dos textos que circulam na sociedade materializados em “gêneros textuais” e da “gramática própria da criança” (manifestada nos seus textos orais e escritos), pois, ao chegar à escola, ela já percebeu a teoria da língua em decorrência do seu trabalho de cognição e interação na comunidade linguística em que vive, e qualquer trabalho de produção textual, revisão e reescrita está envolvido por essas questões.

Sírio Possenti (1996) enfatiza que saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras, algumas análises morfológicas, sintáticas; o mais profundo desse conhecimento é o conhecimento intuitivo, inconsciente, necessário para se falar uma língua (conhecimento que o aluno já tem e que precisa expandir, pois se alguém fala uma língua é porque tem domínio de uma gramática interna). Tomando como referência o aprendizado da fala, a criança não tem que primeiro aprender sintaxe de colocação e desde muito cedo já é capaz de articular frases completas, fazer perguntas, afirmações, negações, exclamações. É admirável com que rapidez a criança aprende um objeto tão complexo como a língua sem que ninguém precise ficar ensinando, pelo menos, aquele ensino formal, técnico, através de exercício e treinamentos. O que chama a atenção no aprendizado da língua oral não é a questão de ser fácil, pois, na verdade, é um trabalho laborioso e complexo, mas o que se

observa no aprendizado da fala é que ela ocorre em uso efetivo da língua, sempre contextualizado, significativo. A fala se desenvolve sem que ninguém precise conduzir, treinar, exercitar e é fruto de uma interação em situações linguísticas reais. É a exposição diária, constante, é o convívio com o objeto do conhecimento (língua oral) que possibilita a internalização dos padrões de regularidades da língua, num processo bastante natural e espontâneo.

Sabe-se que o aprendizado da língua escrita não é natural, nem espontâneo (mas o convívio com gêneros escritos tem sua relevância) e que é preciso ante os alunos dar prioridade à função comunicativa, como lembra Schneuwly e Dolz (2004, p. 48):

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto-regulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

Uma tentativa de dar mais vida ao ensino da língua escrita nas escolas seria buscar mais aproximação com as situações linguísticas da vida cotidiana. Estudos na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2001, 2008) indicam que os usos linguísticos são situados no espaço e no tempo, sedimentados em práticas sociais que, por sua vez, sedimentam suas estruturas e que precisam, portanto, ser ensinadas.

Nessa perspectiva, é preciso que vejamos a escrita, na escola, como um trabalho produtivo - perspectiva já apontada por Geraldi (1985, 1995) em seu livro *O texto na sala de aula* e, posteriormente, *Portos de passagem* em que vamos encontrar a proposta da pesquisa, do estudo, leitura, releitura, escrita, para possíveis reescritas, pois o texto não nasce pronto, acabado. Os gêneros formais e os informais apresentam suas especificidades, mas toda situação de escrita permite a tentativa, os desvios, os acertos, as reescritas, até chegar a uma forma mais elaborada, e todas essas situações requerem a funcionalidade e contextualização das atividades.

Se, nesse momento, está em discussão a escrita, a reflexão e a reescrita, cabe lembrar como a questão da gramática revela-se em diferentes concepções e orientações didáticas, uma vez que essas concepções teóricas norteiam as práticas de ensino. Ampliando essas discussões, Sírio Possenti (1996) fez interessantes afirmações acerca dos conceitos de gramática, buscando compreendê-los quanto a suas funções e objetivos, o que é interessante

para a compreensão desse trabalho, pois afinal pensar o papel da revisão textual e da reescrita nas produções escritas infantis exige uma noção muito clara do que vem ser gramática.

Conforme esse autor, temos a *gramática normativa* que corresponde a um “conjunto de *regras que devem* ser seguidas”. Essa visão é a mais popular; é a que se encontra em gramáticas pedagógicas e livros, cujo objetivo é fazer com que leitores “aprendam a falar e escrever corretamente”, na verdade, prescreve “o certo”, “o errado”. Tem-se ainda a *gramática descritiva* que corresponde a um “conjunto de *regras que são seguidas*”, é a gramática dos linguistas, cuja preocupação é descrever ou explicar como as línguas são faladas e seu objetivo maior é explicitar as regras utilizadas pelo falante, sem emitir juízo valorativo. Finalmente, tem-se a *gramática internalizada* que se refere a um “conjunto de *regras que o falante domina*” e diz respeito às hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante produzir frases ou sequências de palavras, de maneira tal, que essas frases ou sequências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Desenvolver a gramática interna do aluno é defender e praticar a linguagem enquanto ação produtiva e comunicativa, o que envolve esses conhecimentos acima expostos; é desenvolver a capacidade de reflexão sobre o mundo e também sobre as próprias especificidades da linguagem. A linguagem emerge das relações de troca e é, portanto, nas atividades sociais, inclusive na escola, que ocorrem as *aprendizagens intencionais* conforme Schneuwly e Dolz (2004). Mesmo intencionais, são elas que, em paralelo às *aprendizagens incidentais*, colaboram para o desenvolvimento do aprendiz.

O ensino da língua portuguesa deve retirar do contexto social suas situações de leitura e escrita. Leitura entendida como ato de significação em que o leitor através de estratégias cognitivas e das experiências de vida é capaz de construir o sentido do texto e ir além dele para criticá-lo e contrapô-lo, se necessário. Escrita vista como uma atividade enunciativa, comunicativa, como linguagem em funcionamento (BRONCKART, 1999) e os fatos da língua, a serem estudados na escola, devem emergir não, exclusivamente, dos manuais didáticos ou programas preestabelecidos, mas, sobretudo, das próprias produções escritas dos alunos, como será mostrado no capítulo dois.

Assim, lembrando Possenti (1996), se o aluno escrever “nós foi” seria interessante buscar todas as formas possíveis: “nós foi”, “agente foi”, “a gente foi”, “nós fomos (gramática descritiva) para situarmos, do ponto de vista da aceitabilidade social, a construção mais indicada (gramática normativa) e sermos capazes de adequar nosso modo de falar (gramática internalizada) de acordo com situação específicas de uso da língua.

Nesse ensejo, vale lembrar Geraldi (1991, p. 190) quando, contrapondo a distinção entre atividades metalinguísticas como sendo *consciente*, e atividades epilinguísticas como sendo *inconsciente*, trabalha essa distinção dizendo que atividades epilinguísticas são “aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” e as atividades metalinguísticas como aquelas que “tomam a linguagem com objeto de reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual fala sobre a língua.”

Acreditamos que nos primeiros anos do Ensino Fundamental para se promover a incorporação dos usos sociais da língua é necessário, portanto, um ensino que contemple os gêneros textuais e suas especificidades, e atividades epilinguísticas que na perspectiva de Geraldi (1991) e Franchi (1991, p. 36-37) é aquela atividade que “[...] opera sobre a própria língua, compara expressões, transforma, experimenta modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.”

1.3 A REVISÃO TEXTUAL E A REESCRITA

O trabalho de produção textual, revisão e reescrita defendido nesta dissertação, em caráter inicial, permite aos alunos, operar com os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos aprendidos dentro e fora da escola, e, também, operar com elementos da gramática interna, da gramática descritiva e da gramática normativa que como um todo envolve a escrita.

Para Koch (2009, p. 77), a escrita

É um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das idéias com base no tema e objetivo determinados, bem como em aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzido, pressuposição de conhecimentos partilhados com o leitor, a fim de garantir o equilíbrio entre informações novas e dadas, revisão da escrita durante e após a sua constituição para cortes, ajustes ou complementações, visto que o texto escrito, uma vez finalizado, ganha “independência” do seu autor/escritor, dentre outros.

Assim, os encontros de leitura e produção textual narrados mais à frente, cujo foco se volta para as atividades epilinguísticas de *revisão* e a *reescrita*, como processos interativos,

não traz o estudo da gramática como um fim em si mesma, ao contrário, são tentativas de promover *aquisição de recursos que permitam ao indivíduo apropriar-se da língua de forma qualitativa, para um desempenho mais eficaz na comunicação verbal, seja ela oral ou escrita* (AZEVEDO; TARDELI *apud* CHIAPPINE, 2002, p. 33). Mas o foco de nossa atenção é na comunicação verbal escrita, mais especificamente na produção de sequências expositivas, argumentativas.

Os trabalhos de *revisão textual* e reescrita, aqui defendidos, caracterizam-se como momentos de reflexão sobre o texto, buscando aprimoramento nos aspectos linguísticos e textuais-discursivos, para que a finalidade comunicativa não seja prejudicada, ou melhor, para que a capacidade comunicativa seja desenvolvida, expandida, tendo em vista que a criança está em processo de aprendizagem. Trata-se de um procedimento diferente de simplesmente apontar o certo e o errado, configurando-se como uma oportunidade por parte do professor/grupo/aluno de estabelecer as construções mais indicadas do ponto de vista dos sentidos e da comunicação que se quer alcançar.

A leitura colaborativa com utilização de código, não pode ser tomada como uma prática de intervenções abstratas, com finalidade de marcar “erros” nos textos da criança. Ela deve fazer parte de um trabalho bem definido, discutido no qual a criança precisa ter como suporte um cartaz permanente para consulta; ajuda do mediador; retomada desse código no momento da revisão coletiva, quando o mediador trabalha as necessidades apresentadas nos textos. Ao mediador, cabe promover explicações referentes aos fatos demandados, para a criança retornar ao texto e reordená-lo – processo de uso e reflexão que permite a incorporação de habilidades que envolvem a produção de um texto, ou seja, confronto entre a “gramática própria da criança” e da linguagem enquanto realidade social organizada, convencionalizada.

Em relação ao momento da revisão do texto, Rocha (2005, p. 73) afirma:

Durante o processo de revisão o aluno tem oportunidade de centrar esforços questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao locutor, como também poder focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções – concordância, ortografia, caligrafia – que igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pelo escrita.

Também em Schneuwly e Dolz (2004, p. 112) vamos encontrar uma defesa da revisão textual: “podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é

o objetivo essencial do ensino da escrita.” Perspectiva também apresentada pelos PCNs que apontam: “O objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua produção de texto, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem.” (BRASIL, 1997, p.47).

A revisão textual é uma construção interativa da habilidade de produção de textos. Para Garcez (1998, p. 42), *O processo interativo da atividade baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido, que serve de suporte temporário e ajustável, funcionando numa zona sensível à aprendizagem, e que leva o estudante a usar as estratégias de forma independente.* Perspectiva que nos leva ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* defendido por Vigotsky, bem como às pesquisas de Fitzgerald (1987) que retratam a importância do professor no desenvolvimento e amadurecimento das habilidades inerentes à composição do texto, e às pesquisas educacionais que têm como foco a aprendizagem da produção de textos no âmbito escolar (GRAVES, 1983; GARCEZ, 1998).

Costa (2009), numa fala a esse respeito, faz algumas considerações sobre a revisão textual e nesse artigo apresenta um texto escrito por uma criança em outubro de 2008⁵. Naquele momento, como atividade prevista, o texto de E passou pela revisão coletiva, narrada a seguir pela autora:

(1ª versão)

A escola

- 1- A minha escola é grande.
- 2- A minha escola é cheia de oficina.
- 3- A minha escola tem almoço.
- 4- A minha escola faz Dever do meio ambiente.
- 5- A escola e muito ótimo.
- 6- A minha escola e muito legal.
- 7- A minha escola e arborizada.
- 8 - A minha escola e muito bom.
- 9- A minha escola e bonito.

Minha escola

- (1) A minha escola é grande, boa, bonita e faz dever do meio ambiente.
- (2) Ela é cheia de oficinas e tem almoço. Ela é privilegiada, porque é limpa, arborizada e acompanhada por Deus.
- (3) A minha escola era feia, mas está ficando legal.

⁵ Esse texto faz parte de um artigo elaborado por mim: *A produção textual por crianças: o papel da revisão textual e da reescrita de textos*, publicado nos Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: UFPB, 2008. ISBN 978-85-7539-446-5

(Texto reescrito coletivamente, buscando não interferir no conteúdo, de modo a preservar as ideias do autor)

Após o texto escrito no quadro fomos chamando a atenção dos alunos e perguntando que expressão estava muito repetida. A partir da indicação da expressão: *Minha escola*, foi então solicitada à turma uma maneira de reordenarmos as informações sobre a escola sem, necessariamente, ter que repetir aquela expressão.

Num processo de colaboração, professora e alunos foram indicando os novos agrupamentos das palavras e expandindo os períodos simples em períodos compostos, para visualização dessa possibilidade de hierarquização de idéias e agrupamento dos períodos. (cf. linha 1).

Não foi preciso esforço, para responder a questão: como nós podemos dar continuidade e ir colocando as outras informações sobre a escola, sem repetir *A minha escola*? Imediatamente, vários alunos responderam:

- É só colocar o *Ela*, tia. (cf. linha 2).

É possível observar no texto original, mesmo fraseado, sem uso de conectivos, uma tentativa da criança em apresentar um ponto de vista e elencar argumentos a favor desse ponto de vista. Veja que a criança coloca que a escola é privilegiada e os argumentos estão dispersos no texto. No entanto, a partir do questionamento: por que a escola é privilegiada, surge o reagrupamento proposto pelo grupo e o próprio autor do texto também foi dando dicas sobre a nova disposição das idéias. (cf. linha 2).

Finalmente, o próprio autor propôs a mudança no título de *A escola* para *Minha escola* e chegou-se à conclusão de que seria *Minha escola*, pois o texto falava da escola do autor.

Figura 01: Texto reestruturado coletivamente. Sujeito: E 9 anos; nível de escolaridade: 1º. ano do Ciclo II.

Nesse artigo, Costa observa que a revisão textual (individual ou coletiva) é uma oportunidade de se trabalhar aspectos linguísticos, discursivos e textuais, entre outros. Nesse momento, o mediador procede, de acordo com o texto e suas demandas, apontando organizadores argumentativos, organizadores enumerativos, modalidades enunciativas (interrogação, exclamação), a colocação adequada de dêiticos, processos de coordenação e subordinação cabíveis ao texto, para torná-lo mais claro e objetivo do ponto de vista dos sentidos a que se quer chegar. A revisão textual configura-se com uma atividade epilinguística em que o uso e a reflexão do que é melhor e mais adequado às especificidades do texto produzido acabam contribuindo para a internalização dos padrões de textualidade, entre outros aspectos.

Para melhor compreensão do trabalho, é necessário diferenciar os conceitos de *reescrita online* – rasuras, refações feitas no momento da escrita – fenômenos tão bem trabalhados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), na perspectiva do Paradigma Indiciário - abordagem que se “debruça sobre a gênese do texto infantil, analisa, via de regra, situações espontâneas onde a criança “autocorrige” (exercendo papel do outro) e/ou situações em que as alterações ocorrem a partir de uma intervenção expressa de um tipo

particular de outro (o professor), que no caso atua na chamada zona proximal de desenvolvimento, numa perspectiva vigotskyana” (LEAL, 2002.)

As análises de textos que serão apresentadas no capítulo dois, embora reconhecendo o valor das refacções e das rasuras online, situa-se no segundo caso, colocado acima: *situações em que a criança se “autocorrige” a partir de intervenções alheias, que nesse caso, foram feitas pela pesquisadora, por meio da Leitura colaborativa*. Trata-se de manuscritos escolares que fazem parte de uma situação real de escrita: um livro a ser publicado, e que buscou estimular, como lembra Calil (2008):

a dinâmica da situação comunicativa e do próprio processo de escritura através das idas e vindas do *scriptor* sobre o texto que escreve antes de chegar a versão final, aquela que será socializada entre outros alunos, professores, pais, funcionários, aquela que terá como alvo a comunidade escolar e que garantirá, por meio dessa socialização, seu caráter “publicável”.

Para a compreensão do conceito de texto, adotado neste trabalho, é interessante lembrar a abordagem da Crítica Genética que vê o texto como “fruto de um processo de construção, operado em uma dimensão temporal que inclui desde pesquisa, planos da obra, redação até chegar às correções finais” (LEAL, 2002). Assim, temos na Crítica Genética a formulação “de que a obra, em sua eventual perfeição final, não deixa de ser o efeito de sua própria gênese”. (BIASI, 1997, p.1).

Além de observar que o texto é “efeito de sua gênese”, o que implica movimentos de idas e vindas, é interessante salientar que, em seu conjunto, ele é constituído por aspectos sociointerativos: conhecimento enciclopédico, capacidade de memorização, aparato inferencial, conhecimentos partilhados, normas sociais, propósitos comunicativos e funcionais etc. (MARCUSCHI, 2008). Assim, as categorias textuais abrangem aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, pois o texto é visto como sequência de atos enunciativos, sempre voltado para o *Outro* em contextos específicos e, portanto, não é uma entidade abstrata que vai ser apreendida por processos mecânicos ou de repetição, mas somente na interação e mediação entre as pessoas nas situações informais e formais de ensino-aprendizagem. A leitura, produção e reflexão dos aspectos que envolvem o texto fazem com que esse objeto seja compreendido em sua “diversidade” e “heterogeneidade” de componentes.

A perspectiva sócio-discursiva apontada por Bronckart (1999, p. 259) salienta que o texto, enquanto objeto empírico, “constitui um todo coerente, uma *unidade comunicativa* articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal

pelos seus destinatários”. Esse todo coerente é formado por *mecanismos de textualização* que organizam o conteúdo temático por movimentos de *continuidade*, *ruptura* ou de *contraste* e promovem a coerência temática, e por *mecanismos de conexão* que marcam as grandes articulações da progressão temática por meio dos chamados *organizadores textuais* que marcam as transições entre os discursos constitutivos de um texto, suas sequência e articulações.

Os mecanismos de coesão marcam relações de dependência ou descontinuidade entre os constituintes internos à estrutura da frase. *A coesão nominal* se dá pela introdução de argumentos que se organizam por processos de retomada, na sequência do texto, pelos processos anafóricos, cuja função é dar efeito de estabilidade e continuidade. *A coesão verbal* se dá pela retomada entre séries de predicados (sintagmas verbais). Os verbos também contribuem para a evolução do conteúdo temático e, portanto, produzem efeitos de progressão.

Segundo Marcuschi (2008, p. 99), “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos e constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.” Nessa perspectiva, os processos de coesão não podem ser tomados como princípio constitutivo do texto, pois a coesão superficial, por si só, não é garantia de boa textualização e, muitas vezes, não é mesmo necessária para a ocorrência da textualidade, mas é necessário seu estudo relacionando-a aos aspectos enunciativos-pragmáticos.

Na relação entre a conexão e os tipos de discursos, Bronckart salienta que no discurso da *ordem do narrar* aparecem mais frequentemente unidades cujo aspecto semântico revela valor temporal (depois, súbito, antes que); no discurso da *ordem do expor* aparecem organizadores de ordem lógica (de um lado, ao contrário, porque); e nas *sequências descritivas* aparecem mais frequentemente os organizadores espaciais (no alto, desse lado, mais longe). No entanto, como lembra o próprio autor, “essa relação de correspondência é apenas parcial ou de ordem estatística.” Os mecanismos de textualização presentes no texto, em sua totalidade, são capazes de atravessar as fronteiras dos discursos e é necessário, portanto, estudar as relações de interação existentes entre esses mecanismos e os vários tipos de discursos e às situações enunciativas-pragmáticas. Coutinho (2003, p. 179) nos diz que:

É este ponto de vista que leva Bronckart a enfatizar a dimensão dialógica que caracteriza, em sua opinião, todas as sequências – e que o leva também a acrescentar, as cinco sequências consideradas por Adam, a sequência injuntiva.

Assim, tem-se a *Sequência narrativa*: apresentação dos acontecimentos em forma de enredo contendo tensão, complicação e resolução cuja força dialógica manifesta-se pela sobreposição aos fatos de uma lógica causal e interpretativa; a *Sequência explicativa e argumentativa* que leva o locutor a lidar com objeto de discurso. Se o produtor da fala considera o objeto do discurso difícil para o destinatário, optará por uma sequência explicativa; se, pelo contrário, considerar o objeto do discurso discutível ou contestável optará por uma sequência argumentativa; a *Sequência descritiva* que é marcada pela representação do destinatário e o objetivo do produtor do texto, o que leva o locutor à definição de ângulos e movimentos a privilegiar; a *Sequência dialogal* que se organiza em abertura, troca e fecho – sequência dialógica por natureza a *Sequência injuntiva*, proposta por Bronckart, altamente dialógica e tem como objetivo fazer agir o destinatário. Assim, Bronckart reitera a generalização feita por Adam (1989) destacando o estatuto dialógico de cada sequência e da linguagem como um todo, perspectiva apontada por Bakhtin.

Nos encontros narrados a seguir, foram trabalhados textos da *ordem do expor, textos de opinião e argumentativos para propiciar à criança a familiaridade com essas possibilidades de escrita e, posteriormente, efetivar a elaboração de uma coletânea de textos da turma sobre a questão do Meio ambiente.*

CAPÍTULO II - CAMPO DE AÇÃO

Neste capítulo serão narrados os encontros realizados com as crianças para trabalhos de leitura, produção, revisão textual, reescrita e atividades afins. Esse trabalho foi realizado pela pesquisadora com toda a turma do II ano do Ciclo II do Ensino Fundamental (4ª série) da escola pesquisada e quatro crianças foram acompanhadas e tiveram seus textos analisados.

2.1 ENCONTRO I - 01/04/2009 E 02/04/2009

2.1.1 Leitura do livro: Os conselhos do Lobinho para cuidar do meio ambiente

Situação de produção:

Tendo em vista as características da literatura e seu poder de encantamento, trouxemos para nosso primeiro encontro o livro *Os conselhos do lobinho*⁶ que apresenta de forma lúdica um conjunto de comportamentos que agridem o meio ambiente e apresenta a transformação da personagem o *Lobinho*, em relação a essa problemática. O livro foi lido, comentado e as crianças tiveram oportunidade de expressar-se e fazer correlações com a realidade que vivenciam e com a vontade de também contribuírem, no sentido de ver o mundo em que vivemos bem cuidado.

Após esse trabalho, a turma foi convidada a escrever um texto para compor o mural do pátio. Esse mural teria como objetivo de sensibilizar os transeuntes do corredor (professores, colegas, funcionários, visitantes) sobre a realidade do planeta e os cuidados que devemos ter com meio ambiente. Após definição do texto a ser escrito e a finalidade da escrita, a criança recebeu uma folha individual para que pudesse escrever um texto falando sobre as ações do homem sobre o meio ambiente. Poderia apontar atitudes erradas, fazer críticas, dar opinião sobre a temática e propor soluções, o que na perspectiva de Bronckart trata-se da produção de *discurso da ordem do expor*.

⁶ GOMBOLI, Mario. *Os conselhos do Lobinho*: ecologia. Tradução Paulo Bazaglia. São Paulo: Paulus, 2001.

Após a escrita, as produções foram lidas e intervenções, não muito exaustivas, foram feitas no intuito de ir criando laços de confiança entre pesquisadora e a criança. Do mapeamento das intervenções na primeira LC feita pela pesquisadora, observou-se nos textos da turma a necessidade de orientação em questões linguísticas e textuais-discursivas. A partir de então, pelas demandas dos textos das crianças, foi criado um *código*⁷ (apresentado logo adiante) para facilitar a mediação entre pesquisador e aluno, pois se tratava de uma turma com trinta e duas crianças que precisavam ser orientadas a ganhar autonomia nos processos de revisão de seus textos. Logo no dia seguinte, iniciaram as orientações e o estudo do *código* que iria mediá-los na revisão dos seus textos.

A leitura colaborativa incidiu em dois pontos de observação: nos aspectos textuais-discursivos e nas questões linguísticas. O código utilizado nas leituras colaborativas não contempla todas as necessidades de orientação no quadro da produção textual, mas foi criado a partir das demandas dos textos das crianças. É preciso deixar claro que na leitura colaborativa e na revisão textual há sempre algo que escapa e é necessário que assim seja, para não se tornar uma tarefa cansativa, como também respeitar e aceitar o nível conceitual de cada criança. É importante, no trabalho de produção escrita, haver o respeito ao que a criança escreveu, mas ao mesmo tempo é necessário que haja orientação nas especificidades que demandam o ato de escrever, pois a criança encontra-se em processo de aprendizagem, portanto precisa ser orientada no momento da revisão individual dirigida (RID), e ficar atenta às contribuições que o mediador e os colegas fazem no momento da revisão coletiva (REC).

Esses dois momentos RID e REC caracterizam-se pela exploração de aspectos referentes ao uso da língua escrita, sem necessariamente adentrar-se ao estudo das nomenclaturas gramaticais. O código criado foi inicialmente estudado e foi afixado no mural, como cartaz permanente, para pesquisa e consulta, por parte das crianças, no momento da reescrita.

⁷ Esse código foi criado pela pesquisadora e trata-se de um conjunto de sinais que passa a assumir significados específicos, que tem como finalidade servir de instrumento de orientação no momento da leitura colaborativa dos textos infantis.

CÓDIGO CRIADO PELA PESQUISADORA E UTILIZADO NA LEITURA COLABORATIVA

O código,⁸ ora apresentado, foi um dos caminhos, entre os muitos que um pesquisador ou professor pode utilizar para facilitar a leitura colaborativa. É bom ressaltar que não se trata de um instrumento que vai, por si só, possibilitar a apreensão de novas aprendizagens na escrita. Na verdade trata-se de uma maneira encontrada pela pesquisadora de marcar o seu olhar sobre o texto infantil, com a finalidade de atuar na zona de Desenvolvimento Proximal da Criança e assim, quiçá, poder fazê-la perceber novas possibilidades de escrita. Para efeito didático, o código apresenta duas categorizações das demandas das crianças: aspectos linguísticos e aspectos textuais discursivos, ressaltando ainda que não se trata de uniformização das demandas, pois sabe-se que os aspectos aqui recortados são de ordem distintas e, pensando no universo do ensino-aprendizagem, requerem intervenções específicas que podem ser dadas nas aulas, nas revisões coletivas, ou seja, no conjunto dos trabalhos, planejados ao longo do ano letivo.

Aspectos textuais-discursivos

{ } (chaves) observar o que foi dito, procurar escrever de maneira mais clara.

/// evitar repetições sem sentidos específicos.⁹

() usar expressões para fazer ligação de um período a outro.

evitar muitas informações num mesmo parágrafo.

!!! evitar informações novas como se já tivesse sido apresentadas.

[(colchete) fazer parágrafo

⁸ É útil esclarecer que esse código foi retomado nos momentos de revisão coletiva e que os aspectos nele recortados foram explicados, ilustrados, comparados com outras formas de escrever. Não se trata, portanto, de uma forma fria de marcar o texto. Ele, além de servir de instrumento de orientação para o aluno no momento de rever seu texto, é um elemento mobilizador e detonador de atividades intencionais de ensino.

⁹ Temos no quadro da produção do texto escrito situações de *repetição* que são válidas e que tem características estilísticas específicas ou efeitos de sentidos a que se chegar. Essas repetições estão presentes no ato de escrever e devem, inclusive, serem recortadas, a título de exemplo, e apresentadas à criança para que ela possa perceber a diferença da repetição como *recurso estratégico* e da *repetição inócua* que pouco contribui para a construção do sentido a que se quer chegar. Para melhor compreensão cf. Antunes (2005, p. 62) quando apresenta a repetição como paráfrase, paralelismo, repetição literal e suas várias funções.

Aspectos linguísticos

MP Marcar parágrafo.

* (asterisco) observe acentuação

↑ (seta pra cima) utilize letra maiúscula

↓ (seta pra baixo) utilize letra minúscula

___ (traço embaixo da palavra) veja ortografia

/ (barra) separar palavras

∪ (traço curvo ligando duas palavras ou expressões) veja concordância entre as palavras (nominal ou verbal)

Em todos os encontros, inicialmente estudava-se o código e iniciava-se a revisão coletiva com a participação de voluntários que queriam participar e responder aos questionamentos feitos. Com esse encaminhamento, a aula assume ar de descontração e ocorre uma participação conjunta em que as próprias crianças e o mediador vão dando dicas para se chegar à escrita convencional de palavras com desvios ortográficos, bem como participam de operações outras para deixar o texto mais claro, do ponto de vista dos sentidos.

Nesse mesmo dia, em seguida, foi feita uma atividade coletiva denominada *Expandindo a escrita*¹⁰ que teve como finalidade colocar as crianças em contato com organizadores textuais que não só servem de ligação de um período a outro, mas permitem a expansão do discurso, promovendo ligações de sentidos. Essa iniciativa se deu pela necessidade de reforçar o conteúdo ideológico acerca dos conselhos que a personagem do livro dava e ainda oferecer às crianças novas formas de organizar o pensamento e apresentá-lo na escrita. A expansão do discurso, o acréscimo de novos fatos com a utilização desses elementos conectivos bem colocados, torna a escrita mais passível de compreensão e são reveladoras de operações mentais de inclusão, generalização, síntese, explicação, etc.

No trabalho de escrita e reescrita é importante que haja uma associação da relação gramatical às relações comunicativas para a compreensão dos elementos que têm a função de indicar, reforçar o sentido que se deseja chegar. Por exemplo, Koch (1998) ressalta, entre outros aspectos, que, num conjunto, o texto pode trazer operadores diversificados que muito

¹⁰ Esta atividade é resultante da leitura do livro *Os conselhos do Lobinho: ecologia*. Trad. Paulo Bazaglia. São Paulo: Paulus, 2001. As sentenças aqui encontradas fazem parte desse livro, mas sofreram adaptações para este trabalho. (fig. 02 a seguir)

contribuem para a produção dos sentidos do texto e que, portanto, precisam ser mostrados, estudados em contextos de usos:

- 1- operadores que assinalam o argumento mais forte na escala orientada para uma conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive;*
- 2- operadores que somam argumentos, ou seja, fazem parte de uma mesma classe argumentativa: *e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto...como, além de..., além disso..., além do que, a par de... etc.;*
- 3- operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados anteriormente: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.;*
- 4- operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas: *ou, ou então, quer... quer, seja...seja etc.;*
- 5- operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como etc.;
- 6- operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois etc.;*
- 7- operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto etc) embora, (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.;*
- 8- operadores que têm a função de introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora etc.

Essas possibilidades de organização do discurso, mostradas acima, precisam fazer parte das atividades de ensino da escrita e serem frequentes no cotidiano escolar enquanto *atividades intencionais*, o que na perspectiva de Schneuwly (2004) constituem instrumento de comparação, de incorporação de novas possibilidades de escrita favorecendo a autorregulação e a ampliação da escrita pela criança que passa a perceber expressões de ligação e desencadeamento do discurso.

Assim, a partir da leitura do livro *Os conselhos do Lobinho*, foi criada uma atividade para familiarizar as crianças com o uso de operadores discursivos e com os sentidos que eles comportam. Vejamos a seguir.

Expandindo a escrita
Os conselhos do Lobinho

Olá! Criança!!

Você viu as peraltices do Lobinho e como ele se transformou. Agora, vamos escrever seus conselhos sobre o Meio Ambiente.

1- É necessário ter respeito não só pelos seres vivos, **mas também**

2- É necessário ter respeito por todas as formas de vida, **até mesmo**

3 - ...se temos um cãozinho, devemos ensiná-lo a não sujar por onde passa e **para isso** devemos

4 - Não devemos jogar lixo no chão, **porque**

5 - Além de não provocar danos, é importante **também** cooperar para

6 - Não se deve brincar com fogo, **pois**

7- É bom evitar desperdício de energia desligando sempre as luzes, **quando**

8- Num parque é bom não dar balas e lanches para animais, **ainda que isso** pareça agradá-los, **pois** pode

Figura 02: Atividade para desenvolver a capacidade discursiva.

A seguir, trabalhou-se o texto *O mundo*, para revisão coletiva.

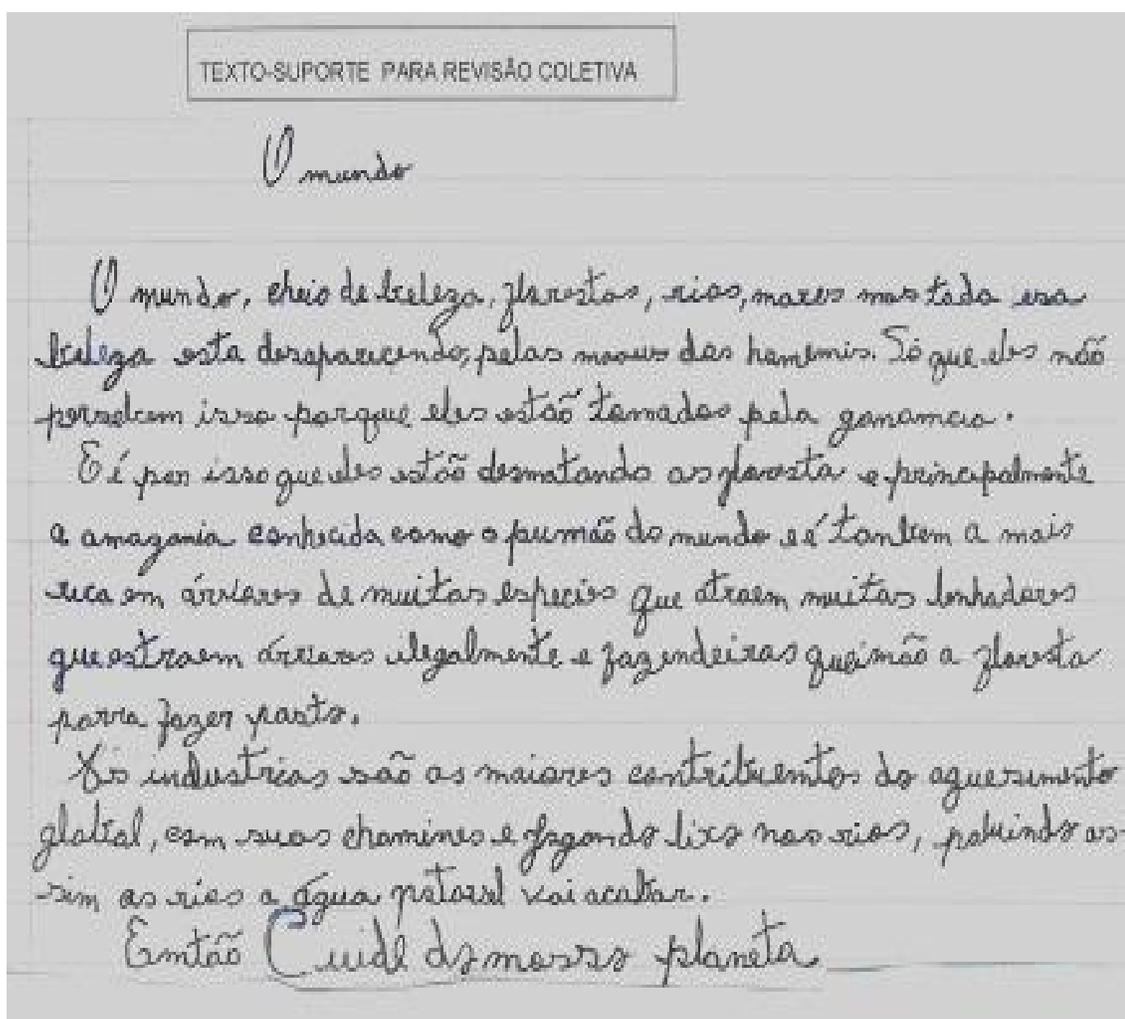


Figura 03: Texto de uma aluna da 4ª série (de anos anteriores) da escola onde foi realizada esta pesquisa.

A escolha deste texto se deu por entendermos que se trata de um texto rico nos padrões de textualidade e que caracteriza bem o discurso da *ordem do expor*, o que seria importante para o projeto de elaboração da coletânea, que se iniciava naquele momento. Nesse texto, a autora faz uso de sequências argumentativas, bem ligadas por organizadores textuais (*mas, só que, porque, por isso, e também, então*), entre outros, para fazer desencadear o discurso na defesa de sua tese: “o mundo é cheio de beleza, mas os homens não são capazes de ver”.

Ao longo do texto, a autora vai elencando argumentos que sustentam a ideia defendida, apontando causas para essa cegueira: “homens tomados pela ganância” e logo a seguir apresenta as ações humanas “desmatamento” “poluição” e, por conseguinte, as

consequências de tudo isso, que está resultando no “aquecimento global”, “na falta de água potável”. Nesse texto, a autora faz as amarras necessárias para deixar fluir seu discurso e termina com uma proposta: vamos cuidar do nosso planeta.

Essa breve análise do texto *O mundo* traz motivos suficientes para justificar a sua presença em nossos encontros, uma vez que queríamos familiarizar a turma com textos expositivos e, assim, ao longo do estudo coletivo, foi mostrado à criança que não há uma forma cristalizada, nem receitas, mas que há uma orientação mais ou menos definida na produção dessa sequência textual. Outro motivo que nos levou a escolhê-lo para estudo é o fato de apresentar registros não convencionais, o que constituiu oportunidade de trabalhar com as crianças a ideia de que o texto não está pronto e que o sujeito tem essa possibilidade de repensá-lo, fazer ajustes, adequá-lo e essa é uma atitude que faz parte do ato de escrever, seja fazendo consultas em dicionários, perguntando a um colega, ao professor ou participando ativamente dos encaminhamentos escolares. Atitude que não pode ser vista como desmerecimento ou não aceitação do texto do aluno, mas que busca situá-lo ante os *usos sociais* que foram convencionados e que precisam ser apreendidos pela criança, cuja aprendizagem melhor se dará pela alternância de papéis: leitor/escritor; escritor/leitor.

Nesse momento, as crianças recebiam uma folha padrão para revisão coletiva e a cada encontro havia texto ou fragmentos de textos para serem estudados, comentados com a orientação da pesquisadora e a participação das crianças que iam, paralelamente, copiando o texto revisto. A REC, enquanto atividade isolada e esporádica, provavelmente pouco contribuirá no processo de aprendizagem da expressão escrita, mas se for realizada como ação integrante de um contexto significativo e se for realizada continuamente, se tornará excelente instrumento de aprendizagem, por ser um momento rico em troca de saberes.

Depois da revisão coletiva, marcada por muita discussão, as crianças recebiam uma folha para ler, rever seu texto e fazer as alterações orientadas pelas intervenções em códigos e por recadinhos endereçados pela pesquisadora, como forma de esclarecimentos, encorajamento e perguntas orientadoras. Desde o primeiro dia, foi necessário criar estratégias de como poder atender aos alunos que, de fato, solicitam muito a presença do adulto para tirar suas dúvidas. Como o formulário da reescrita tinha espaço destinado à ilustração, parte da sala iniciava revendo o texto e reescrevendo, e a outra parte iniciava fazendo a ilustração. Essa iniciativa permitiu maior tranquilidade no atendimento às solicitações do grupo.

Optou-se nesse trabalho por não propor várias reescritas do mesmo texto, o que é viável, mas em criar, na semana seguinte, novas situações de leitura e produção, até porque a

proposta de trabalho e o tema permitiam, e, em cada encontro, tratou-se de aspectos diferentes relacionados ao meio ambiente. Assim, têm-se os primeiros textos apresentados na primeira versão com a leitura colaborativa e, na segunda versão, após a reescrita.

Os textos apresentados e analisados em todos os encontros trazem um parecer sobre a reescrita. Para a elaboração de cada parecer, tomou-se como critério base o percentual da razão entre o número de intervenções feitas pelo mediador e as modificações realizadas pelas crianças em seus textos, nos aspectos textuais-discursivos (TD) e linguísticos (L). Porém, ressalta-se que mesmo que as modificações feitas pelas crianças incorram em nova escrita, não necessariamente respondendo ao que foi observado pela pesquisadora, sua investida será considerada com resultado positivo, atendido, pois essas modificações são demonstrativas de investimento, de reflexão.

Portanto, antes de esclarecer como se deu a avaliação qualitativa, é necessário dizer que, em relação ao parecer dado sobre a reescrita, *não se trata de uma avaliação do texto em si, mas de uma tentativa de entender os níveis de respostas das crianças à leitura colaborativa*. É necessário ressaltar, ainda, que não há uma correlação imediata entre nível da reescrita e aprendizagem, pois os processos de *revisão* e *reescrita* nem sempre trazem uma aprendizagem automática, mas constituem instrumentos de familiarização com os aspectos que compõem o texto e promovem, portanto, aprendizagens contínuas, progressivas que, lentamente, vão sendo incorporadas. Assim, foram seguidos os seguintes critérios de análise em cada parecer:

- os textos que trazem de 0% a 30 % das intervenções atendidas serão considerados com níveis de respostas **I - insuficiente**;
- os textos que trazem de 30% a 60% das intervenções atendidas serão considerados com níveis de respostas **R- regular**;
- os textos que trazem de 60% a 90% das intervenções atendidas serão considerados com níveis de respostas **B - bom**;
- os textos que trazem de 90% a 100% das intervenções atendidas serão considerados com níveis de respostas como **O - ótimo**.

Nos textos a seguir, somente aqueles que apresentarem legibilidade comprometida terão a tradução nos anexos.



O Planeta Terra

O Planeta Terra é um lugar muito bom
por isso devemos nos cuidar com as plantas
como as árvores e as matas.

Devemos não fazer as nossas coisas,
fogos de fogos nos ruas e não deixar
lixo nem se fazer a nossa mata. Temos que cuidar
das árvores das florestas e manter todas as áreas
verdes e não a destruir.

Quando as árvores não fazem mais
sentido devemos não as destruir e melhorar

Na reescrita, E organiza seu discurso de maneira mais clara e sequenciada e não se limita somente aos aspectos apontados pela pesquisadora. Inclui elementos novos ao discurso e traz de maneira poética a asserção: “cuidar do meio ambiente como se fosse a nossa mãe.” (linhas 5 e 6).

Parece ter percebido a necessidade de dividir o texto em parágrafos e faz a marcação com pontinho – estratégia criada para não esquecer. A grafia completa da letra a ainda não faz; é interessante como na reescrita utiliza-se de sujeito determinado oculto: [...] *devemos ter cuidado...* [...] *temos que cuidar...* em substituição ao sujeito determinado [...] *agente temos de cuidar* (com grafia e concordância não convencional), que, inclusive, não foi lembrado pela mediadora na LC, mas foi um caso bastante discutido no momento da REC, pois esse uso é bem frequente nos textos da turma.

Das três intervenções (TD), E atendeu a duas, o que corresponde a 66 %.

Das quatro intervenções (L), E atendeu a uma, o que corresponde a 25%.

Nessa reescrita, E apresenta uma resposta mais positiva em relação aos aspectos textuais-discursivos e maior dificuldade nos aspectos linguísticos, mesmo com a atividade coletiva realizada e que trabalha as dificuldades comuns à turma.

Com base nos critérios apresentados anteriormente e que subsidiarão os pareceres dos demais textos, o sujeito E obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
B	I

Quadro 01: 1ª Reescrita de E.

A Aberra

família
marcos
pedro
joão

Nós não estamos cuidando
tanto das nossas planetas.
Por que ainda tem gente se
ganda lixo nas ruas, nos esq
uas, espalhando o lixo quando
está feio. Nós cuidamos que deve
mesmo tomar não é não devemos
de esquecer as regras da nature
za e da trânsito, não poluir e
etc, não jogar lixo nas ruas,
nas ruas, não jogar lixo nas ruas,
mas recusando entrar as escolas,
não queimar as folhas, não
fazer pescaria onde é proibido.
Vamos cuidar da nossa
planeta!!!

partida de _____
participando a escrita _____
Fazer a caligrafia de qualquer coisa
pergunte _____

NOME _____ DATA _____

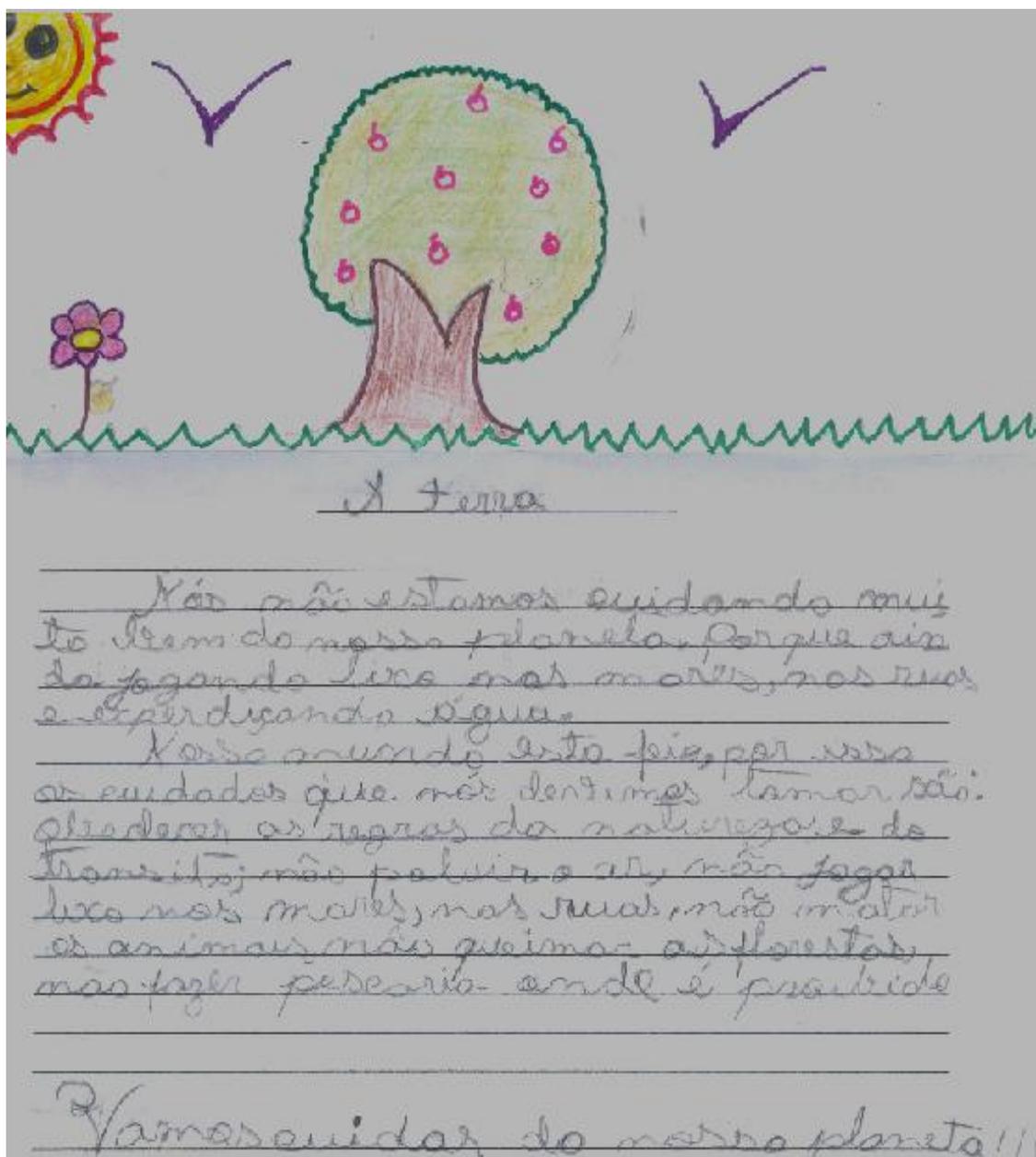


Figura 07: Texto reescrito por F.

O texto de F traz uma denúncia bastante conhecida, fruto do conhecimento compartilhado: *Nós não estamos cuidando muito bem do nosso planeta*. Segue apontando coisas que não se deve fazer e com isso demonstra estar ligado ao seu contexto histórico.

Na reescrita, F observa a indicação feita para incluir uma expressão de ligação de uma ideia a outra: *O mundo está feio, por isso...* Seu texto apresenta algumas dificuldades, mas F é uma criança independente no momento da produção e da reescrita, e bem prático e sucinto, no modo de organizar seu discurso.

Das duas intervenções (TD), E atendeu a duas, o que corresponde a 100%.

Das três intervenções (L), E atendeu a duas, o que corresponde a 66,6 %

O sujeito F atendeu a todas as solicitações relacionadas aos aspectos textuais discursivos e apresenta menor percepção dos aspectos linguísticos. Conforme critério estabelecido obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	R

Quadro 02: 1ª Reescrita F.

Sujeito A

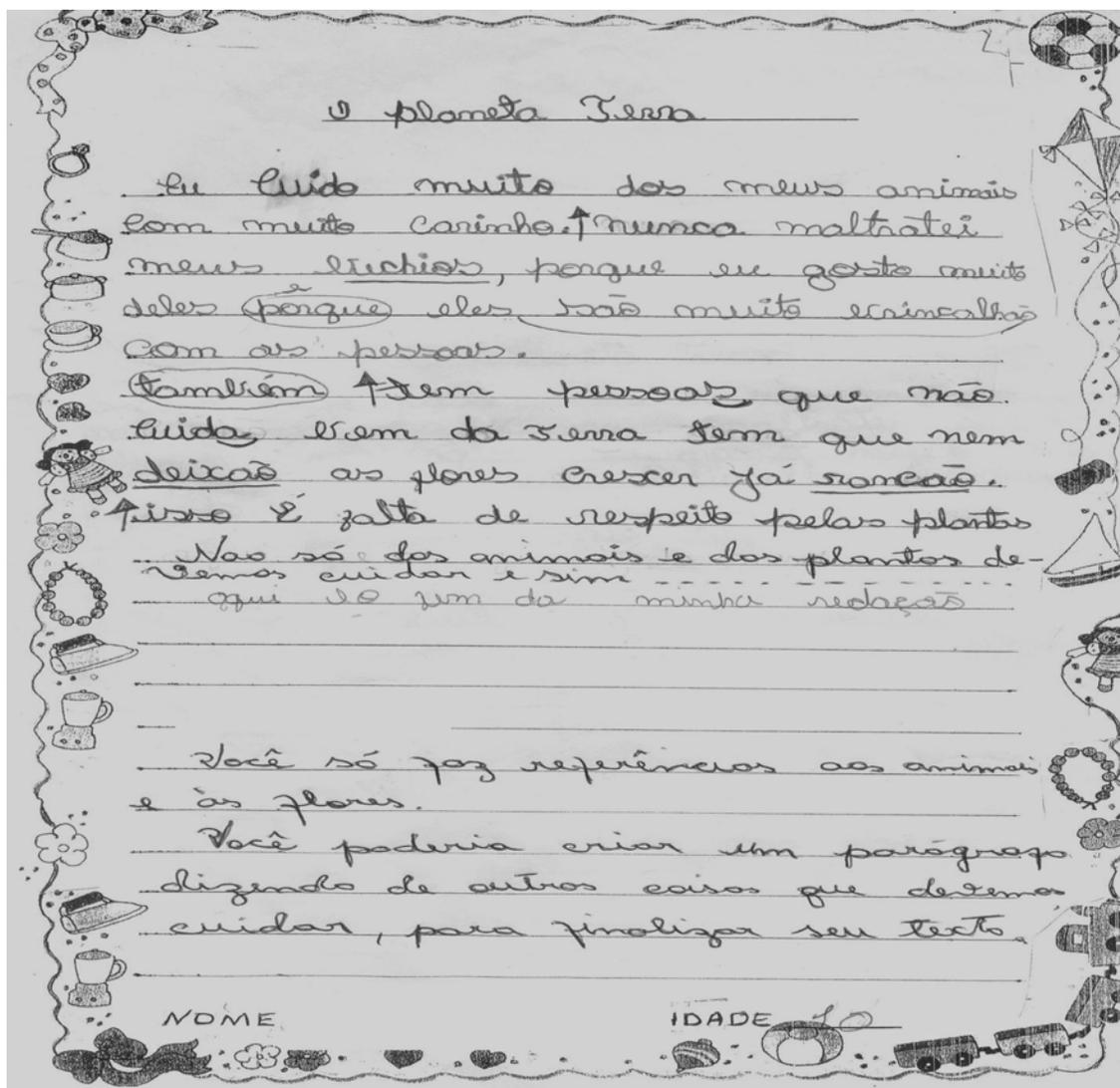


Figura 08: 1ª escrita de A com a LC.

Nesse encontro, como narrado anteriormente, trabalhou-se a importância dos organizadores textuais para ligação de períodos, articulação de sentidos e expansão do discurso, por isso A apresenta grande interesse em demonstrar os seus usos e, às vezes, apresenta-os em lugar não apropriado, o que revela a influência das intervenções pedagógicas. Neste texto, ela foi lembrada em relação ao uso de letras maiúsculas e à grafia padrão de palavras, bem como foi orientada a criar um novo parágrafo para agregar novas informações.

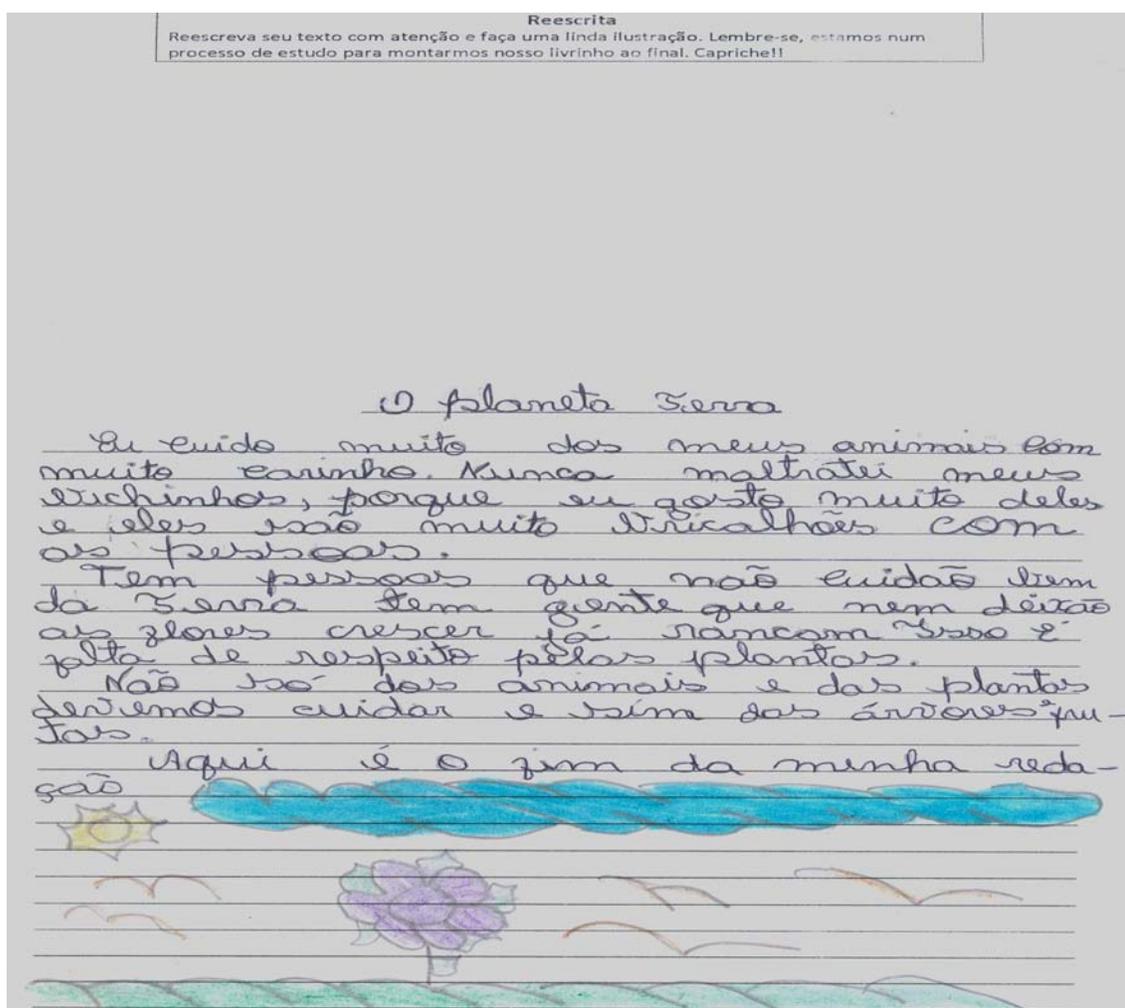


Figura 09: Texto reescrito por A.

O trabalho de apropriação de habilidades que envolvem a produção escrita é lento e complexo. O importante é haver uma orientação sistemática e contínua e atividades que sirvam de referência sobre como agir na organização do texto, pois os “usos linguísticos situados num espaço e num tempo e que são sedimentados em práticas sociais”,

(MARCUSCHI, 2001, 2008), com certeza “precisam ser ensinados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Assim, na revisão textual e na reescrita, o sujeito A começa a perceber que é possível voltar ao texto reordenando o que for necessário. Assim procede em algumas indicações e, em outras, deixa escapar, mas isso é compreensível.

Houve uma intervenção (TD) que foi atendida, o que corresponde a 100%.

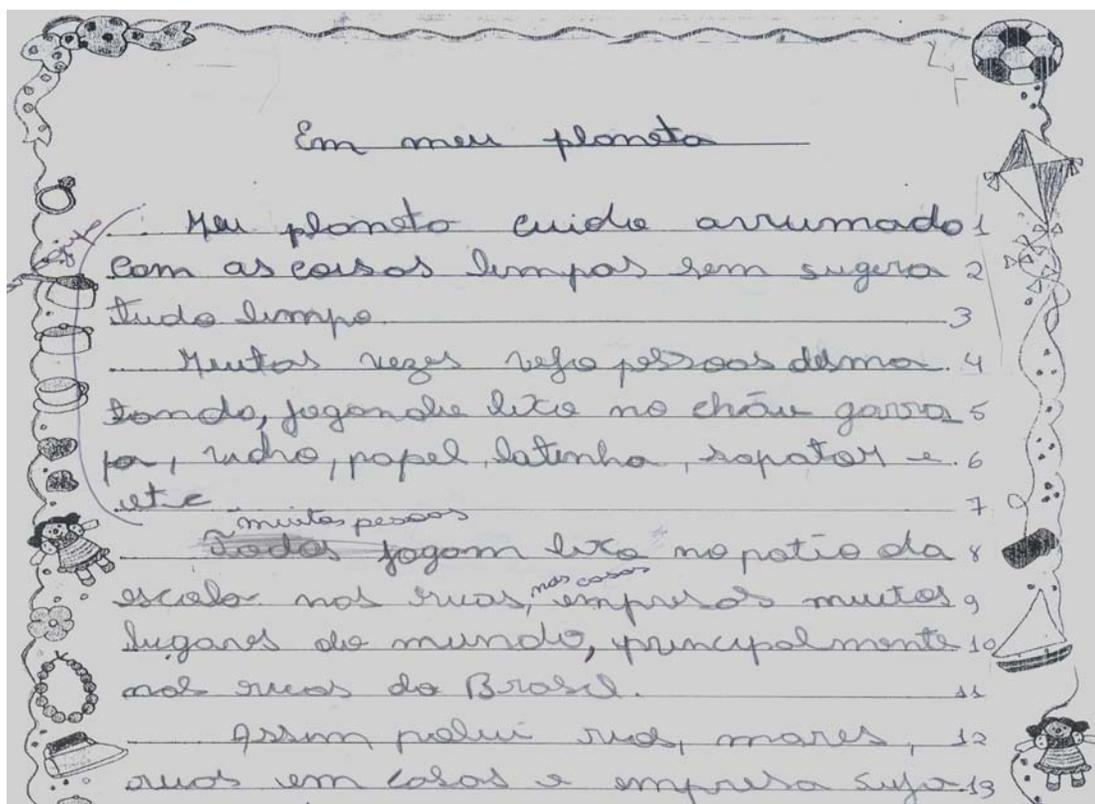
Das oito intervenções (L), E atendeu seis, o que corresponde a 75%

Nessa reescrita, o sujeito A demonstra atenção ao trabalho coletivo, bem como consegue responder ativamente às intervenções realizadas na Leitura colaborativa, feita pela pesquisadora e, assim, obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	B

Quadro 03: 1ª Reescrita de A

Sujeito JP



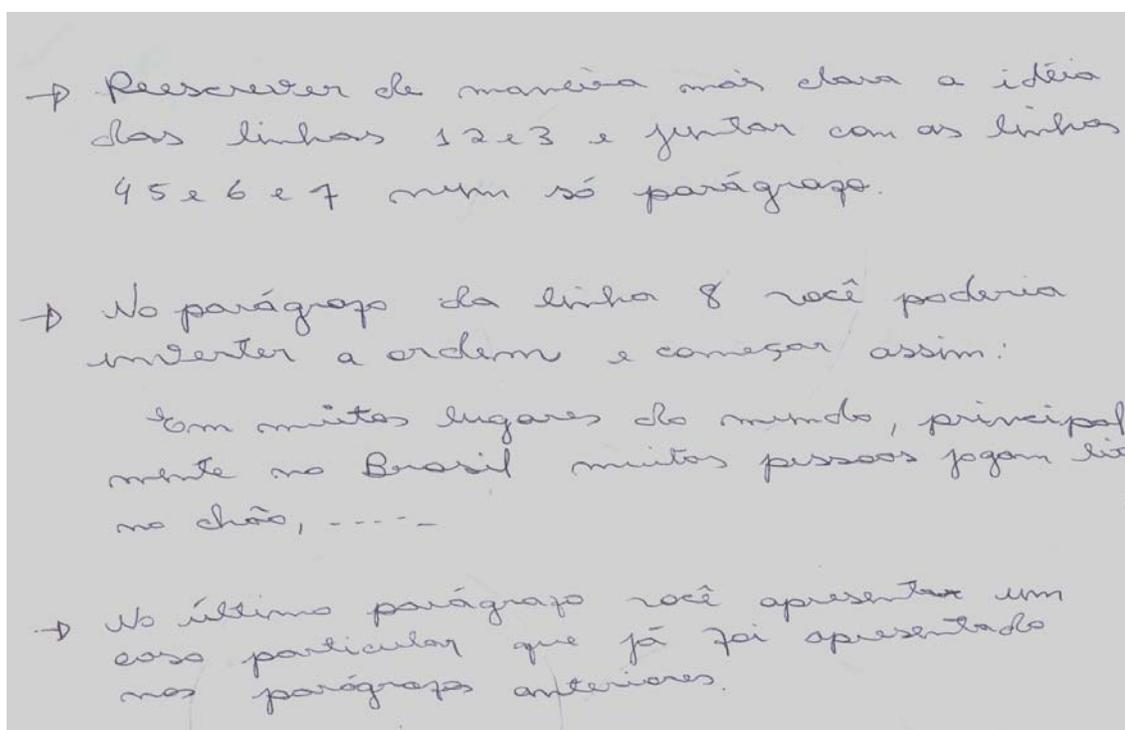
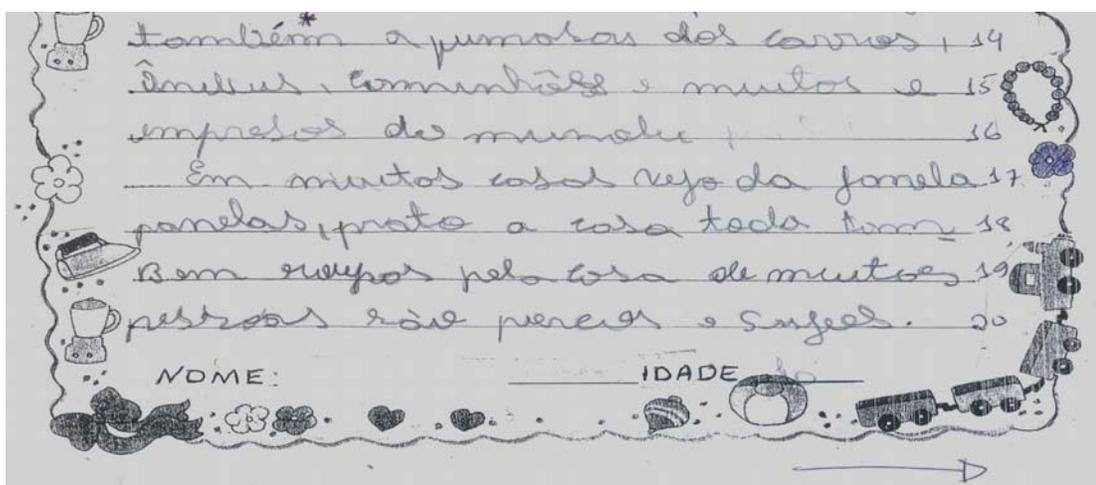


Figura 10: 1ª escrita de JP com LC.

A escrita de JP revela uma percepção de mundo tomando a si como referência: *Meu planeta cuidando arrumando ...* E apresenta um contraste, que é também denúncia à forma como os homens vêm se relacionando com o nosso planeta: *Muitas vezes vejo pessoas desmatando, jogando lixo no chão*

Do ponto de vista linguístico, JP não apresenta dificuldades, o que é flagrado em seu texto é uma falta de habilidade em hierarquizar os argumentos, ora fazendo uma escolha do

geral para o particular, ora do particular para o geral o que, para o leitor, gera uma certa confusão.

A leitura colaborativa feita no verso de seu texto, como mostrado acima, revela uma orientação para que se partisse na escrita do geral para se apontar o particular, pois no último parágrafo JP torna a apresentar casos particulares que não colaboram para a tarefa arrematar a exposição feita.

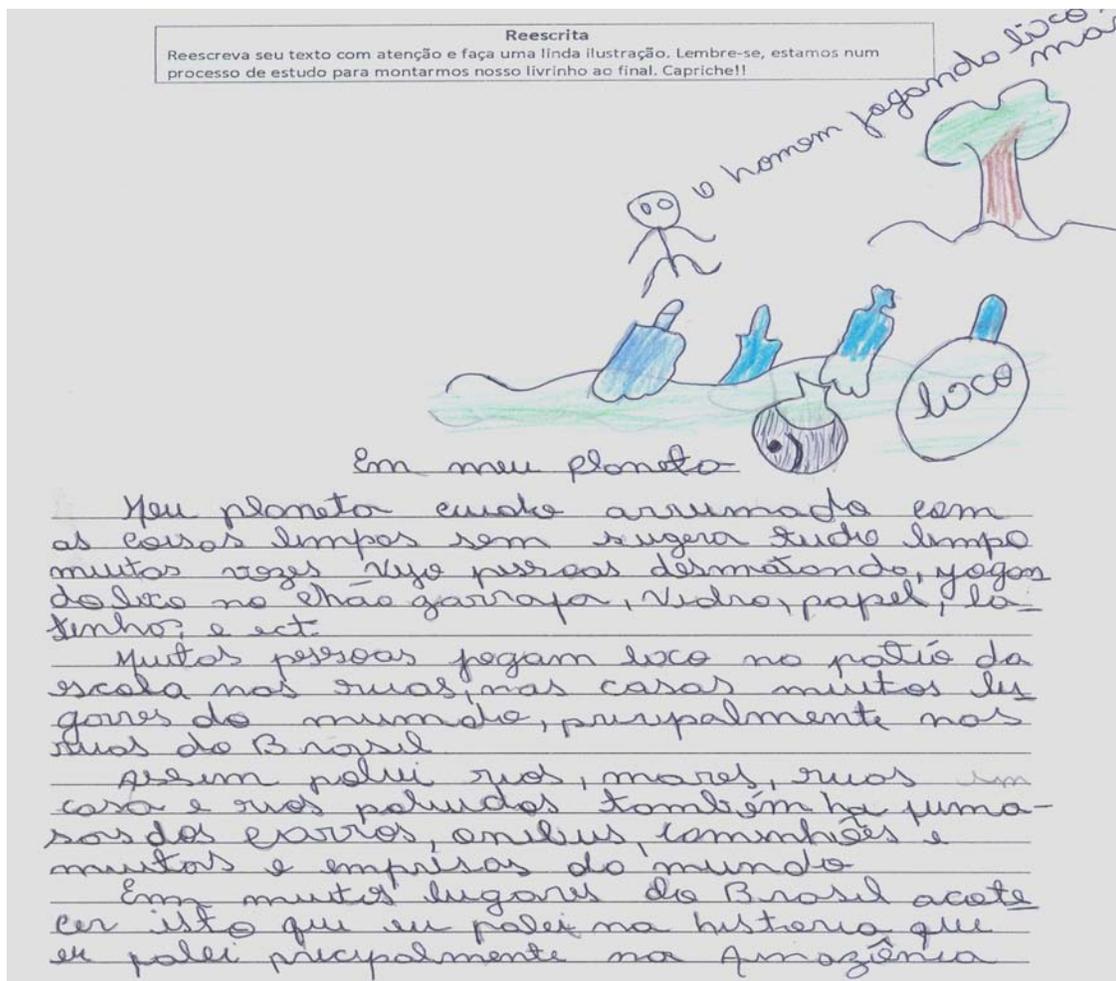


Figura 11: Texto reescrito por JP.

Na reescrita, JP procede fazendo as alterações solicitadas e a principal delas é no último parágrafo, quando ele tenta sair de um argumento particular e apresentar um mais geral, bem mais adequado para fechar seu texto.

Como o próprio texto de JP demonstra, na leitura colaborativa o mediador deixa escapar algumas orientações demandadas pelo texto, mas isso é normal, devido ao grande número de textos lidos ou mesmo porque não há uma preocupação excessiva de querer

apontar todas as dificuldades num único texto. Nesse caso, o que importa mais é a continuidade desse trabalho ao longo do ano letivo, e o que pode ser estudado nas aulas a partir das demandas dos alunos.

Das quatro intervenções (TD), três foram atendidas, o que corresponde a 75%.

Das cinco intervenções (L), E atendeu a todas, o que corresponde a 100%.

JP apresentou uma capacidade equilibrada de reordenar seu texto nos aspectos cobrados e obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
B	O

Quadro 04: 1ª Reescrita de JP.

2.2 ENCONTRO II - 06/04/2009 E 07/04/2009

2.2.1 Estudo de caso: cuidados com os animais

Situação de Produção

Nesse encontro, a situação de escrita consistia em um *Estudo de Caso* em que a criança era convidada a posicionar-se ante o tema e dar a sua opinião, para, posteriormente, abrir uma *Roda de conversa* e cada criança poder falar se concordavam ou não, com a questão de deixar animais presos e como eles viam essa situação. Essa atividade foi pensada para estimular a criança a se posicionar ideologicamente pelo discurso escrito e oral, dando opiniões, criticando, defendendo pontos de vista, pois, nos lembra Bakhtin, que “não escutamos palavras, frases e orações e sim proposições: mentira, verdade, coisas boas e coisas más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis.” A palavra em uso está sempre carregada de valor ideológico e essa característica da palavra nos coloca em convívio com as diferenças, sendo necessário, portanto, respeito ao ponto de vista alheio. Após a *Roda de conversa* os textos foram levados para ser feita a LC e no outro dia, após a REC, procederam-se, a RID e a reescrita.

Produzir texto escrito é operar com conhecimentos simultâneos, com a sensação de instabilidade e constitui um processo contínuo, ininterrupto, que sempre permite o aperfeiçoamento. Assim, nesse segundo encontro, tomamos fragmentos de textos produzidos

pelas crianças no encontro anterior, para o trabalho coletivo de reflexão sobre a língua e, paralelamente, promover a familiarização com o código utilizado nas LCs.

TEXTO-SUPORTE PARA REVISÃO COLETIVA - Nº 02 (fragmentos) Estudando o nosso código
<p>Olá, criança Veja os símbolos e descubra o que tem que ser feito para o texto ficar mais claro e objetivo e, assim, o seu leitor compreender melhor.</p> <p>/// Evitar repetições que não tenha sentido específico. 1- O tratamento da Terra. O tratamento da Terra tem que ser bem feito. _____</p> <p>{ } Escrever de maneira mais clara, para facilitar a compreensão: 2- Era uma vez um planeta Terra. Ela era tão lindo que é a vivia coisas maravilhosas. () Usar palavra ou expressão para tornar ligar uma idéia à outra estabelecendo relações de sentidos. 3- O planeta Terra é nossa casa. () muitas pessoas não dão valor. _____</p> <p># Evitar muitas informações num parágrafo só. 4- O mar está faltando peixe. Devemos amassar as latas para diminuir o lixo. Menino educado cuida do animais. _____</p> <p>!!! Evitar informações como se tivesse sido apresentada 5- A cidade estava suja, por isso que o prefeito falou aquilo. _____</p> <p>6- MP Marcar parágrafo O menino foi tomar _____ banho no rio e jogou _____ os papéis de bala lá. _____</p> <p>? Palavra que a professora não entendeu 7- ... com as florestas, com as ?graiumo. _____</p> <p>↓ Utilize letra minúscula ↑ Utilize letra maiúscula / Separar palavras [Fazer parágrafos 8- Minha família ↓ Cuida muito bem do planeta Terra. ↑minha mãe lava o <u>paceio</u> economizando água; meu pai limpa /acasa do cachorro; minha irmã e eu cuida do quintal. [Dessa forma, estamos todos contra a dengue e protegendo o meio ambiente. _____</p> <p>* Colocar acento 9- É nosso dever não deixar * agua parada em pneus e *plasticos. _____</p>

Figura 12: Atividade para revisão coletiva.

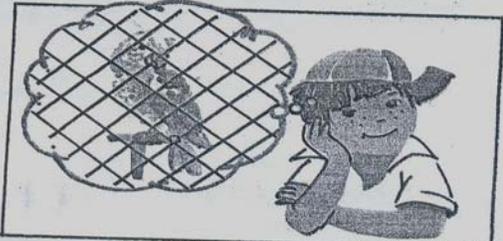
Desse encontro, temos os seguintes textos:

Sujeito E

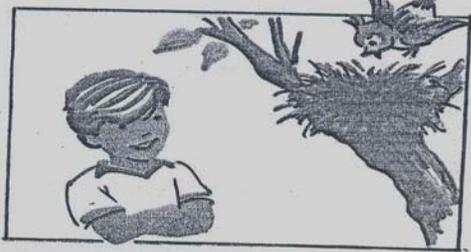
Dando a sua opinião

Nome: _____

Leia os textos que contam as atitudes de dois meninos.



Cláudio gosta de aves. O sonho dele é criar um papagaio em casa. Ele fica imaginando como será divertido ver o bicho no viveiro, falando sem parar.



Renato também gosta de aves. Ele prefere apreciar os pássaros fazendo seus ninhos, voando em liberdade e cantando no alto das árvores.

Qual dos dois meninos apresenta atitude mais correta? Por quê?

*Parabéns!
Reveja seu texto com atenção*

Renato ↑ porque sempre quando você deixa o animalzinho ↓ Soltos você está muito certo. Os animais gostam de ficar muito mais à vontade como o passarinho, por isso Renato de você pega algum animal doente porque você está ajudando o meio ambiente. merito e você não é um cidadão de direito.

Figura 13: 2ª escrita de E com LC

Nesse texto, que é o segundo dessa série de escrita sobre questões relacionadas ao meio ambiente, E mostra-se engajado na realidade social da qual faz parte, e posiciona-se apontando a atitude adequada de um cidadão. Apresenta alguns desvios linguísticos, mas é capaz de fazer uso de organizadores de ordem lógica (por isso, porque) no seu discurso e isso é importante para o desenvolvimento discursivo de textos da ordem do expor.

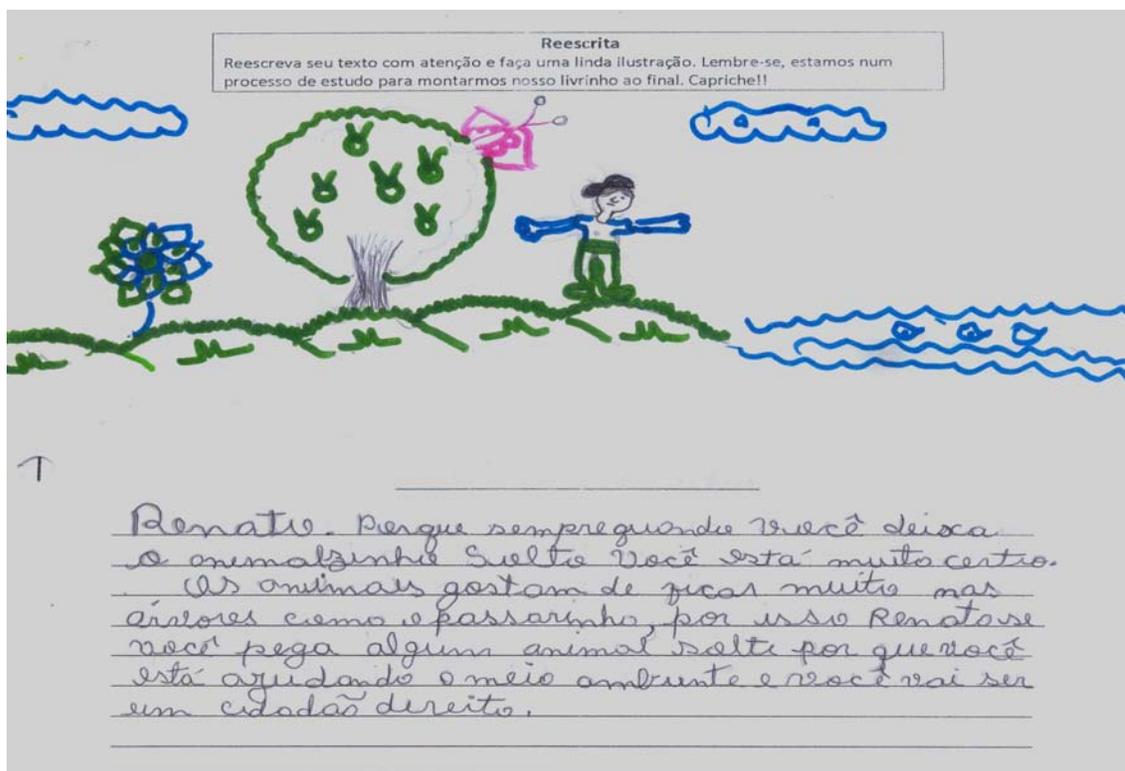


Figura 14: Texto reescrito por E.

Na reescrita, E faz algumas alterações solicitadas, outras não, e mantém seu discurso com segurança. Isso é importante, pois a manifestação escrita não é apreendida por um processo de descrição, repetição ou qualquer estudo abstrato, e sim pelos usos reais ou pela correlação desses usos e seus contextos específicos, pois esse texto e os demais produzidos pelo grupo fazem parte de um trabalho reflexivo para produção de uma coletânea de textos da turma.

As duas intervenções (TD) foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Das cinco intervenções (L), E atendeu a três, o que corresponde a 60%.

O sujeito E obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	R

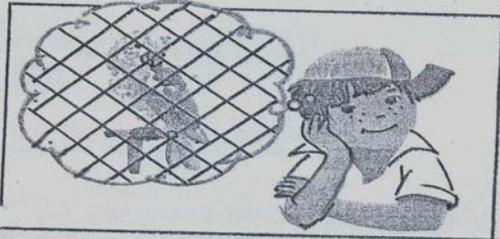
Quadro 05: 2ª Reescrita de E.

Sujeito F

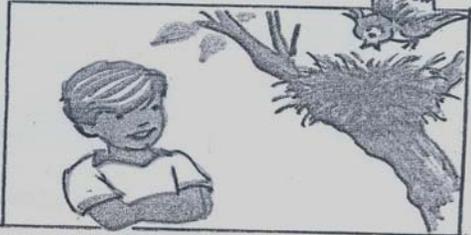
Dando a sua opinião

Nome: _____

Leia os textos que contam as atitudes de dois meninos.



Cláudio gosta de aves. O sonho dele é criar um papagaio em casa. Ele fica imaginando como será divertido ver o bicho no viveiro, falando sem parar.



Renato também gosta de aves. Ele prefere apreciar os pássaros fazendo seus ninhos, voando em liberdade e cantando no alto das árvores.

Qual dos dois meninos apresenta atitude mais correta? Por quê?

Renato. Porque ele é um menino educado gosta das coisas no lugar. Renato* é mais certo do que Cláudio

Será que o motivo de Renato ser mais correto é porque ele gosta das coisas no lugar?

Na resposta pense isso aí.

Figura 15: 2ª escrita de F com LC.

Este texto sucinto, direto, característica do autor, apresenta lembretes em relação à ortografia, acentuação, mas o fato a ser destacado aqui é que a justificativa do argumento não apresenta relações de sentido, fato que foi questionado pela pesquisadora.

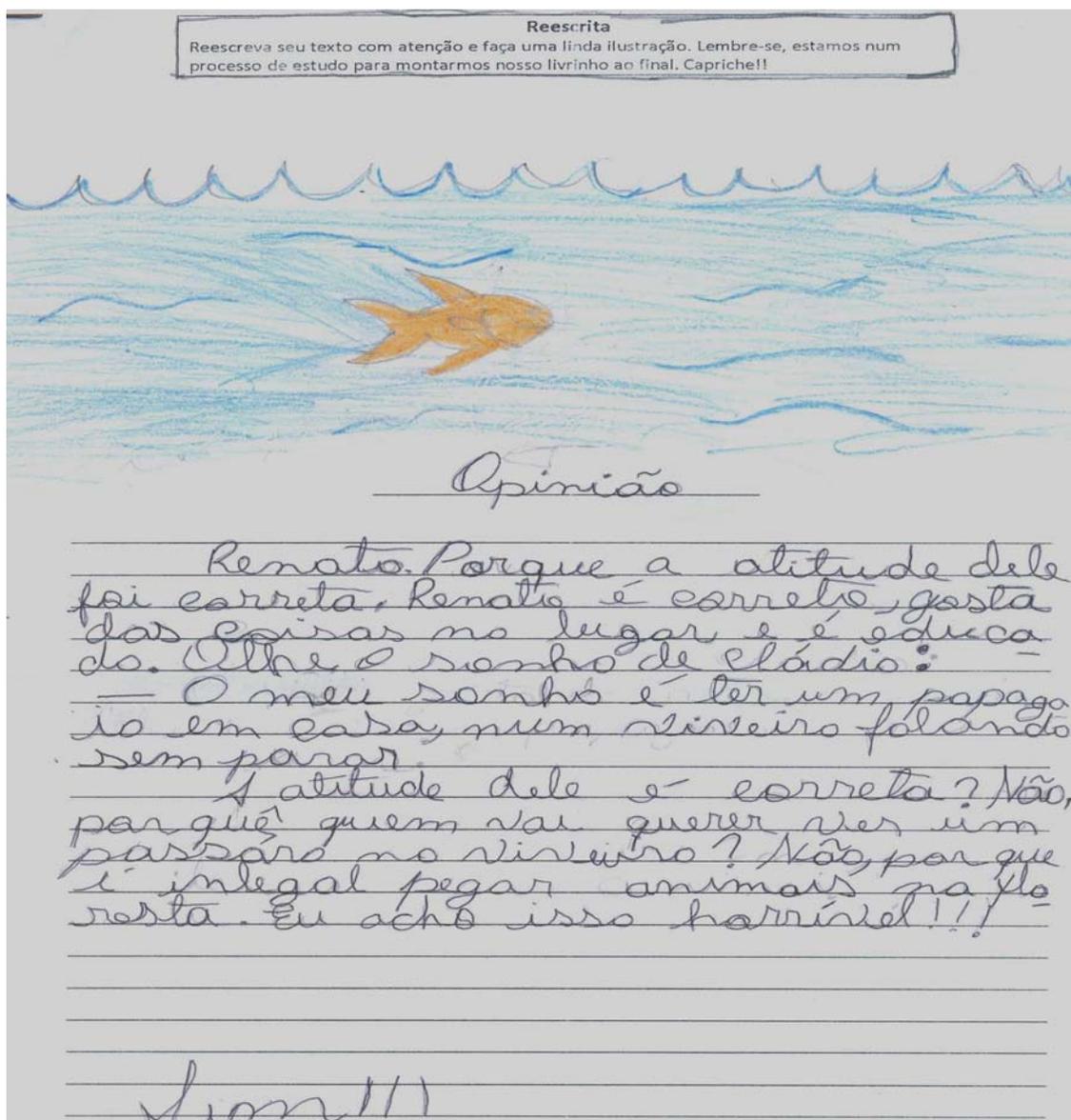


Figura 16: Texto reescrito por F.

Na reescrita, F mantém a justificativa e acrescenta que Renato é educado. Só que inclui um elemento novo: o sonho de Cláudio e, ao assim fazê-lo, questiona se esse sonho é correto, posicionando-se contrariamente, e dizendo que se trata de uma ação ilegal e horrível. Só aí então é possível entender a sua insistência em manter a justificativa: *gosta das coisas no lugar*, ou seja, se os pássaros nasceram livres devem ser mantidos livres. É importante observar que é preciso muito pouco para a criança agregar novas informações ao texto e ir aprendendo a desenvolver seu discurso com lógica.

Houve uma intervenção (TD) que foi atendida, o que corresponde a 100%.

As duas intervenções (L) foram atendidas, o que corresponde a 100%.

F respondeu de maneira eqüitativa e é bem objetivo na escrita e obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

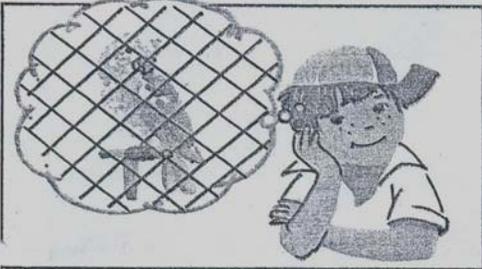
Quadro 06: 2ª Reescrita de F.

Sujeito A

Dando a sua opinião

Nome: _____

Leia os textos que contam as atitudes de dois meninos.



Cláudio gosta de aves. O sonho dele é criar um papagaio em casa. Ele fica imaginando como será divertido ver o bicho no viveiro, falando sem parar.



Renato também gosta de aves. Ele prefere apreciar os pássaros fazendo seus ninhos, voando em liberdade e cantando no alto das árvores.

Qual dos dois meninos apresenta atitude mais correta? Por quê?

Renato [↑] porque [↓] ele [↓] é ^{mais} mais inteligente do que Cláudio e também porque ele pensa mas cantou para as aves ^{per} deixa os passarinhos voarem liberdade.

berto! Valeu!

Reescreva seu texto com atenção

Figura 17: 2ª Escrita de A com LC

O texto do sujeito A apresenta alguns desvios de ordem linguística, uma confusão entre a conjunção “mas” e o advérbio de intensidade “mais”, caso frequente na escrita infantil. Traz um trecho circulado que denota falta de articulação de sentido e mesmo quando foi questionada (no momento da reescrita) não soube explicar o que queria dizer. Como se trata de uma atividade interativa, A foi incentivada e convidada a rever o texto.

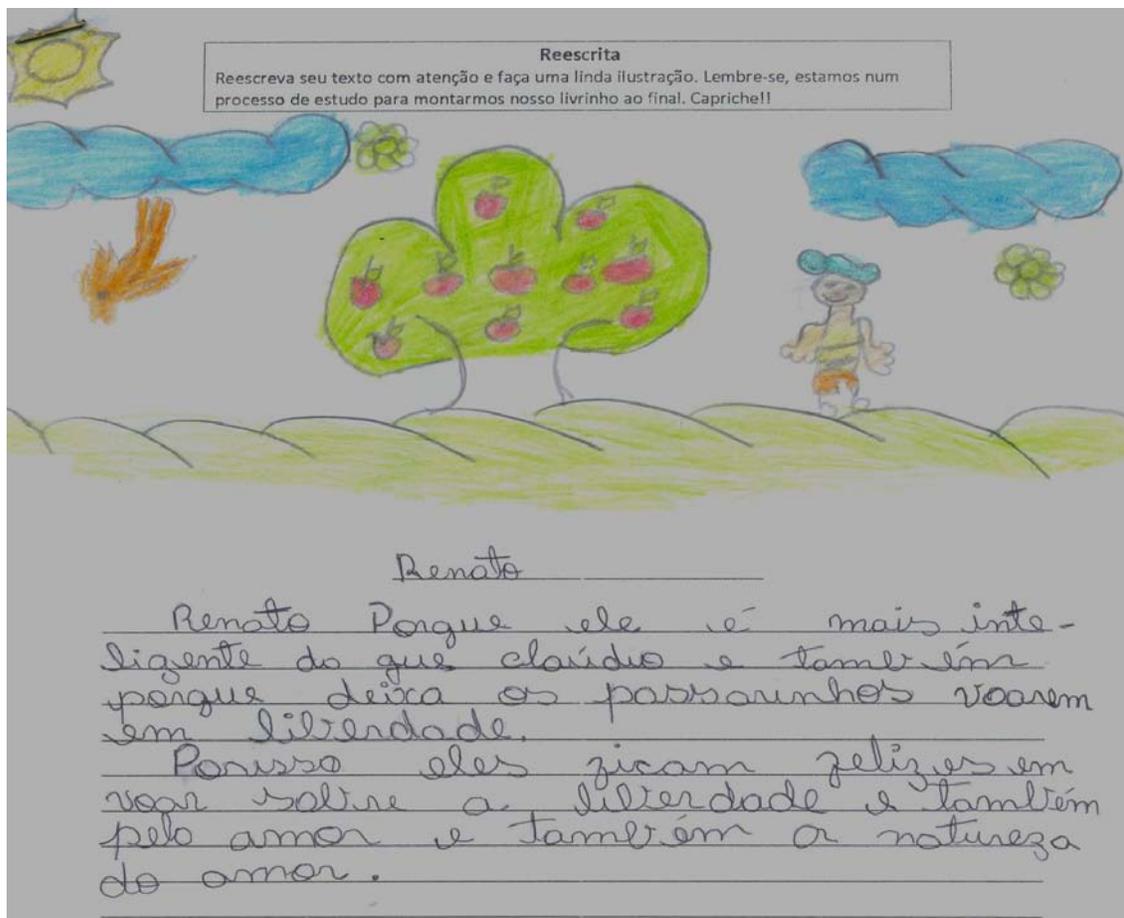


Figura 18: Texto reescrito por A

A reescrita é feita depois do *estudo ortográfico* das palavras com desvios que são comuns à turma e depois da *revisão coletiva* de um texto ou fragmentos de texto. Claro que a aprendizagem não se dá de maneira automática, mas esse exercício de escrever, refletir e reescrever favorece a apreensão da escrita convencional, da fluência discursiva rumo à inventividade e criatividade, como por exemplo, se observa na referência que A faz aos pássaros voarem *sobre liberdade e também pelo amor e também a natureza do amor* – um trocadilho poético.

Houve uma intervenção (TD) atendida, o que corresponde a 100%.

Das cinco intervenções (L), todas foram atendidas, o que corresponde a 100%.

O sujeito A é muito centrado e respondeu a todas as solicitações. Obteve o seguinte parecer:

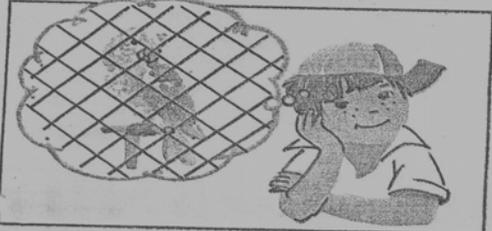
Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 07: 2ª Reescrita de A.

Sujeito JP

Dando a sua opinião

Leia os textos que contam as atitudes de dois meninos.



Cláudio gosta de aves. O sonho dele é criar um papagaio em casa. Ele fica imaginando como será divertido ver o bicho no viveiro, falando sem parar.



Renato também gosta de aves. Ele prefere apreciar os pássaros fazendo seus ninhos, voando em liberdade e cantando no alto das árvores.

Qual dos dois meninos apresenta atitude mais correta? Por quê?

Renato, por que o papagaio não está livre, não pode voar. Ele está voando livre, sem ninguém prender o animal. Eles são amigos do humano. Não podemos prender os animais, não devemos prender os animais. //

Nesse último parágrafo não poderia apontar razões para deixar os passarinhos livres.

Figura 19: 2ª escrita de JP com LC

Nesse texto, o que chama mais a atenção, fora alguns problemas de acentuação, pontuação, a ortografia de “animal” escrita como “animar”, (muito mais por displicência), é a repetição do argumento “Não podemos prender os animais”, “não devemos prender os animais”, sem apresentar justificativa, explicações, fato que foi alertado pelo sinal: /// (no nosso código significa evitar repetição de ideias) e pelo recadinho, como forma de situar a criança ante o que poderia deixar o texto mais completo e menos vago.

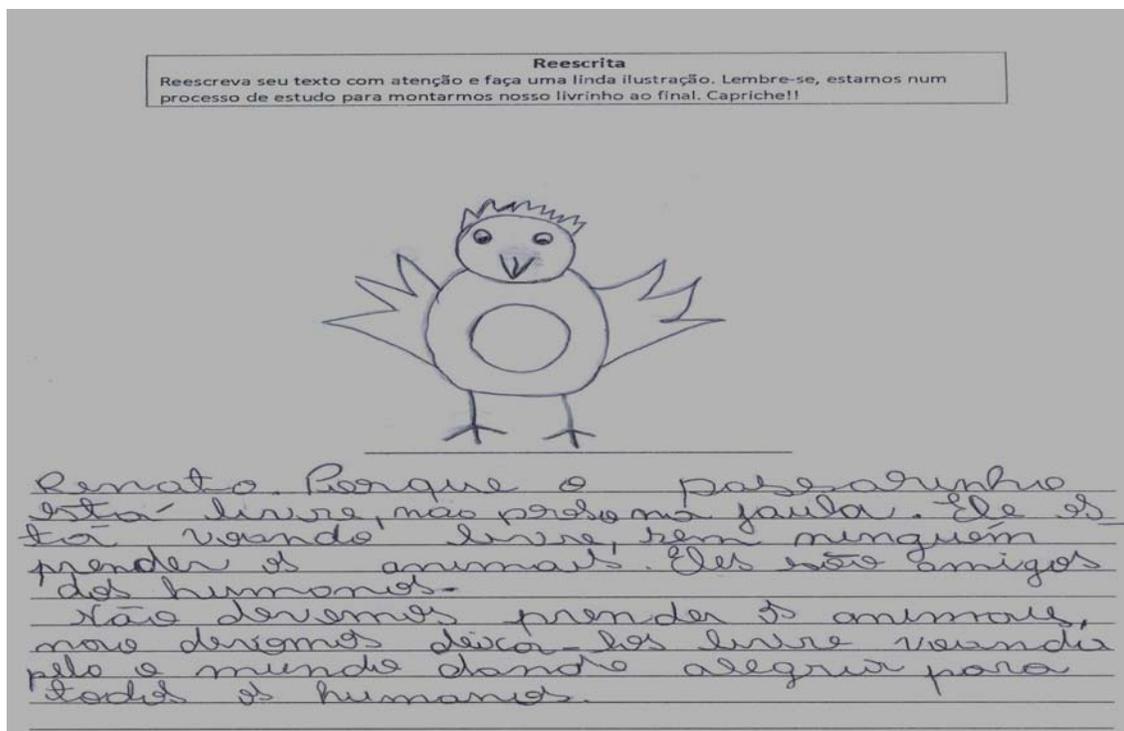


Figura 20: Texto reescrito por JP.

Na reescrita, JP revê as questões solicitadas e principalmente inclui justificativa para o argumento apresentado, só que no lugar de “nós” escreve “não”, o que é possível ser recuperado, pelo o que foi apresentado à frente: “[...] deixá-los livres voando pelo mundo, dando alegria para todos os humanos.” É comum a pressa na escrita infantil, e isso leva a criança a não refletir muito sobre o que escreveu; só que a proposta da revisão e da reescrita textual é justamente situá-la na possibilidade de fazer modificações importantes para se fazer entender melhor.

As duas intervenções (TD) foram atendidas, o que corresponde a 100%.

A cinco intervenções (L) foram atendidas, o que corresponde a 100%.

O sujeito JP também atendeu a todas as solicitações e obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 08: 2ª reescrita de JP.

2.3 ENCONTRO III: 22/04/2009 E 23 /04/2009

2.3.1 Apresentação do filme: *Tainá e as aventuras na Amazônia*

A produção cinematográfica constitui uma faceta riquíssima no vasto universo da produção cultural, pois traduz valores, crenças e costumes; revela facetas obscuras da história, por vezes mal contadas; traduz o amor, os conflitos e as tragédias humanas; inspira sentimentos e estende horizontes. No universo cinematográfico, são inúmeras as produções com ampla aceitação e valor educativo, de modo que os filmes são construtos pedagógicos importantes no cotidiano escolar e podem desencadear atividades orais e escritas.

Situação de produção:

Nesse encontro foi passado o filme: *Tainá e as aventuras na Amazônia*. Esse filme retrata a vida de *Tainá*, uma indiazinha de oito anos, que vive na Amazônia com seu velho e sábio avô *Tigê*, quem lhe ensina as lendas e histórias de seu povo. Ao longo de aventuras e peripécias, ela conhece o macaco *Catu*, ao salvá-lo das garras de Shoba - um traficante de animais. Perseguida pela quadrilha, ela foge e acaba conhecendo a bióloga *Isabel* e seu filho *Joninho* - um menino de dez anos de idade que mora a contragosto na selva. Depois de um desentendimento inicial, o garoto consegue superar os limites de menino da cidade e ajuda *Tainá* a enfrentar os contrabandistas, que vendem animais para pesquisas genéticas no exterior. Esse filme traz à cena valores da selva e da cidade e traz conhecimentos compartilhados, importantes para o propósito de fecundar o imaginário das crianças na temática que estava sendo discutida para a elaboração da coletânea. Após assistir ao filme, houve uma discussão sobre a situação dos animais, necessidades, cuidados, e sobre as cenas que mais emocionaram e *surgiu a ideia de elaboração de textos para a confecção do Painel: Defendendo a natureza e os animais*, a ser exposto na escola e envolver a comunidade da

escola, no projeto em questão. Os textos passaram pela leitura colaborativa e no outro dia, procederam-se o estudo ortográfico das palavras levantadas dos textos das crianças (com escrita coletiva no quadro e fixação do cartaz da ortografia), a revisão coletiva¹³, a revisão individual dirigida e a reescrita.

A seguir, apresento um recorte da REC - montada a partir das produções da própria turma, com o intuito de trabalhar necessidades comuns.

TEXTOS-SUPORTE PARA REVISÃO COLETIVA	
Caro aluno e cara aluna	
Quando estamos aprendendo algo é preciso ficar atento às dicas recebidas e procurar aprendê-las. Portanto, vamos refletir sobre os textos abaixo e reescrevê-los.	
Vamos fazer a concordância nominal e verbal?	
1- A gente não podemos maltratar os animais.	_____
2- Os homem não pode vender os animais silvestres.	_____
3- Os animais tem que ser bem cuidados. -	_____
4- Os animais são bichos lindo.	_____
5- Os animais todos se esconde.	_____
Vamos evitar repetições que não trazem sentidos novos.	
1- A menina Tainá ela gosta muito dos animais.	_____
2- Tainá enfrentou os caçadores e conseguiu vencer os caçadores.	_____
3- Não devemos matá-los os nossos preciosos bichinhos. Devemos cuidá-los.	_____
4- A natureza é cheia de amor e de carinho. Todos nós devemos amar ela e conservar ela.	_____
5- Não devemos pegar os animais das florestas e manter os animais em cativeiros, pois eles precisam de liberdade.	_____

Figura 21: Atividade para reestruturação coletiva feita no quadro

¹³ A revisão coletiva desse encontro deu-se a partir das demandas dos textos infantis, escritos na semana anterior.

Desse encontro, têm-se os textos:

Sujeito E

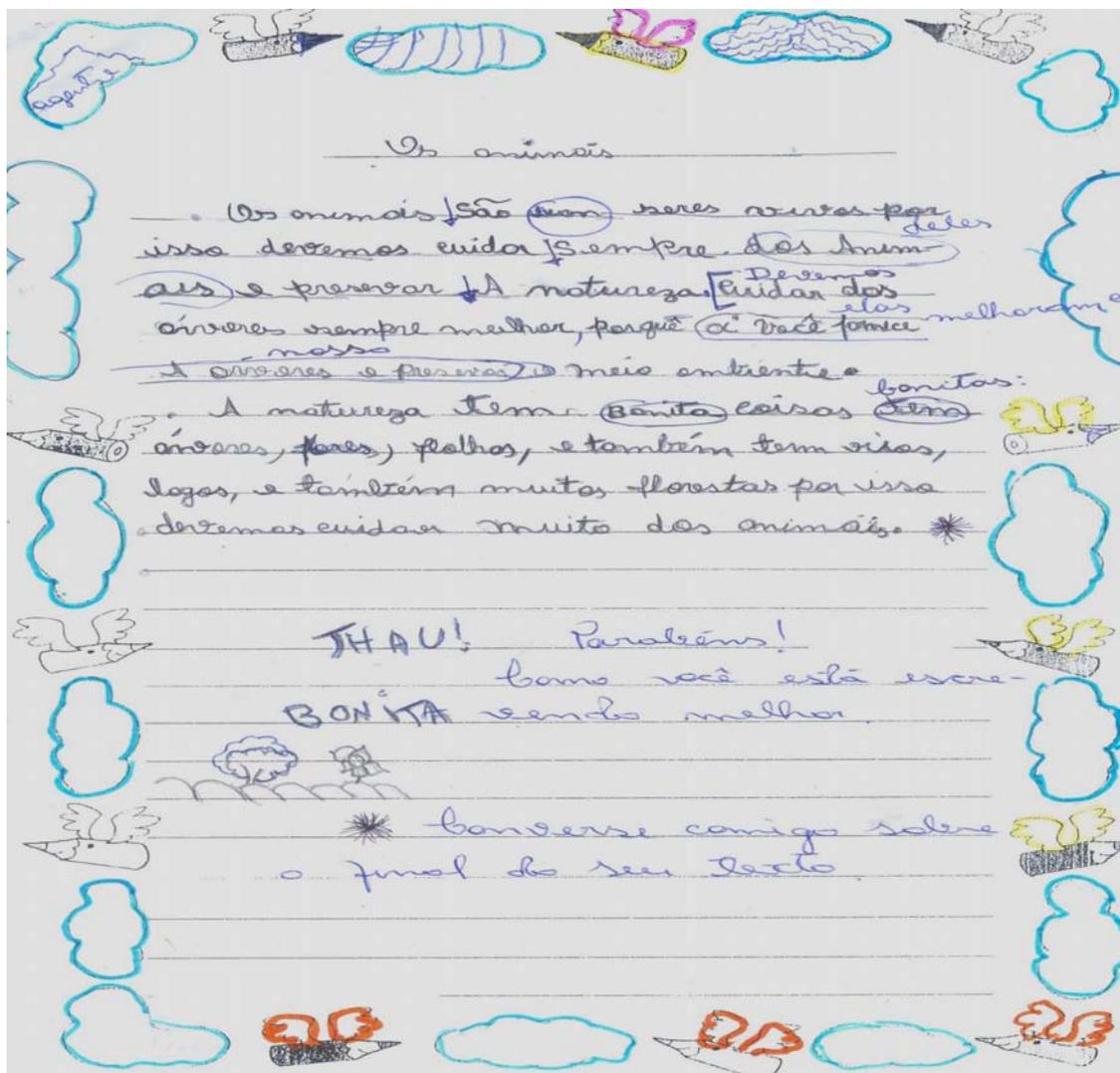


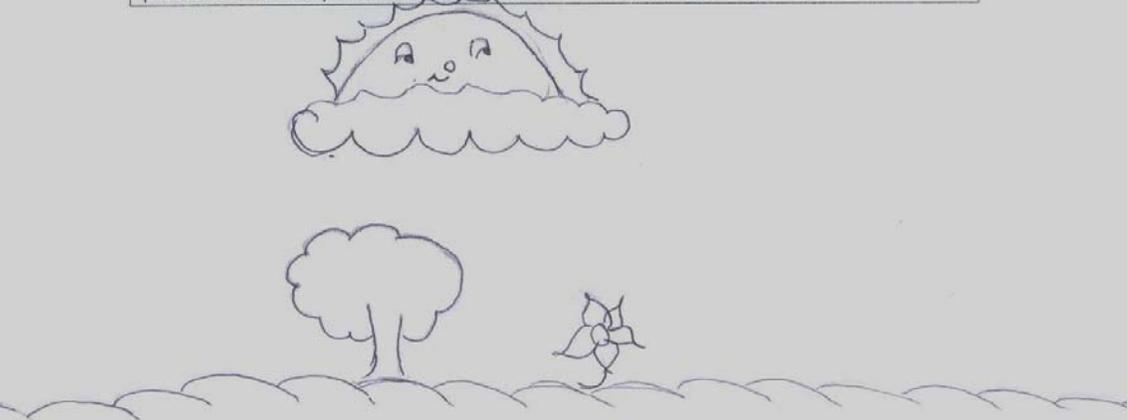
Figura 22: 3ª escrita de E com LC.

Observa-se nesse texto um caso em que o autor não faz uso de elemento anafórico, tornando a repetir o referente. Essa dificuldade já foi percebida no conjunto dos textos da turma, inclusive foi objeto de estudo nesse encontro no momento da revisão coletiva anterior. (ver figura 21, p. 60). Com a leitura colaborativa feita pela pesquisadora, foi apresentada a possibilidade de substituir a expressão repetida: “animais” pelo pronome “deles”, responsável em fazer essa retomada; a fazer um parágrafo e novamente fazer uso de pronome como

elemento anafórico; foi lembrada a questão da letra maiúscula usada sem necessidade e na hora da reescrita foi orientado a pensar o final do seu texto.

Reescrita

Reescreva seu texto com atenção e faça uma linda ilustração. Lembre-se, estamos num processo de estudo para montarmos nosso livrinho ao final. Capriche!!



Os animais

Os animais são seres vivos por isso devemos cuidar sempre deles e preservar a natureza.

Devemos cuidar das árvores sempre melhor porque elas melhoram o ar do nosso meio ambiente.

A natureza tem coisas bonitas: árvores, flores, folha e também rios, lagos e muitos animais, por isso é necessário cuidar dos animais e da natureza para ficar cada vez mais bonita.

Figura 23: Texto reescrito por E.

O trabalho de rever e reescrever o texto contribui para uma escrita mais elaborada, pois a criança é convidada a pensar por meio das intervenções feitas no próprio texto, (o que chamamos de Leitura colaborativa) ou ainda pelas orientações dadas pelo mediador, no momento da reescrita.

Nessa reescrita, E efetiva as recomendações feitas e tentando responder ao que foi questionado sobre o final do texto: *Devemos cuidar só dos animais? De que mais? Por que?* Ele faz acréscimos ao seu texto.

Houve sete intervenções (TD) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Houve três intervenções (L) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

O sujeito E obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 09: 3ª Reescrita de E.

Sujeito F

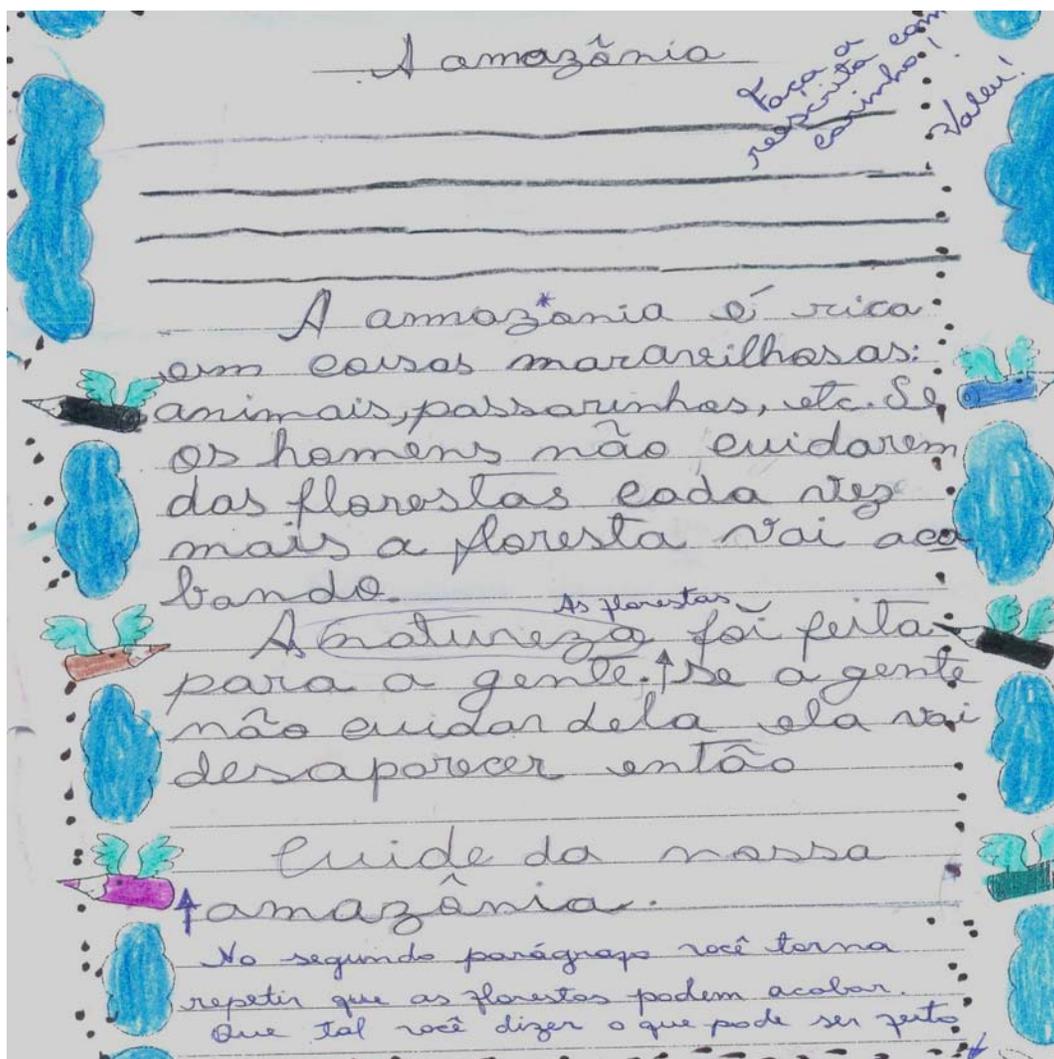


Figura 24: 3ª escrita de F com LC.

Neste texto, houve poucas intervenções. Salvo dois lembretes em relação ao uso da letra maiúscula, a proposta de substituição do referente *A natureza* por *As florestas* para não quebrar a progressão temática, foi sugerido ainda não repetir a tese: *a floresta vai acabar... A floresta vai desaparecer*, mas incluir propostas do que deve ser feito para evitar tal destruição.

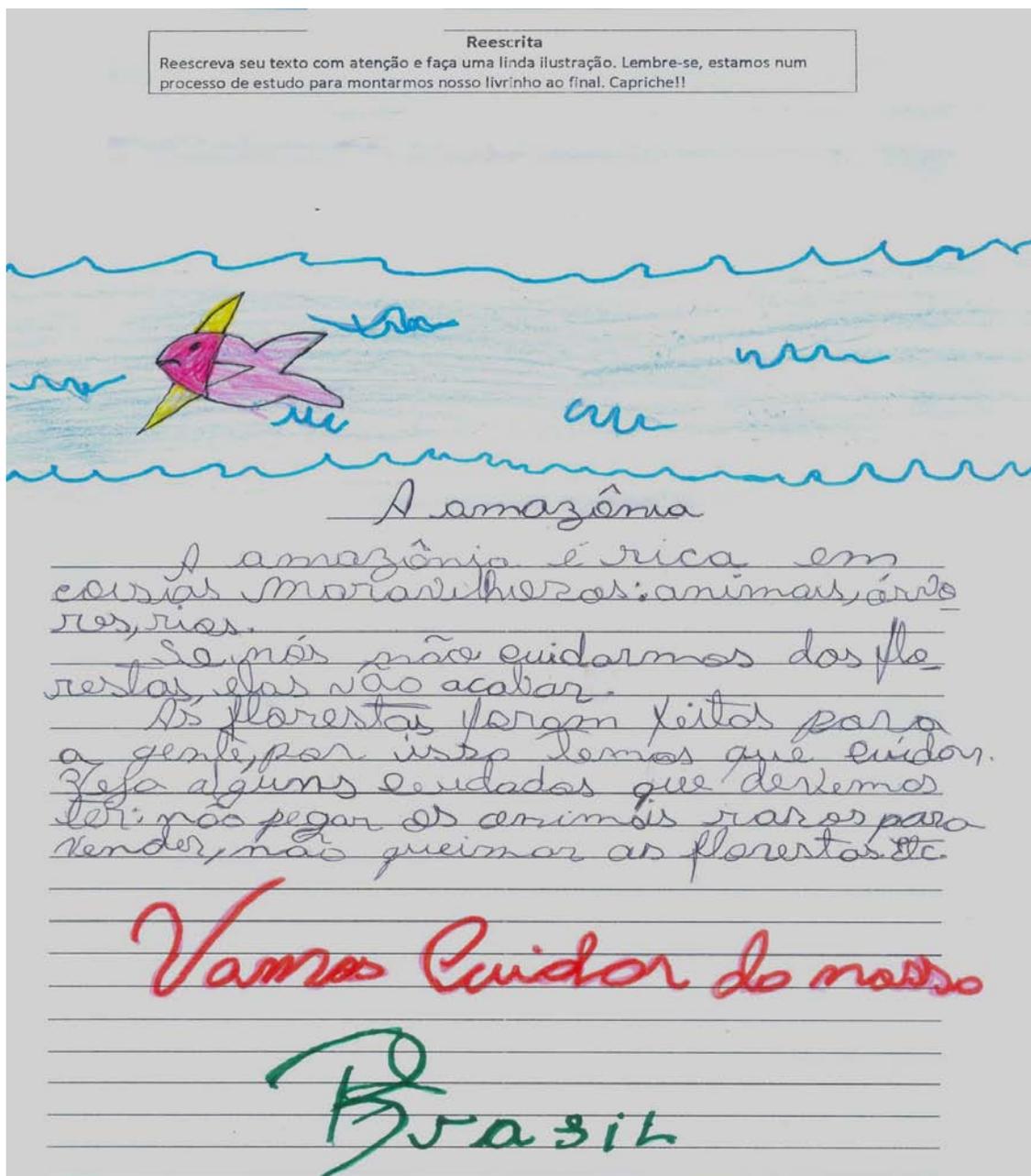


Figura 25: Texto reescrito por F.

Na reescrita, F faz as mudanças lembradas pela LC e inclui, ao final, algumas sugestões de cuidados com as florestas. As intervenções feitas na leitura colaborativa buscam situar a criança perante novos recursos expressivos para o uso da língua de maneira cada vez mais qualificada.

Houve duas intervenções (TD) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Houve duas intervenções (L) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

O sujeito F é muito receptivo em relação às intervenções e obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 10: 3ª Reescrita de F.

Sujeito A

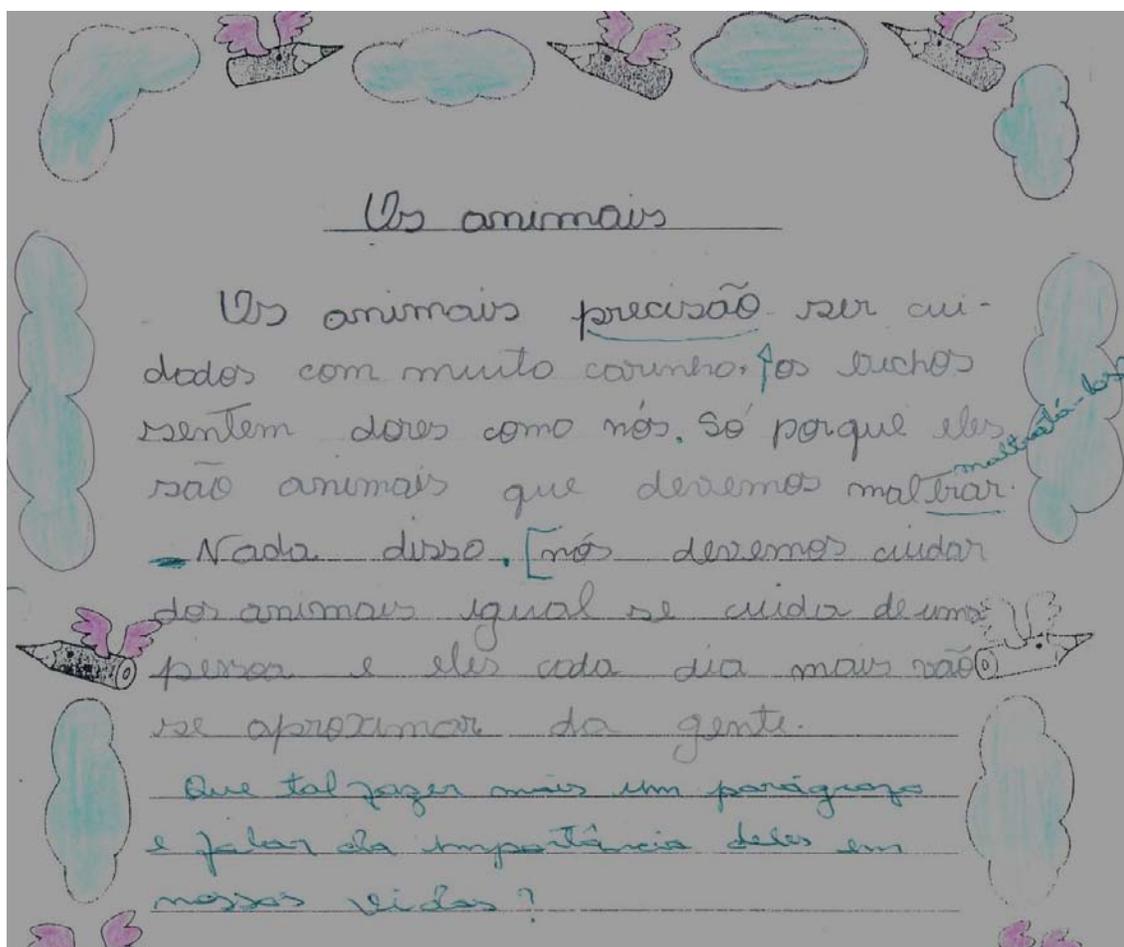


Figura 26: 3ª escrita de A com LC.

Neste texto, a leitura colaborativa vem marcando a palavra precisão (que no nosso código quer dizer: veja ortografia). Esse caso foi trabalhado no estudo ortográfico coletivo, pois é frequente nos textos infantis essa dificuldade de perceber e diferenciar a escrita dos verbos com terminação em (sílabas tônicas ão) e em (sílabas átonas am). A autora traz uma modalidade enunciativa que deixa o texto interessante, só que não marca com o sinal (?) e isso pode comprometer o entendimento do texto. Foi orientada ainda a incluir novos elementos para deixar o texto mais rico.

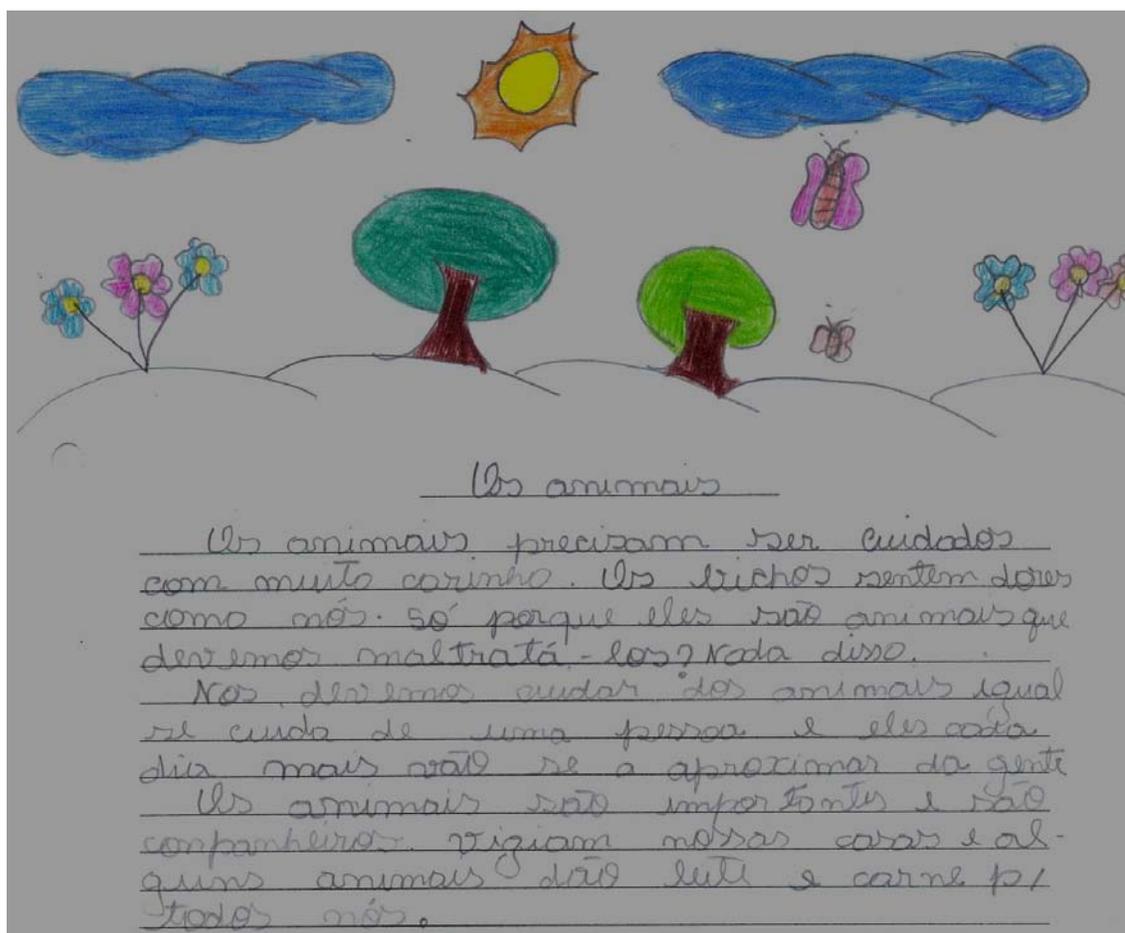


Figura 27: Texto reescrito por A.

A reescrita realiza-se sempre após o estudo ortográfico das dificuldades comuns à turma, e após a reescrita coletiva, como colocado anteriormente. Isso favorece maior segurança e apoio à criança que fica atenta às dicas, pois sabe que, logo a seguir, irá revisar e reescrever seu texto.

Houve duas intervenções (TD) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Houve duas intervenções (L) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Nessa reescrita, A atende às intervenções solicitadas e obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 11: 3ª Reescrita de A.

Sujeito JP

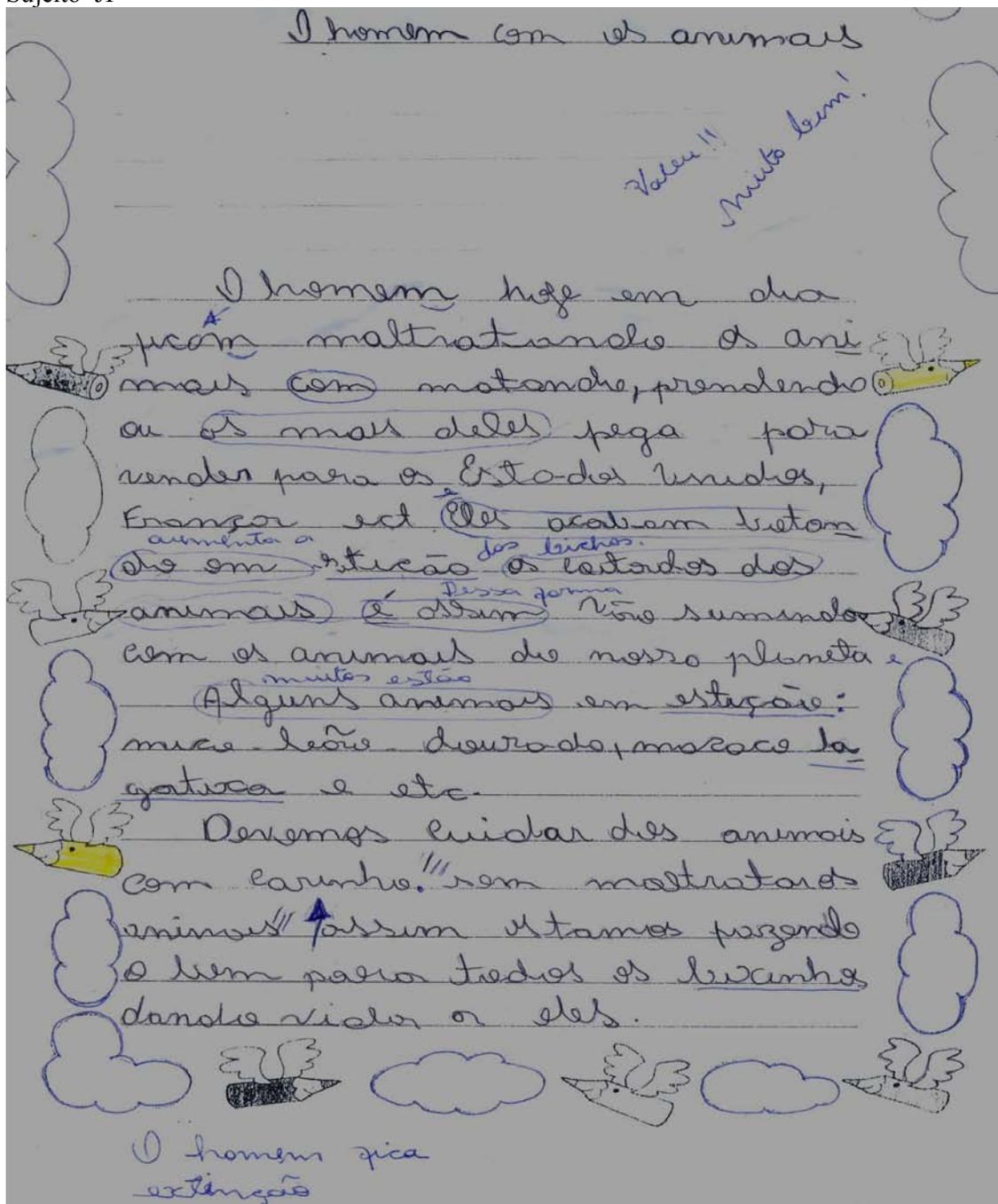


Figura 28: 3ª escrita de JP com LC.

O texto de JP, como se apresenta, dificulta a leitura e a compreensão. As solicitações de retirada, acréscimo, substituição vão favorecer maior clareza àquilo que está sendo posto. Fora esse aspecto, foram lembrados a questão da concordância verbal, o uso de letra maiúscula e a ortografia de algumas palavras.

Reescrita

Reescreva seu texto com atenção e faça uma linda ilustração. Lembre-se, estamos num processo de estudo para montarmos nosso livrinho ao final. Capriche!!



Os homens com os animais

Os homens hoje em dia
 ficam maltratando, prendendo e
 matando nos animais e pegam
 para vender para os Estados Unidos,
 França e etc. E aumenta a ex-
 tincão dos bichos. Dessa forma
 eles vão sumindo com os animais
 do nosso planeta e muitos estão
 em extinção como leão-deurade,
 macaco lagartixa e etc.

Devemos cuidar dos animais
 com carinho.

Figura 29: Texto reescrito por JP.

JP procede às modificações solicitadas que tinham como função a organização do conhecimento sintático-semântico-discursivo de maneira que os sentidos se tornassem melhores articulados.

Houve duas intervenções (TD) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Houve duas intervenções (L) que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

O sujeito JP atende a todas as solicitações e obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 12: 3ª Reescrita de JP.

2.4 ENCONTRO IV: 21/04/2009 E 22/04/2009

2.4.1 Estudo do texto: O bicho homem ataca

Situação de produção

Nesse encontro, buscando diversificar os elementos detonadores e mobilizadores da escrita, tendo em vista o projeto com o qual a turma estava envolvida, visitou-se o site <http://canalkids.com.br/meioambiente> e exploramos os textos visuais e verbais ali presentes e bastante sugestivos. Dessa visita, recortamos para estudo em sala de aula o texto *O bicho homem ataca*. A partir dessas leituras, foram estudadas as formas de tratamento do lixo, numa atividade que culminou com a divisão da turma em três grupos para um debate, no qual cada grupo iria explicar, defender e apontar pontos positivos e negativos de determinada forma de tratamento do lixo: o *aterro sanitário*, a *compostagem*, a *incineração* e ao final iniciou-se uma discussão sobre a reciclagem com a proposta de que cada aluno escrevesse sobre o tema e participasse do debate. Texto trabalhado nesse encontro:



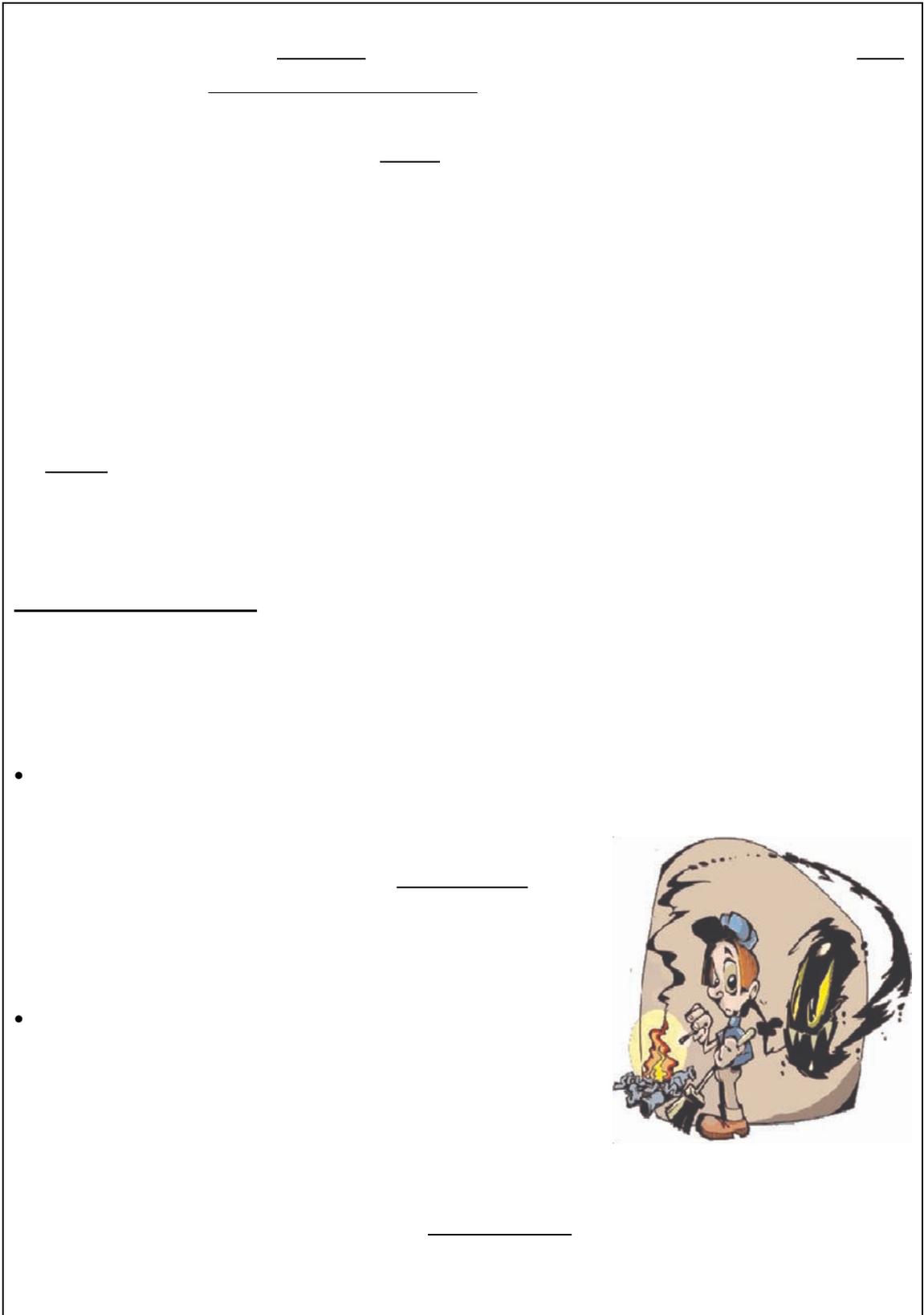
— — —

— —

—

—

—



As atividades realizadas nos encontros com as crianças para a constituição da *corpora* desta pesquisa se enquadram nas chamadas *atividades intencionais* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Essas atividades, e atividades outras corroboram para o desenvolvimento das ‘capacidades ação’, ‘capacidades discursivas’ e da ‘capacidade linguístico-discursiva’.

Nesse ensejo, trouxemos para nosso trabalho de revisão coletiva um texto com bom padrão de textualidade e caracteriza bem o discurso da *ordem do expor*, o que seria importante para o projeto de elaboração da coletânea que a turma estava envolvida:

TEXTO-SUPORTE PARA REVISÃO COLETIVA Nº 04		
<p>Nesses encontros para leitura e produção de textos sobre o Meio Ambiente creio que podemos dizer que: _____</p>		
<p> Nosso planeta está sofrendo com a poluição. → Tese (Ideia que defendemos)</p>		
<p> O homem produz coisas artificiais como plásticos → 1º argumento</p>		
<p> metal, papel e vidro que, depois de usados, se tornam lixo e vão ser depositados na natureza, poluindo-a.</p>		
<p> Sabemos que na vida moderna é quase impossível → 2º argumento</p>		
<p> viver sem esses produtos e que é preciso aprender a lidar com o lixo resultantes desses usos.</p>		
<p> Assim, o homem criou formas diferentes de tratar o → 3º argumento</p>		
<p> lixo: aterro sanitário, compostagem e incineração que têm vantagens e desvantagens.</p>		
<p> Hoje, além dessas formas de tratar o lixo, outra propos- → Conclusão</p>		
<p> ta é a _____ que é o reaproveitamento do lixo, numa tentativa de diminuir a _____ do meio ambiente.</p>		
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td> <p>Caro aluno e cara aluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este texto traz a TESE (ideia defendida); ARGUMENTOS (fatos relacionados à ideia defendida) e CONCLUSÃO (que nesse caso apresenta um fato positivo rumo à solução do que foi apresentado no início do texto). - Vamos completar a conclusão de acordo com o texto estudado e nossas discussões. - Este texto poderia ter título ou não, a depender da finalidade da sua escrita. Como estamos produzindo textos sobre esse tema para o nosso livrinho, que título você daria se tivesse escrito esse texto? </td> </tr> </table>		<p>Caro aluno e cara aluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este texto traz a TESE (ideia defendida); ARGUMENTOS (fatos relacionados à ideia defendida) e CONCLUSÃO (que nesse caso apresenta um fato positivo rumo à solução do que foi apresentado no início do texto). - Vamos completar a conclusão de acordo com o texto estudado e nossas discussões. - Este texto poderia ter título ou não, a depender da finalidade da sua escrita. Como estamos produzindo textos sobre esse tema para o nosso livrinho, que título você daria se tivesse escrito esse texto?
<p>Caro aluno e cara aluna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este texto traz a TESE (ideia defendida); ARGUMENTOS (fatos relacionados à ideia defendida) e CONCLUSÃO (que nesse caso apresenta um fato positivo rumo à solução do que foi apresentado no início do texto). - Vamos completar a conclusão de acordo com o texto estudado e nossas discussões. - Este texto poderia ter título ou não, a depender da finalidade da sua escrita. Como estamos produzindo textos sobre esse tema para o nosso livrinho, que título você daria se tivesse escrito esse texto? 		

Figura 31: Texto produzido pela pesquisadora para fins de estudo.

Após leitura e discussão do texto base e da revisão coletiva, as crianças foram para a quarta produção textual, cujos textos foram passados pela *leitura colaborativa* e, no outro dia, dando continuidade aos trabalhos, fez-se o debate combinado e, posteriormente, cada criança fez a revisão textual e reescreveu seus textos. Desse encontro têm-se os textos das crianças acompanhadas:

Sujeito 1

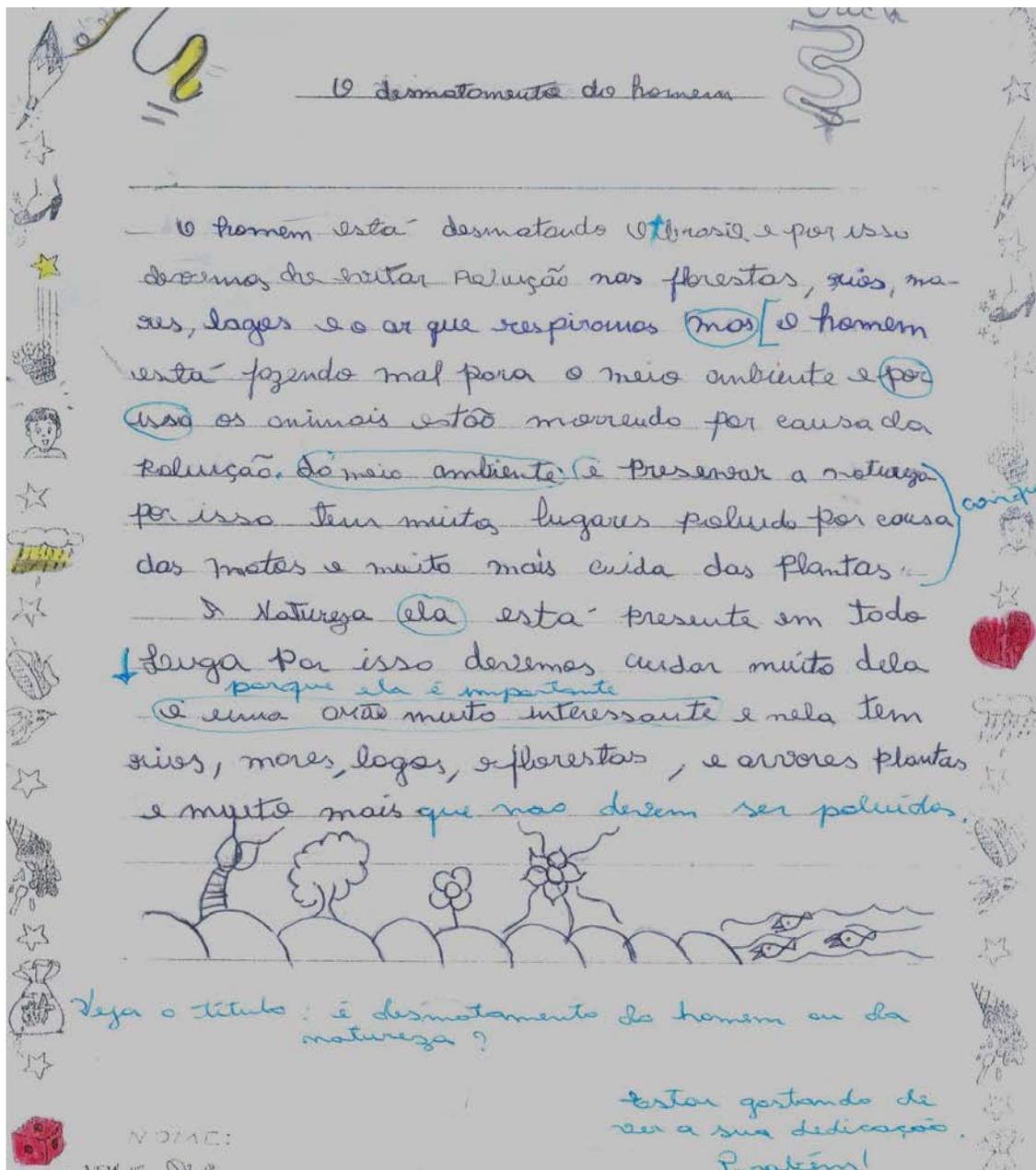


Figura 32: 4ª escrita de E com LC.

O texto de E traz intervenções no sentido de fazer retiradas, substituições, acréscimos tanto do ponto de vista linguístico, como: uso de letra maiúscula, letra minúscula, preposições e conjunções que, na reestruturação solicitada, não teria sentido serem mantidas, como também do ponto de vista textual-discursivo como: divisão em parágrafos, ordenação do pensamento de maneira lógica e acréscimos de informações para o texto ficar mais completo em termos de informações.

Neste texto é interessante ressaltar um fato bastante recorrente nas escritas infantis: a colocação do referente substantivado e, logo a seguir, um termo anafórico que, nesse caso, não há necessidade. Outra observação feita e que é importante que seja esclarecida é a questão da ambiguidade. Numa primeira escrita, por descuido ou desatenção, o que se escreve pode gerar ambiguidade, como é caso do título: *Desmatamento do homem*, o que foi lembrado pela pergunta desmatamento do homem ou da natureza?

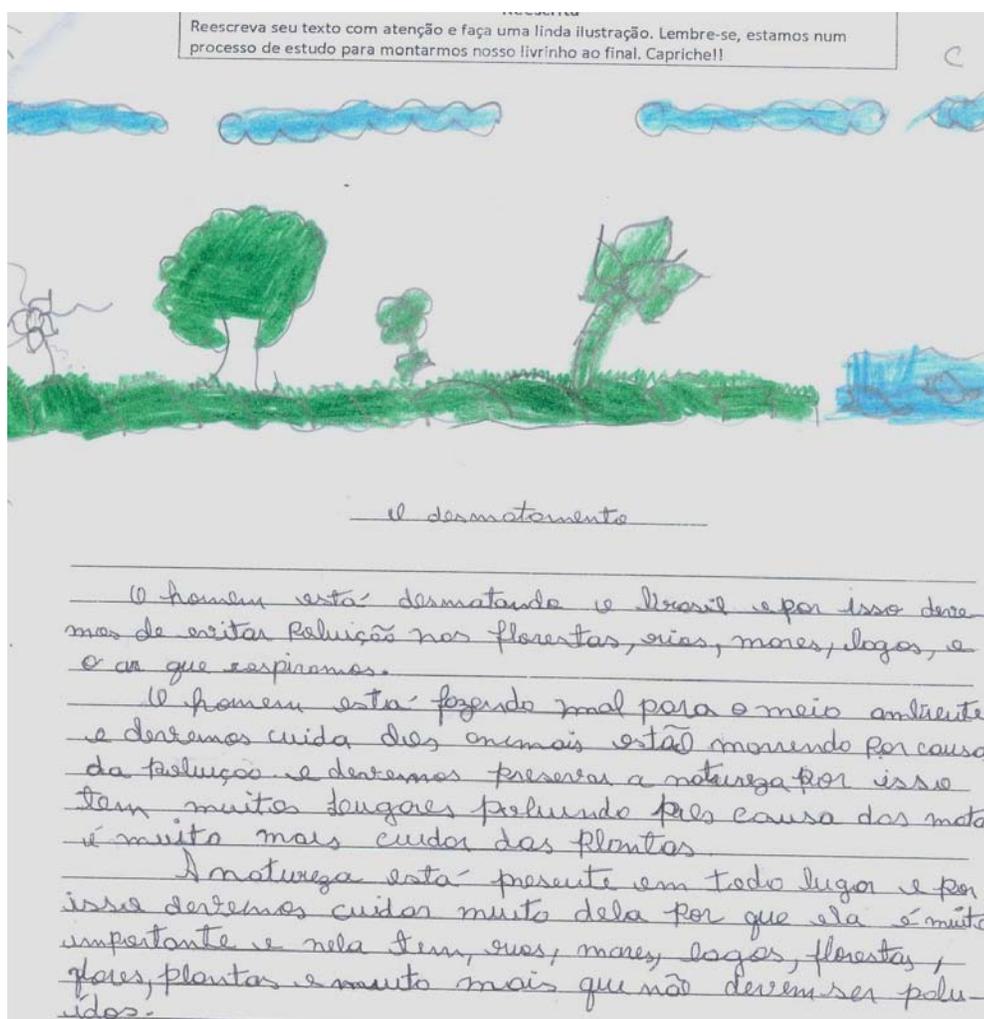


Figura 33: Texto reescrito por E.

O texto reescrito traz algumas modificações solicitadas. No título, E optou por reduzir a informação e manteve somente: *O desmatamento*. No primeiro parágrafo, não percebe a necessidade de escrever a letra maiúscula de Brasil; faz a divisão de parágrafo solicitada, mas não consegue hierarquizar as ideias e traz tópicos diversificados e em um único parágrafo: *meio ambiente, animais, poluição, preservação, natureza, cuidados com as plantas* que poderiam ser bem mais desenvolvidos ao longo do texto. No último parágrafo, retira o termo anafórico e acrescenta informações.

É interessante ressaltar que essas intervenções devem ser catalogadas e serem trabalhadas nos exercícios escolares e nas atividades coletivas, pois são dificuldades comuns e que, no trabalho coletivo, passam a ganhar alcance maior.

Das cinco intervenções (TD), quatro foram atendidas, o que corresponde a 80%.

Das duas intervenções (L), uma foi atendida, o que corresponde a 50%.

O sujeito E obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
B	R

Quadro 13: 4ª Reescrita de E.

Sujeito 2

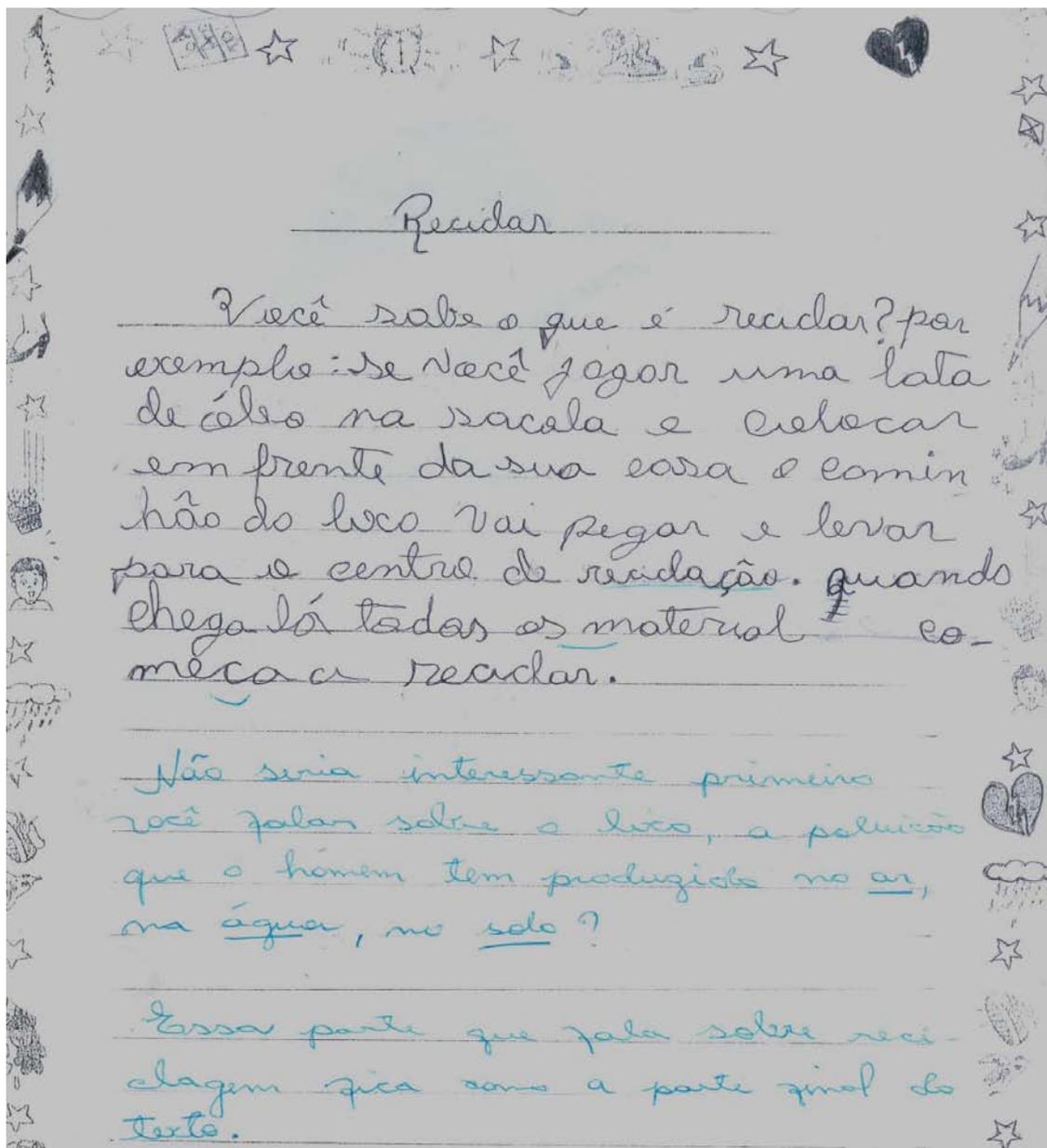


Figura 34: 4ª escrita de F com LC.

A quarta escrita de F traz marcas de sua escrita que é a objetividade, rapidez, praticidade que devem ser respeitadas. No entanto, foi sugerido a F que, antes de falar sobre a reciclagem, ele desse algumas informações sobre a situação do ar, da água, do solo em nosso planeta, para deixar seu texto mais rico em termos de informações e ir desenvolvendo a capacidade de fazer uma progressão temática mais rica. Encontra-se neste texto, ainda, um

lembrete em relação à concordância nominal e verbal que são aspectos da escrita que precisam ser incorporadas para se chegar a uma escrita convencional.

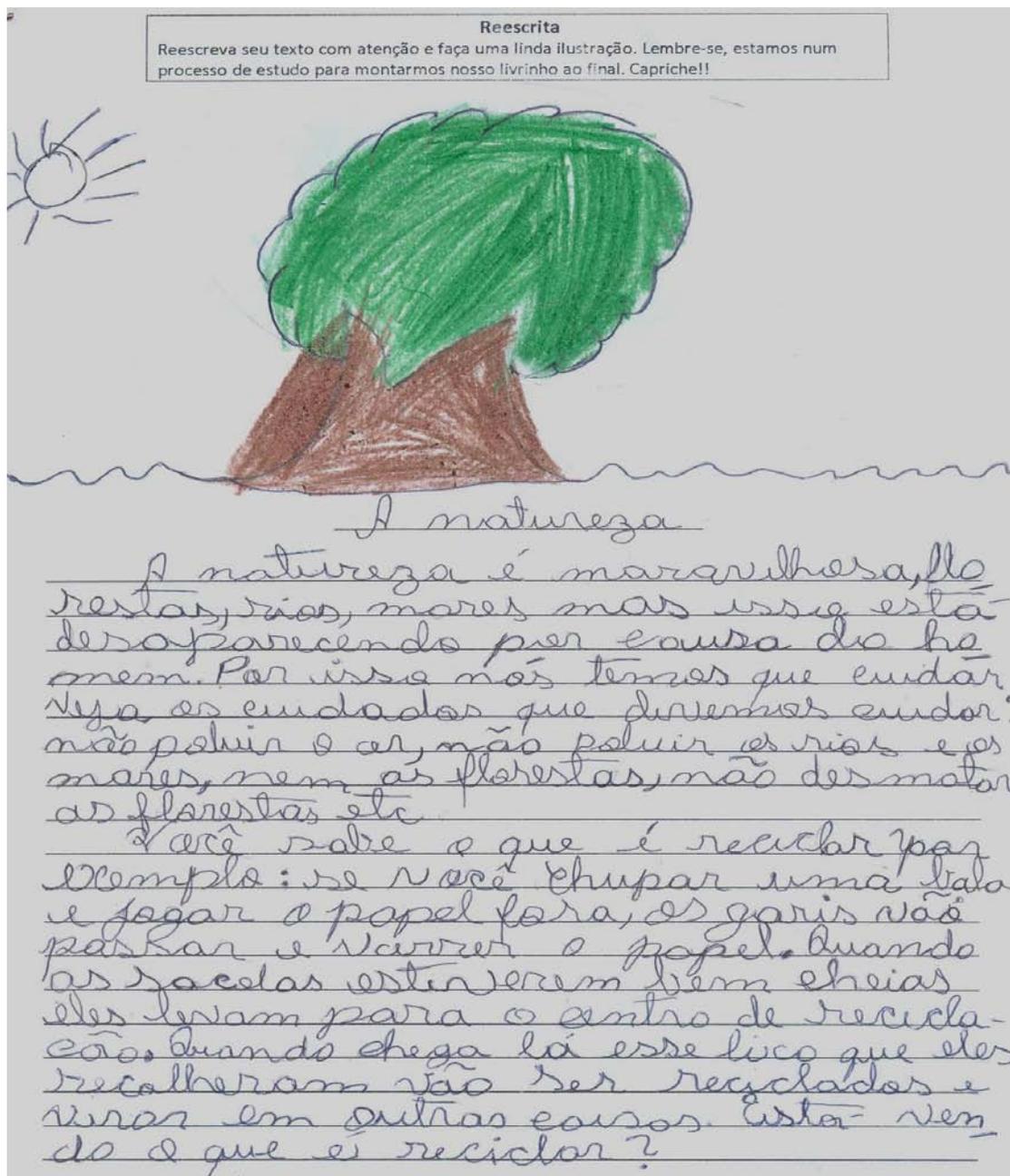


Figura 35: Texto reescrito por F.

A sua maneira, F atende às solicitações com facilidade e acrescenta ao final do seu texto: *Está vendo o que é reciclar?* Essas modalidades enunciativas acrescentada são indicativas da sua alegria por ter refeito o texto e demonstra orgulho em está explicando essa temática.

Houve uma intervenção (TD) que foi atendida, o que corresponde a 100%.

Das três intervenções (L), duas foram atendidas, o que corresponde a 76,7.

O sujeito F obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos lingüísticos
O	B

Quadro 14: 4ª Reescrita de F.

Sujeito 3

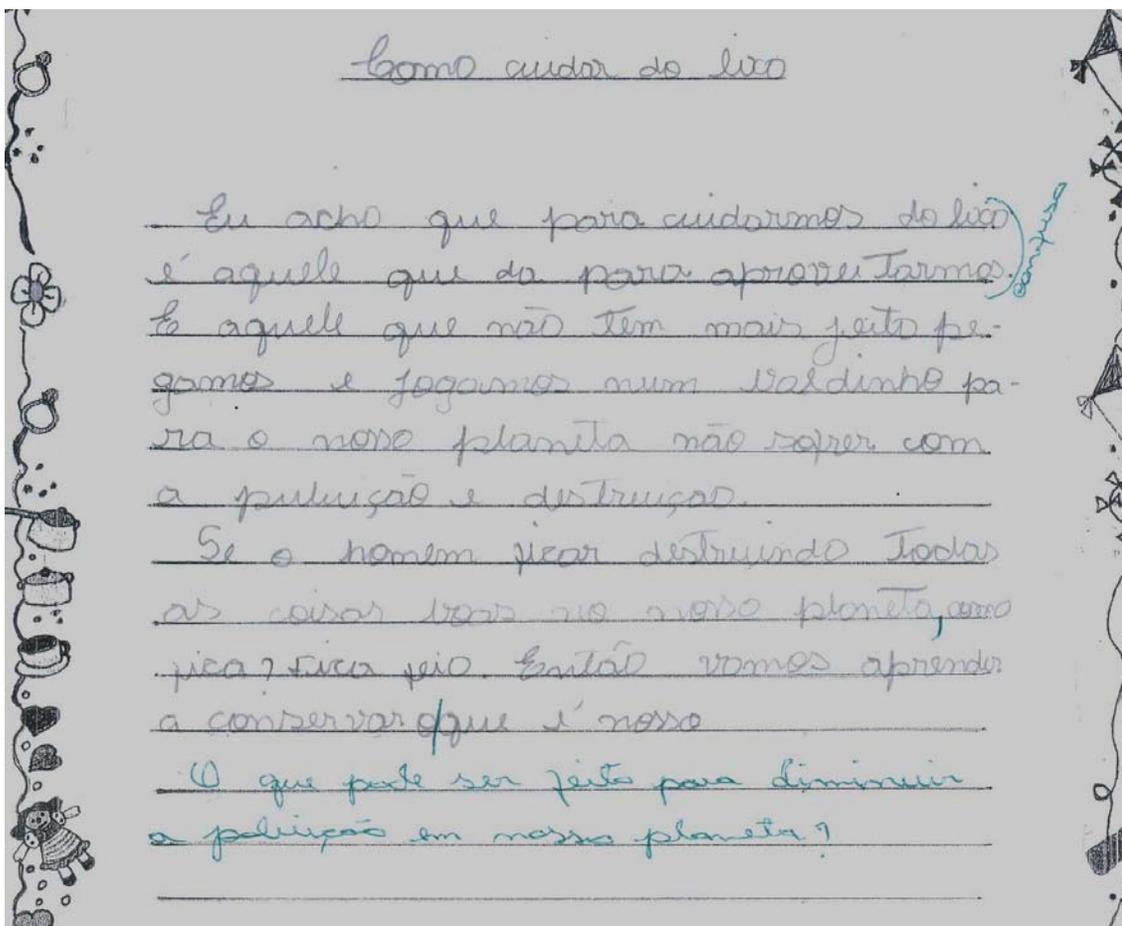


Figura 36: 4ª escrita de A com LC.

O texto de A, na apresentação de sua tese, traz imprecisões típicas daqueles que estão aprendendo a articular o discurso interior e transpô-lo para o discurso escrito. Aliás, essas imprecisões podem ocorrer na escrita de qualquer pessoa, pois trazem as marcas do discurso interior que, como lembra Vigotsky (1975, p. 144), tem algumas características singulares: “o discurso interior parece desconexo e incompleto; é quase completamente predicativo, pois o

assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa; tem sintaxe abreviada; há predominância do sentido sobre o significado; há aglutinação de palavras e influxo de sentidos.”

Assim, nesse texto vamos encontrar aglutinações que, muitas vezes, contribuem para dificultar o fluir dos sentidos e sua comunicação. Então, o sujeito A foi orientado a fazer modificações, substituições, incluir novas informações.

Reescrita

Reescreva seu texto com atenção e faça uma linda ilustração. Lembre-se, estamos num processo de estudo para montarmos nosso livrinho ao final. Capriche!!



Como cuidar do lixo

Podemos cuidar do lixo que pode ser reaproveitado. É aquele que não tem mais jeito pegamos e jogamos num baldinho para o nosso planeta não sofrer com a poluição.

Se o homem parar destruindo todas as coisas boas no nosso planeta como jica, jica jica. Então vamos aprender a conservar o que é nosso.

Então para que nosso planeta não sofra com essa poluição tem que pegar o lixo jogar no baldinho de plástico para que a poluição fique distante.

Figura 37: Texto reescrito por A.

A reescrita de A traz modificações que tornam a tese mais clara: *Podemos cuidar do lixo que pode ser reaproveitado e aquele que não tem mais jeito.... jogamos num baldinho.* Fica claro que cuidar, separar o lixo é uma forma de cuidar do planeta.

Essa criança demonstra preocupar-se com a destruição do planeta e, como solicitado pela leitura colaborativa, tenta dizer o que deve ser feito e repete a questão do baldinho (jogar o lixo no lugar certo) ou então enterrar. O processo de reescrita sempre contribui para uma melhor constituição dos sentidos do texto e é uma forma da criança ir aprendendo a expressar-se, a posicionar-se através da escrita.

Houve duas intervenções TD que foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Houve uma intervenção atendida, o que corresponde a 100%.

O sujeito A obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 15: 4ª Reescrita de A.

Sujeito 4

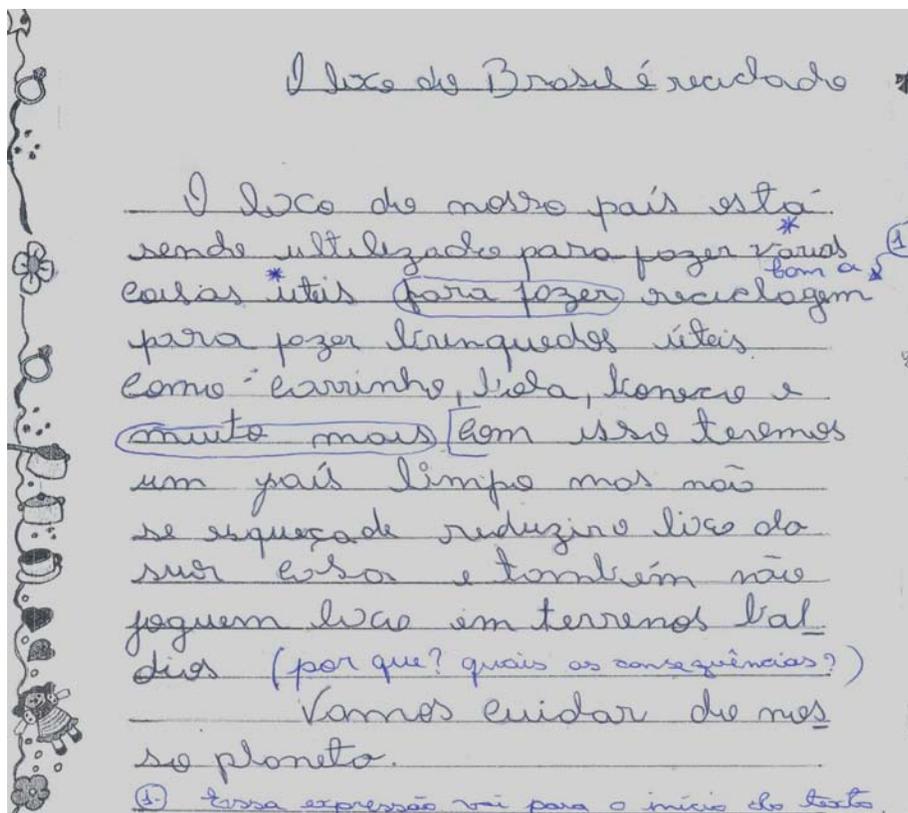


Figura 38: 4ª escrita de JP com LC.

O texto de JP não apresenta grandes dificuldades e traz uma solicitação de melhor ordenamento dos fatos, divisão em parágrafos, e a sugestão de acrescentar novos elementos. Essa leitura colaborativa buscou orientar a criança naquilo que poderia ser incorporado ao texto para deixá-lo mais rico.

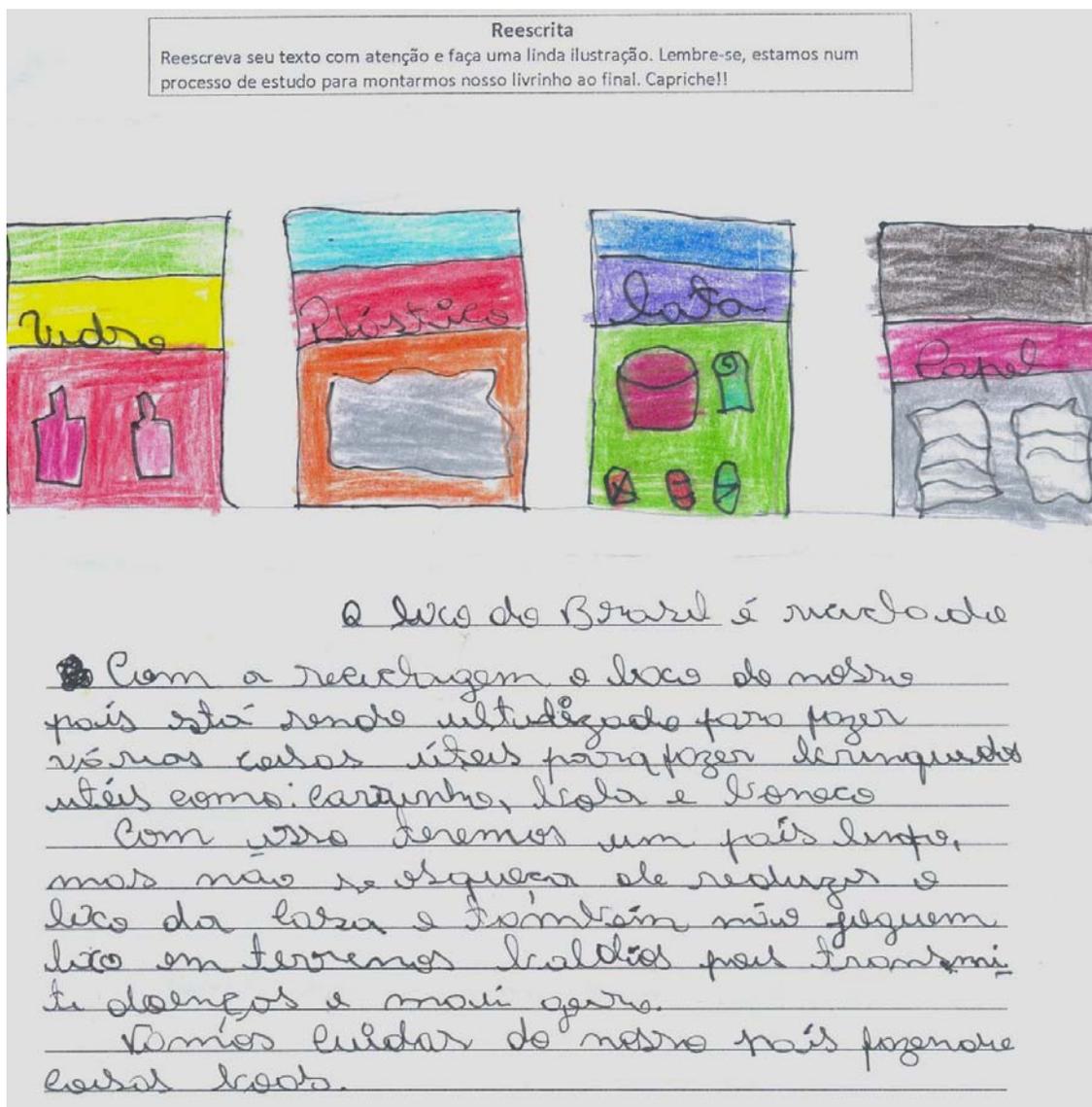


Figura 39: 4ª reescrita de JP.

Na reescrita, no primeiro parágrafo, JP consegue melhor hierarquizar os fatos. No segundo parágrafo utiliza-se da expressão *Com isso*, responsável em retomar ao que exposto anteriormente e segue alertando: *mas não se esqueça de* E traz uma progressão temática

rica em elementos agregadores de sentidos: *também, pois*. Ao final, traz um desfecho muito pertinente para seu texto.

Das quatro intervenções (TD), três foram atendidas, o que corresponde a 75%.

Houve duas intervenções atendidas, o que corresponde a 100%.

O sujeito JP obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
B	O

Quadro 16: 4ª Reescrita de JP.

2.5 ENCONTRO V: 29/04/2009 E 30/04/2009

2.5.1 Leitura de texto: Formas de tratar o lixo

Situação de produção:

Nesse encontro, fizemos uma retomada sobre as formas de tratamento do lixo, sobre a reciclagem e o período de decomposição dos objetos na natureza e abrimos espaço para que cada criança pudesse apresentar as suas leituras sobre o tema. A proposta de escrita girou em torno da questão do lixo, da reciclagem e a turma foi solicitada a escrever posicionando frente essa problemática para criticar e/ou apresentar alternativas sobre a relação do homem com o lixo e o meio ambiente e, assim, fazer uma exposição na *Feira cultural sobre o Meio ambiente* que a escola estava realizando.

Estudou-se o texto abaixo e a seguir passou-se ao trabalho de revisão coletiva.

No texto passado nós vimos algumas maneiras de tratar o lixo. Só recordando: O **aterro sanitário**, a **compostagem** e a **incineração**

Essas formas de se livrar do lixo poluem o meio ambiente. E tem jeito para isso?

Cerca de 35% do lixo coletado poderia ser reciclado ou reutilizado e outros 35% poderiam virar adubo. Ou seja, 70% da poluição do meio ambiente iria se transformar em algo útil e limpo para todo mundo!

Isso se chama **RECICLAGEM**, a maneira mais inteligente de dar adeus ao lixo!

Na reciclagem, o lixo é tratado como matéria-prima que será reaproveitada para fazer novos produtos. Olha só quantas vantagens a danada tem: **diminui a quantidade de lixo que vai para os lixões, os recursos naturais são poupados, reduz a poluição, além de gerar empregos!**

Mas como fazer isso em cidades que têm milhões de habitantes? Porque para reciclar, é preciso primeiro separar os tipos de lixo. E para separar, é preciso adotar um sistema um pouco caro chamado Coleta Seletiva de Lixo. Nesse sistema, o material orgânico é separado do lixo feito de plástico, papel e vidro, que são materiais reaproveitáveis. É por isso que em alguns lugares da cidade a gente encontra aquelas latonas coloridas de lixo: cada cor representa um material reciclável. Papel é na latona azul; plástico é na latona vermelha; lata (metal) é na latona amarela e vidro é na latona verde. Símbolos:



PAPEL

A reciclagem do papel é totalmente limpa: não envolve nenhum processo químico, o que diminui a poluição do ar e dos rios. Além disso, muitas árvores deixam de ser cortadas, economizamos água e energia.

Pode: jornais, revistas, caixinhas longa vida, cartões, envelopes, embalagem de ovo, papelão.

Não pode: fotografias, guardanapo, papel higiênico, etiqueta adesiva, papel carbono, fita crepe

PLÁSTICO

Não dá para imaginar a vida moderna sem o plástico: garrafas de refrigerante, sacolas, brinquedos, os mais variados tipos de embalagens e muitas outras coisas estão circulando por aí a todo momento.

De todo o petróleo consumido no Brasil, apenas 1% é utilizado para ser transformado em resina plástica (é isso aí: o plástico vem do petróleo!). Essa resina pode sofrer modificações em sua composição química e formar vários tipos de plástico. É por isso que a "consistência" do brinquedo é diferente de um saquinho de leite.

O plástico utilizado para fazer embalagem é chamado de **termoplástico**, porque ele fica molinho quando aquecido e pode virar outra coisa.

Se você enterrar uma fruta, ela irá se decompor na terra (ela é um resíduo orgânico, certo?). Mas se você enterrar um plástico ele ficará lá por 500 anos, e talvez nem se desfaça! Tudo bem, hoje já existem os **plásticos biodegradáveis**, mas eles não são tão usados como os termoplásticos. Por isso, ajude a Coleta Seletiva de Lixo da sua cidade com o máximo de materiais plásticos que puder!

Pode: garrafas de refrigerante, copinhos e saquinhos plásticos, frascos de shampoo e detergente, embalagens de margarina e material de limpeza, canos e tubos.

Não pode: cabo de panela, tomada.

METAL

Você já percebeu que o metal está em todas as partes? Nos carros, nos produtos de supermercado (latinhas de tudo quanto é coisa!), na cozinha (panelas e talheres) e até no nosso bolso (as queridas moedinhas!). Pois é, ele é extraído da natureza na forma de minério. Existem diversos tipos de metais, alguns bem diferentes como o mercúrio (ele é líquido!), mas os mais conhecidos são o ferro, o cobre, o estanho, o chumbo, o ouro e a prata.

Aquecendo o ferro com o carbono (uma espécie de carvãozinho) temos o aço, que é utilizado em latinhas de conserva de alimentos. E você já reparou que essas latinhas não são as mesmas que as do refrigerante? Isso porque as latas de bebida são feitas de alumínio (extraído de um minério chamado bauxita).

Quando o aço é jogado em um aterro sanitário ele demora de dois a quatro anos para se desintegrar, mas o alumínio leva um tempo maior e talvez nem consiga se decompor totalmente.

Imagine que você ganhou cem lapiseiras e borrachas e está tudo misturado! O que você faz? Separa as lapiseiras das borrachas e divide em dois blocos, não é? Na reciclagem a coisa é parecida: primeiro a Central de Triagem separa as latinhas de aço das de alumínio, amassa e divide todas elas em blocos, chamados de sucata. A sucata é levada para as fábricas de reciclagem, onde são derretidas e transformadas em latinhas novamente.

Pode: latinhas de aço, latinhas de alumínio (como as de refrigerante), panelas, pregos, fios, arames.

Não pode: pilhas, clips, grampos, esponjas de aço (aquelas de lavar louça).

VIDRO

Os vidros devem ser separados por tipos e cores. Por exemplo, os caquinhos da janela que você quebrou não devem ser misturados com a garrafa de cerveja marrom que o seu pai bebeu.

Na famosa Central de Triagem, o vidro é triturado para ser enviado às vidrarias. Lá, os caquinhos são lavados e misturados com areia, calcário, sódio e outros minerais. Eles são fundidos em uma temperatura de até 1500 graus Celsius! Depois disso, essa "massa" é levada para indústrias vidreiras onde é transformada em novas embalagens.

Pode: garrafas de tudo quanto é tipo, copos, potes, frascos, cacos.

Não pode: espelhos, lâmina, porcelana, cerâmica

Figura 40: Texto: Reciclagem

A revisão coletiva desse encontro focou a questão da finalização do texto. A partir de um texto infantil, não identificado, foi lançada à turma a proposta de criar um parágrafo final. Esse trabalho coletivo teve a finalidade de esclarecer que, após a série de argumentos elencados, busca-se uma retomada do pretexto inicial para, numa relação lógica, fechar o texto de forma a manter a unidade e o poder de convencimento sobre o que foi exposto.

TEXTO-SUPORTE PARA REVISÃO COLETIVA Nº 05

Caro aluno, cara aluna

Hoje, nosso trabalho coletivo consiste em ler o texto abaixo para continuar sua escrita e concluí-lo.

A natureza

O homem está matando os animais, derrubando árvores e destruindo a natureza.

Esta não é uma boa atitude, porque a natureza é o ar que respiramos e se continuarmos agindo assim, vamos respirar ar sujo. Devemos jogar lixo no lixo, respeitar os animais e preservar a natureza.

Nós humanos somos incríveis! Podemos fazer várias coisas. Então

Figura 41: Texto anônimo de uma criança, para fins de estudo coletivo.

Desse encontro, têm-se os textos:

Sujeito 1

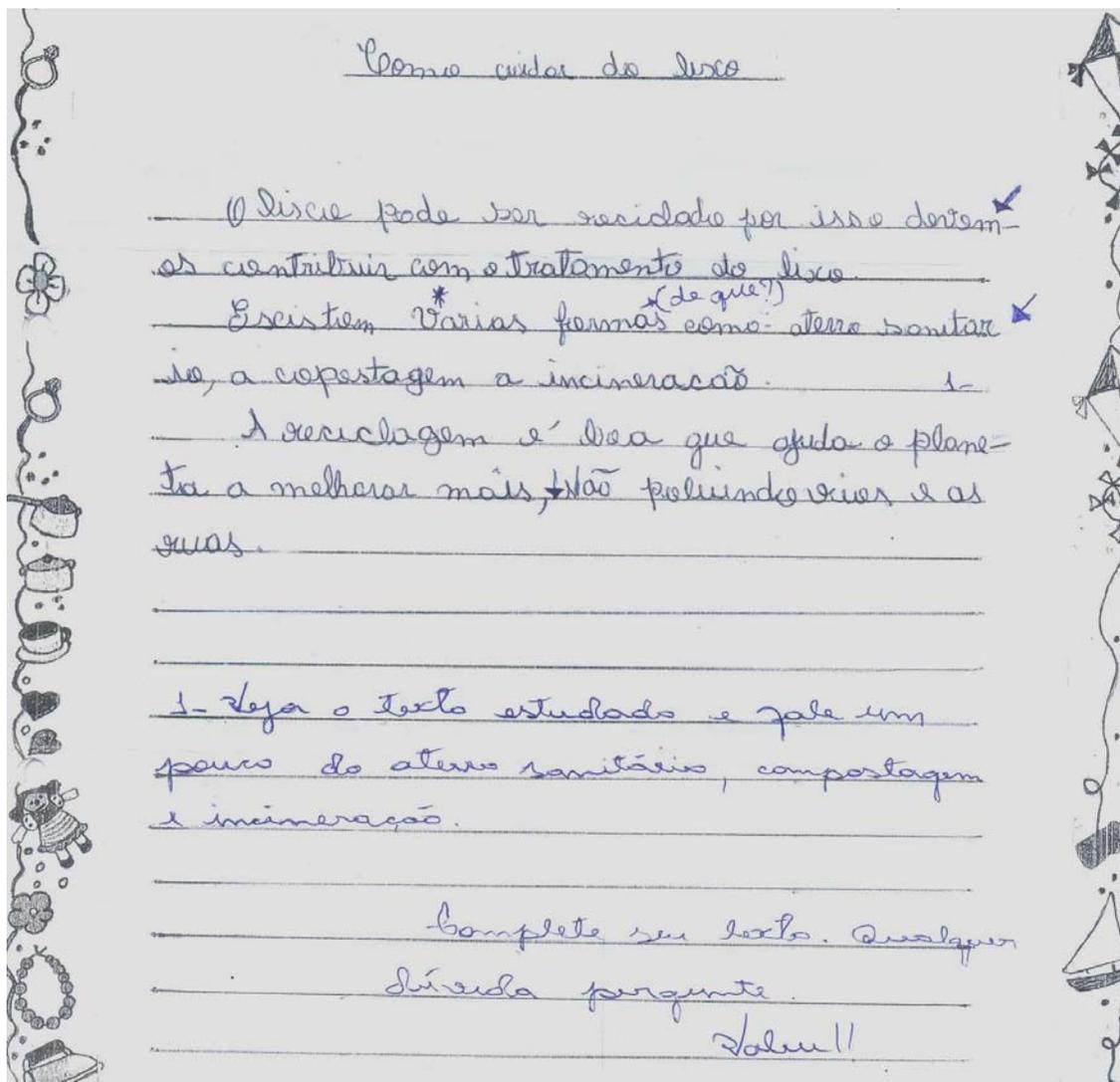


Figura 42: 5ª escrita de E com a LC.

O texto de E é sucinto, mas é bastante claro, coerente e desde o título deixa bem especificado sobre o que vai falar. A leitura colaborativa feita traz algumas intervenções visando situá-lo na questão de falta de acento, separação da palavra, uso de letra maiúscula, informações omitidas e propõe que haja uma maior explanação sobre as formas de tratar o lixo, que haviam sido discutidas no do texto base.

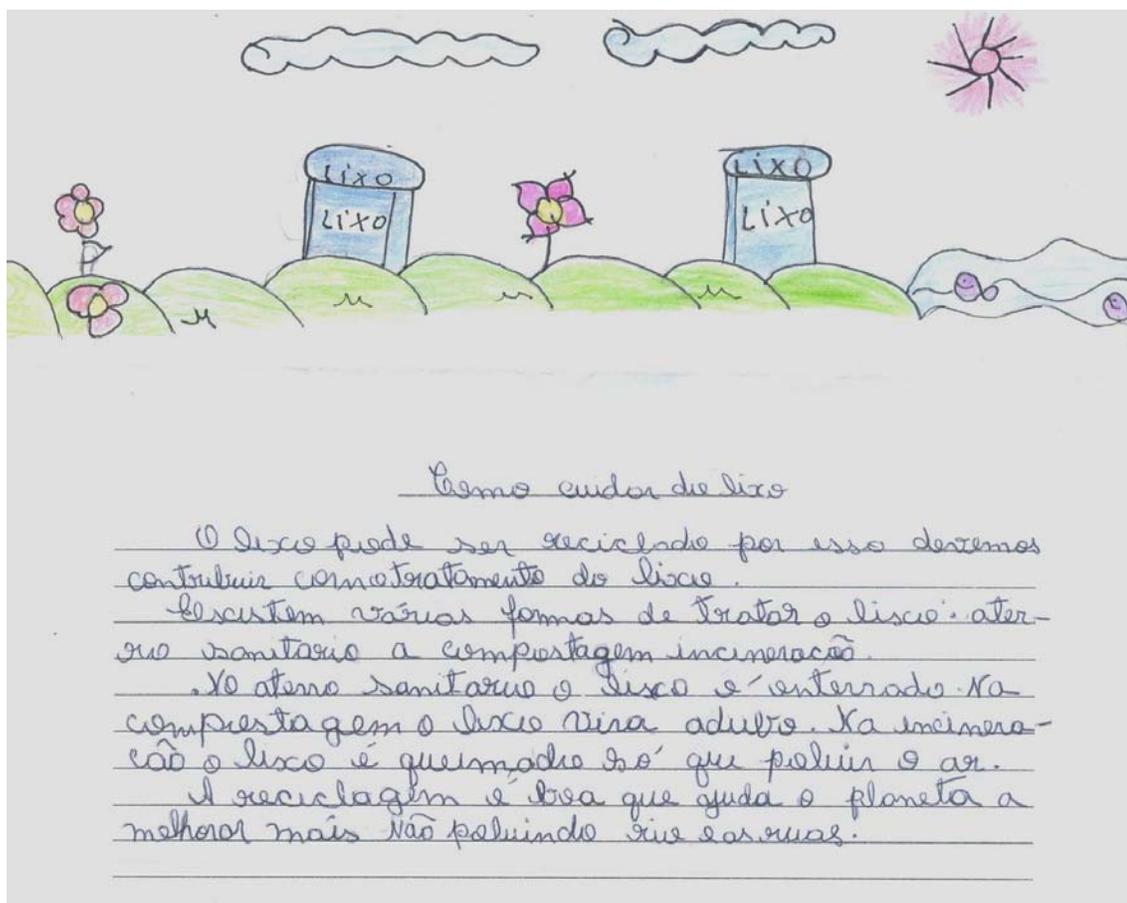


Figura 43: Texto reescrito por E.

Na reescrita, E atende quase todas as solicitações, explica as formas de tratamento do lixo e se posiciona em relação à incineração dizendo que polui o ar. Há ainda um acréscimo do ponto de vista discursivo, o que deixa seu texto mais completo.

Houve duas intervenções (TD) atendidas, o que corresponde a 100%.

Das quatro intervenções (L), três foram atendidas, o que corresponde a 75%.

O sujeito E obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	B

Quadro 17: 5ª Reescrita de E.

Sujeito 2

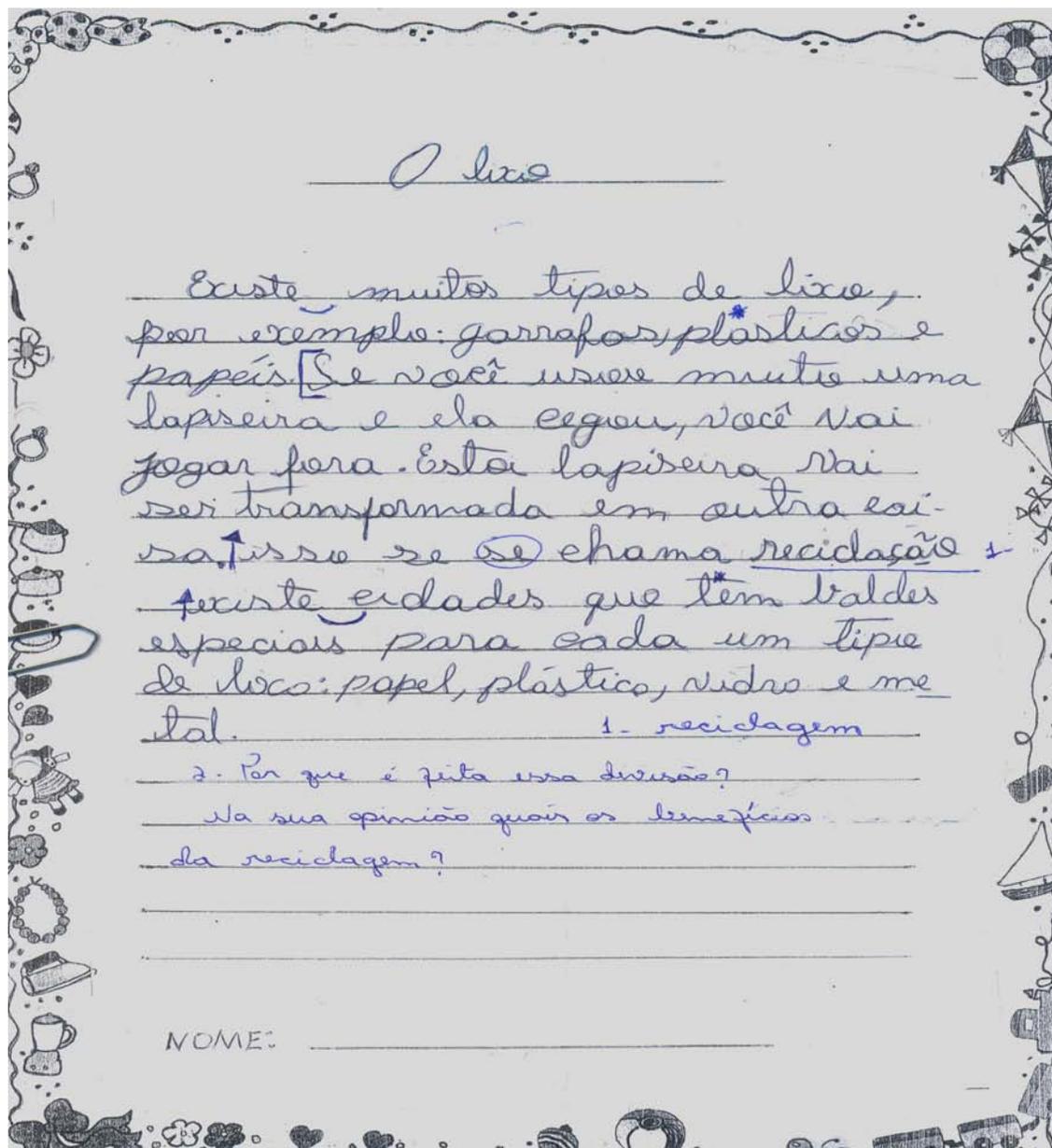


Figura 44: 5ª escrita de F com LC.

Nesse texto, encontramos intervenções do ponto de vista linguístico: acentuação, concordância verbal, uso de letra minúscula em lugar inadequado, escrita de palavra com formação não convencional; e do ponto de vista textual-discursivo: a solicitação para fazer parágrafo e a sugestão de fazer um parágrafo para apontar os benefícios da reciclagem.

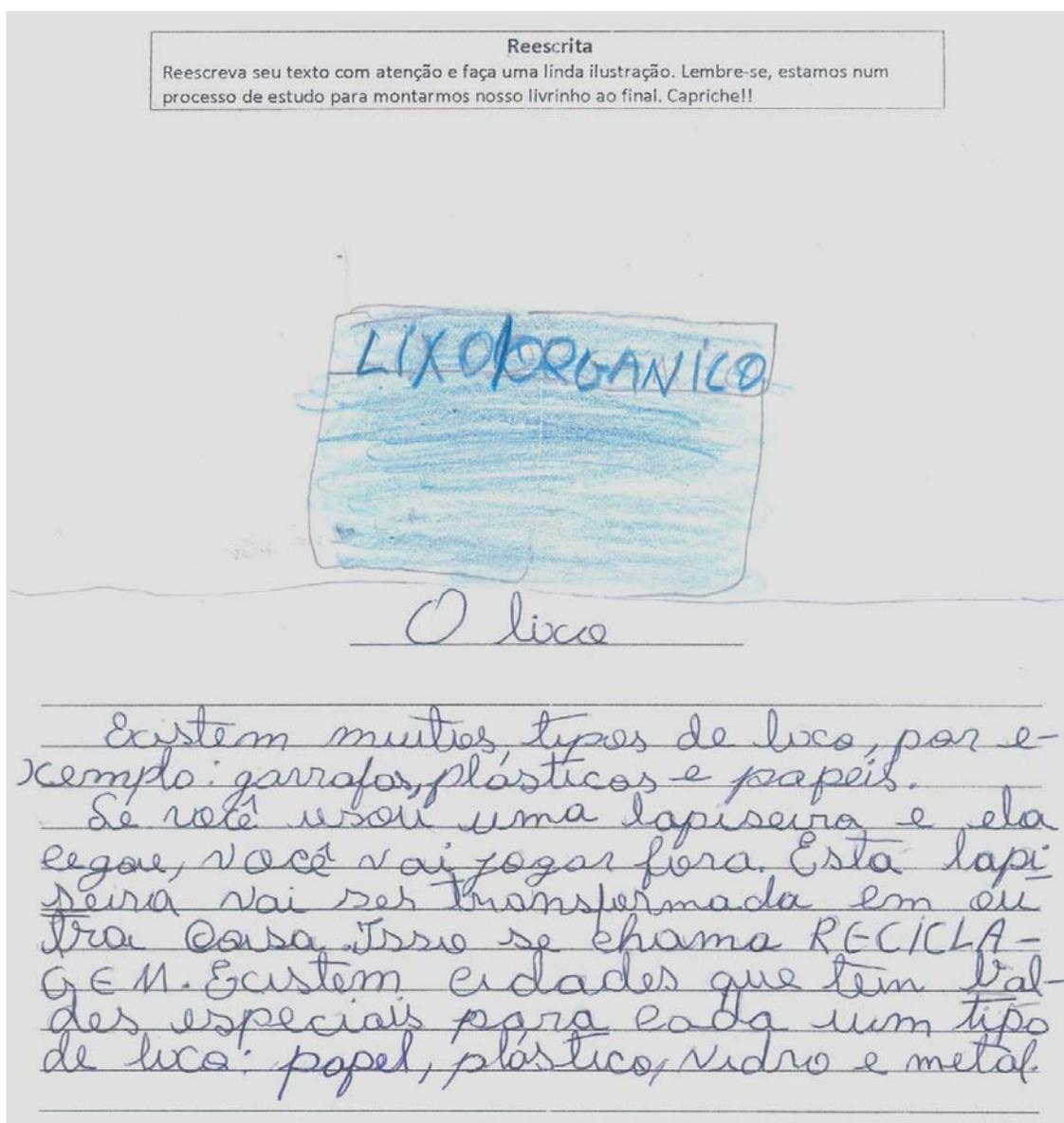


Figura 45: 5ª reescrita de F.

Na reescrita, F faz algumas modificações solicitadas, mas não quis investir em um novo parágrafo para pontuar os benefícios da reciclagem o que poderia deixar seu texto mais contundente.

Das três intervenções (TD), duas foram atendidas, o que corresponde a 66,7 %.

Das cinco intervenções (L), todas foram atendidas, que corresponde a 100%.

O sujeito F obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
B	O

Quadro 18: 5ª Reescrita de F.

Sujeito 3

O lixo *Deixa o título!
Sobre o que seu texto
fala mais?*

^{MP}
 O homem saiu destruindo a
 ↑ terra toda: rios, mares, florestas, etc.

O homem não precisa destruir a natureza matando os animais, cortando as árvores e prejudicando a biodiversidade.

O homem não deve destruir a natureza e também não deve tirar a vida dos animais.

Na natureza devemos jogar lixo fora.

Por que devemos jogar o lixo fora? Como devemos tratar o lixo? Qual a importância de cuidar bem do lixo?

NOME: _____

Figura 46: 5ª escrita de A com LC.

A leitura colaborativa feita no texto de A, questiona inicialmente o título, pois esse deve conter uma relação estreita com a questão apresentada no texto e, nesse caso, parece não haver essa correspondência. Foram feitas algumas intervenções linguísticas e mais algumas questões para expandir o discurso e direcioná-lo para o tópico *lixo* que, inclusive, só aparece ao final.

Reescrita
Reescreva seu texto com atenção e faça uma linda ilustração. Lembre-se, estamos num processo de estudo para montarmos nosso livrinho ao final. Capriche!!



O lixo e a natureza

O homem saiu destruindo a Terra toda: rios, mares, e florestas, etc

O homem não precisa destruir a natureza matando os animais, cortando as árvores e prejudicando a biodiversidade.

O homem não deve destruir a natureza e também não deve tirar a vida dos animais.

Na natureza, todos nós devemos jogar o lixo para evitar moscas, dengue e mais outras coisas.

Figura 47: Texto reescrito por A.

Na reescrita, a autora modifica o título para “o lixo e a natureza” numa tentativa de estabelecer uma melhor relação com o conteúdo temático apresentado no texto. Inclui novos elementos, apontando motivos para se cuidar bem do lixo.

Das três intervenções (TD), todas foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Das duas intervenções (L), todas foram atendidas, o que corresponde a 100%.

O sujeito A obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	O

Quadro 19: 5ª Reescrita de A.

Sujeito 4

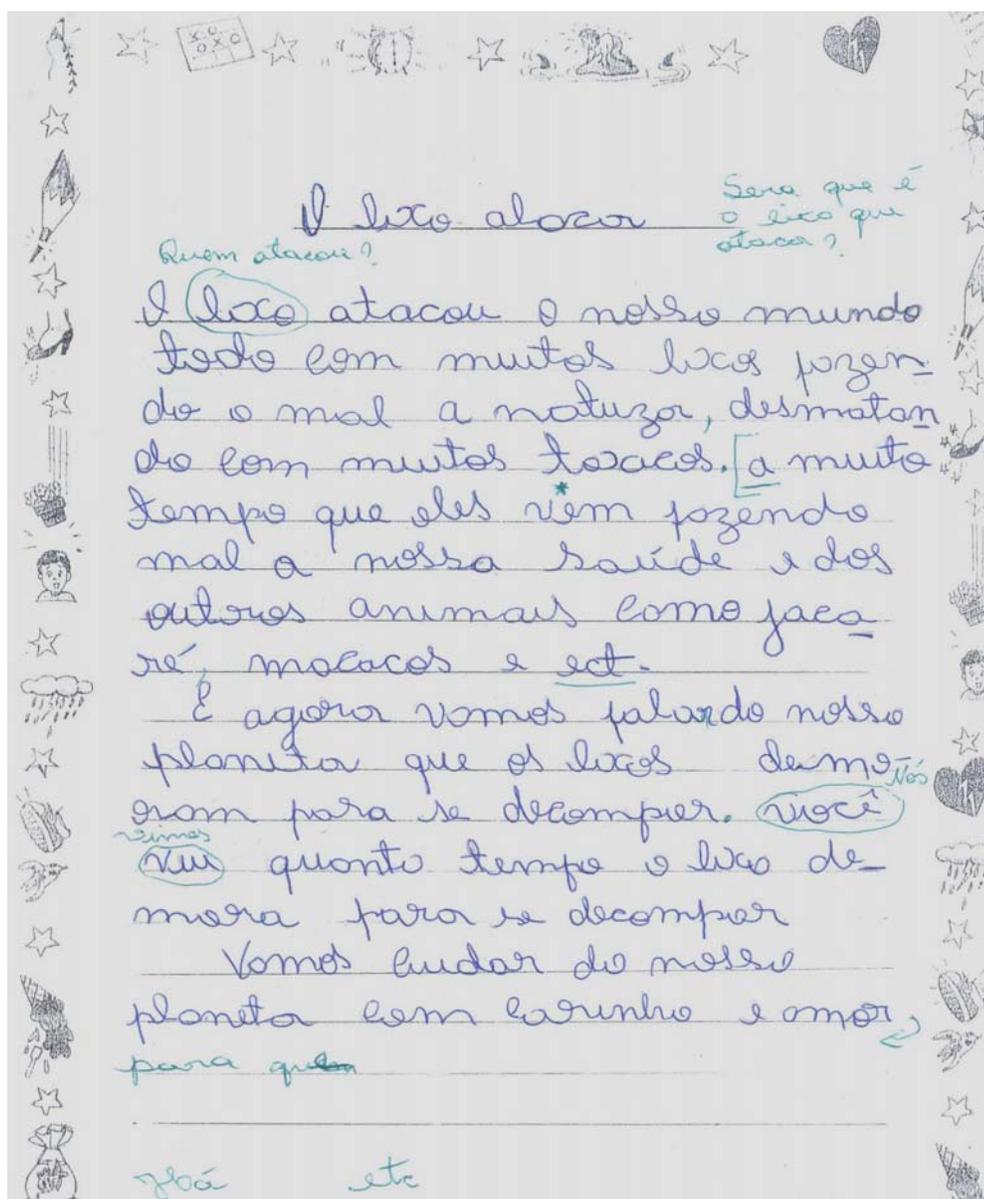


Figura 48: 5ª escrita de JP com LC.

JP tem uma boa escrita, mas foi lembrado em relação à imprecisão do título - algo corriqueiro que mesmo escritores mais maduros podem cometer. Foi solicitada a divisão de parágrafo; a grafia de haver como tempo decorrido Há; a abreviação etc; uma substituição de pronome e no final deixou-se em aberto para que o autor pudesse completar, dar mais informações.

Reescreva

Reescreva seu texto com atenção e faça uma linda ilustração. Lembre-se, estamos num processo de estudo para montarmos nosso livrinho ao final. Capriche!!



O homem ataca

O homem ataca o nosso mundo com muitas coisas fazem do mal a natureza desmatando e produzindo muitas coisas ruins.

Há muito tempo que o homem vem fazendo mal a nós da saúde e dos outros animais como jogar, moedas, etc.

E agora vamos falar que no nosso planeta as coisas demoram para se decompor. Mas vamos quanto tempo o lixo demora para decompor.

Vamos cuidar do nosso planeta com carinho e amor para ele tornar saudável.

Figura 49: Texto reescrito por JP

Na reescrita JP efetua as modificações com muita facilidade e tem autonomia na reescrita. Quando observa a leitura colaborativa rapidamente sabe o que fazer e, quando não sabe, é muito questionador e solicita muito a presença do mediador.

Das cinco intervenções (TD), todas foram atendidas, o que corresponde a 100%.

Das três intervenções (L), duas foram atendidas, o que corresponde a 66,7%.

O sujeito JP obteve o seguinte parecer:

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
O	B

Quadro 20: 5ª Reescrita de JP.

CAPÍTULO III - O QUE NOS DIZEM OS TEXTOS INFANTIS: UMA VISÃO DO TODO

3.1 A REESCRITA – SÍNTESE DA ANÁLISE DESCRITIVA

Nossos dados foram construídos a partir de situações de escrita que se encaixavam num projeto maior que foi a elaboração de uma coletânea de textos da turma, pois entendemos pelo viés Bakhtiniano que ‘não escutamos palavras, frases e orações e sim proposições: mentira, verdade, coisas boas e coisas más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis’ e que, na mesma proporção, também escrevemos para fazer proposições, nos colocar no mundo, nos posicionar e esse é o caminho da aprendizagem.

As análises das produções das crianças nos levam a retomar ao que já foi exposto nessa pesquisa e reafirmar o pensamento de Schneuwly quando diz que é preciso preparar as crianças “para dominar a língua em situações variadas; desenvolver um comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de auto-regulação”.

Assim, nessa pesquisa, os textos foram analisados para entender o papel da revisão textual e da reescrita; para observar quais os investimentos mais recorrentes são efetuados pelas crianças em seus textos e para saber como as crianças respondem a essa atividade pedagógica.

Nesse percurso, as crianças foram orientadas sobre as atividades de produção textual e sobre os procedimentos da *leitura colaborativa*, da *revisão textual* e da *reescrita*. Observamos nas primeiras produções e reescritas, certa *dificuldade e ansiedade* e alguns alunos apresentaram resistência, logo minimizada, na medida em que lembrávamos que estávamos ali para estudos, escritas, reescritas, ilustrações e assim poder montar a coletânea de textos daquela turma.

Os textos analisados foram indicativos de que as crianças responderam de maneira positiva e se empenharam em vencer os medos, os bloqueios em relação à escrita e mergulharam no trabalho de *escrever e reescrever* de forma bastante expressiva, como se observa nos textos e nas singelas ilustrações, mostrados anteriormente. Esses textos foram reveladores do quanto as crianças estavam atentas às questões ambientais e de que são usuários da língua com potencial de um contínuo amadurecimento.

Nessa pesquisa foi possível constatar que a revisão textual orientada pela leitura colaborativa promove uma reflexão em que a criança pode explorar:

ORGANIZADORES ARGUMENTATIVOS;
 ORGANIZADORES ENUMERATIVOS;
 MODALIDADES ENUNCIATIVAS;
 COLOCAÇÃO ADEQUADA DE DÊITICOS;
 PROCESSOS DE COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO, entre outros aspectos.

Observou-se que a revisão textual e a reescrita são atividades epilinguísticas pelas quais se buscam (professor/aluno) o que é melhor e mais adequado às especificidades do texto. Enquanto atividades epilinguísticas, essas ações são reveladoras das dificuldades das crianças e, na oportunidade, destacamos que dentre os fatos textuais-discursivos mais recorrentes nos textos analisados e que foram objetos de reflexão no momento da revisão individual e coletiva temos:

a) REPETIÇÃO (sem agregar sentidos novos)

O tratamento da Terra. O tratamento da Terra tem que ser bem feito.

b) ESCRITA EM BLOCO, SEM NOÇÃO DE PARÁGRAFO;

O planeta Terro

O planeta e um lugar do nosso planeta. deve ter cuidado com florestas com as gramas também com árvores e os mato. não poluir nossa rua. Não jogar lixo na ruas cuidar muito do mudo do meio ambiente como se fosse mãe da gente. O planeta terra agente temos que cuidar dos animais, cuidar das plantas ce não elas morrem porque elas anguentam por cusa do sol que se muito quente temos que molhar todo dia.

c) VÁRIOS TÓPICOS NUM MESMO PARÁGRAFO

O lixo do nosso país está sendo utilizado para fazer várias coisas úteis para fazer reciclagem para fazer brinquedos úteis como: carrinho, bola, boneco e muito mais com isso teremos um país limpo mas não se esqueça de reduzir o lixo da sua casa e também não joguem lixo em terreno baldio.

d) FALTA DE INFORMAÇÕES PARA COMPLETAR O SENTIDO DO TEXTO

a) A cidade estava suja, por isso o prefeito falou aquilo. (?)

b) Existem várias formas: (?) como aterro sanitário, a compostagem, a incineração.

e) FALTA DE HIERARQUIZAÇÃO DOS ARGUMENTOS (do geral para o particular ora do particular para o geral, o que quebra a expectativa que se tem dos fatos.

10 puntos e una pregunta de examen final!

- e) TROCA ENTRE CONJUNÇÃO E ADVÉRBIO: MAS E MAIS;

Nosso planeta tem muita água, mais tem que ter cuidado pra não acabar.

- f) LETRAS MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS EM LUGARES INDEVIDOS;

O homem está desmatando o brasil.

- g) TROCA SUBSTANTIVO E PRONOME: AGENTE/ A GENTE.

O Brasil tem muita coisas lindas, mas agente não cuida.

- h) DIFICULDADE EM DIFERENCIAR A ESCRITA DOS VERBOS COM TERMINAÇÃO EM (SÍLABA TÔNICA ÃO) E EM (SÍLABA ÁTONA AM).

Os animais precisão ser cuidados.

3.2 A REESCRITA – ANÁLISE QUANTITATIVA INDIVIDUAL

Nesse momento apresentamos uma leitura dos resultados individuais dos quatro sujeitos acompanhados.

No conjunto de textos reescritos, o sujeito E apresentou no aspecto TD uma variação entre resultados bom e ótimo; em relação ao aspecto L, demonstrou uma maior variação que vai de insuficiente, irregular, bom e ótimo, o que denota maior dificuldade em responder a questões linguísticas. Veja tabela e gráfico:

Tabela 1: Respostas do sujeito E

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
40% dos textos com resultado B	20% dos textos com resultado I
60% dos textos com resultado O	40% dos textos com resultado R
	20% dos textos com resultado B
	20% dos textos com resultado O

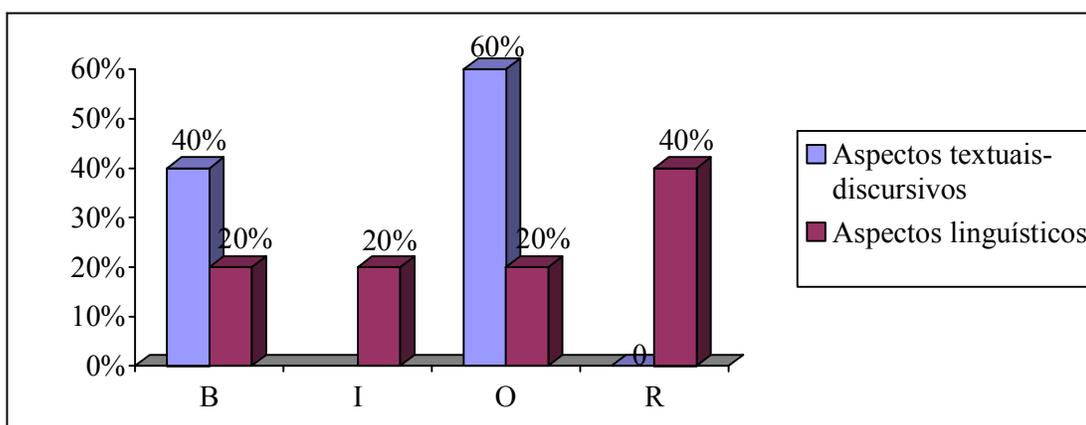


Gráfico 1: Respostas do sujeito E

O conjunto de textos de F apresenta resultado nos aspectos TD que varia entre bom e ótimo; nos aspectos L, há uma variação entre regular e a ótimo. No geral, essa criança também apresenta melhores respostas aos aspectos TD. Veja tabela e gráfico.

Tabela 2: Respostas do sujeito F

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
20% dos textos com resultado B	20% dos textos com resultado R
80% dos textos com resultado O	20% dos textos com resultado B
	60% dos textos com resultado O

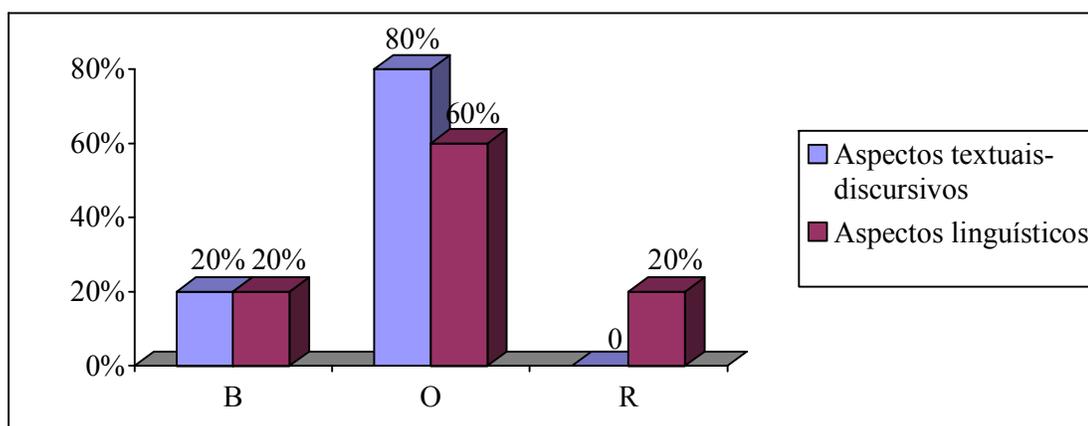


Gráfico 2: Respostas do sujeito F

O sujeito A apresenta em seus textos somente resultado ótimo em relação aos aspectos TD e há uma variação nos aspectos L entre resultados bom e ótimo. O sujeito A apresenta um resultado equilibrado nos dois aspectos observados. Veja tabela e gráfico.

Tabela 3: Respostas do sujeito A

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
100% dos textos com resultado O	20% dos textos com resultado B
	80% dos textos com resultado O

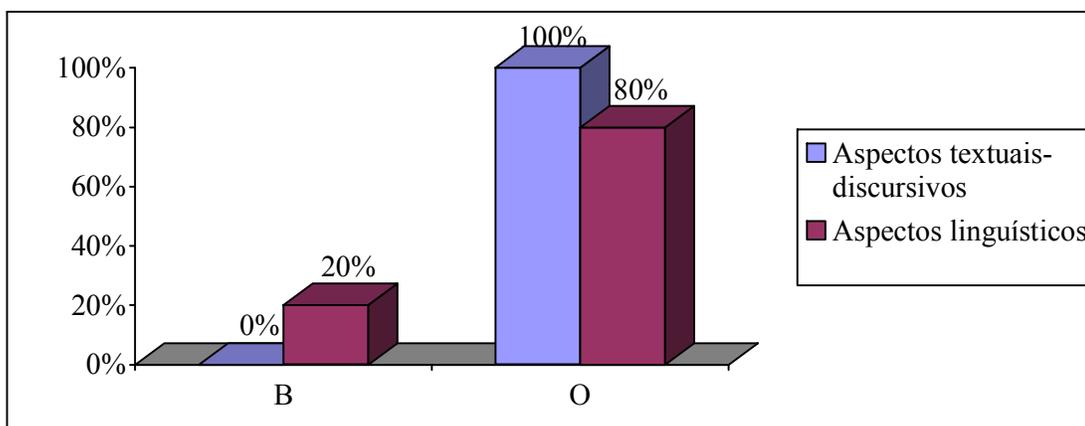


Gráfico 3: Respostas do sujeito A

O sujeito JP apresenta um resultado equitativo nos aspectos TD e L que varia entre bom e ótimo. Veja tabela e gráfico.

Tabela 4: Resposta do sujeito JP

Resposta à Leitura Colaborativa: I – Insuficiente, R- Regular, B –Boa, O – ótima	
Aspectos textuais-discursivos	Aspectos linguísticos
40% dos textos com resultado B	20% dos textos com resultado B
60% dos textos com resultado O	80% dos textos com resultado O

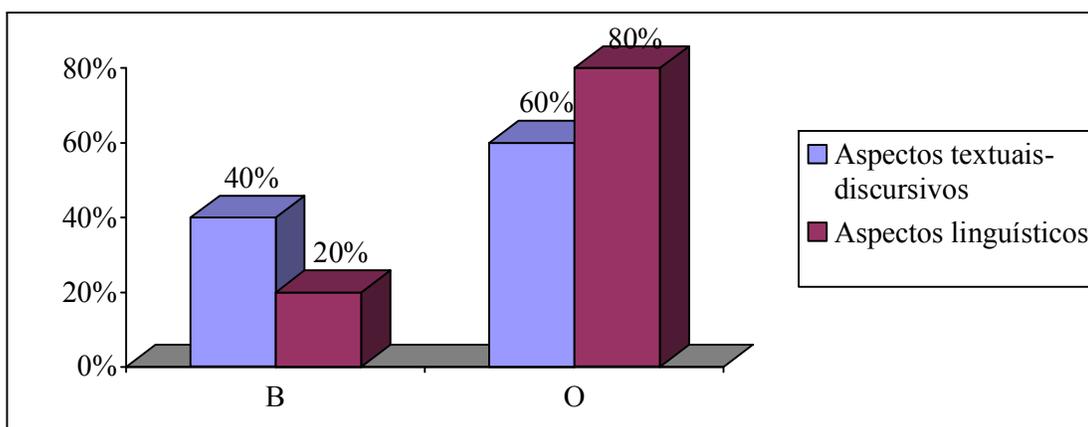


Gráfico 4: Resposta do sujeito JP

3.3 A REESCRITA – ANÁLISE QUANTITATIVA COLETIVA

Vinte textos na primeira versão e vinte textos reescritos, conforme vimos anteriormente, foram analisados, e as tabelas 5 e 6 trazem em percentual o total das repostas dadas pelas crianças nos aspectos textuais-discursivos e linguísticos, donde é possível observar que nos textos reescritos houve um investimento significativo e que houve uma resposta positiva das crianças nesses aspectos.

Em relação aos aspectos textuais discursivos, dos vinte textos reescritos, quatro textos apresentaram resultado bom - B, o que corresponde a 20%; dezesseis textos apresentaram resultados O – ótimo, o que corresponde a 80% (tabela 5, gráfico 5).

Tabela 5: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos *aspectos textuais-discursivos*.

Nº de Textos	Níveis de resposta			
	Insuficiente	Regular	Boa	Ótima
20	00	00	25 %	75%

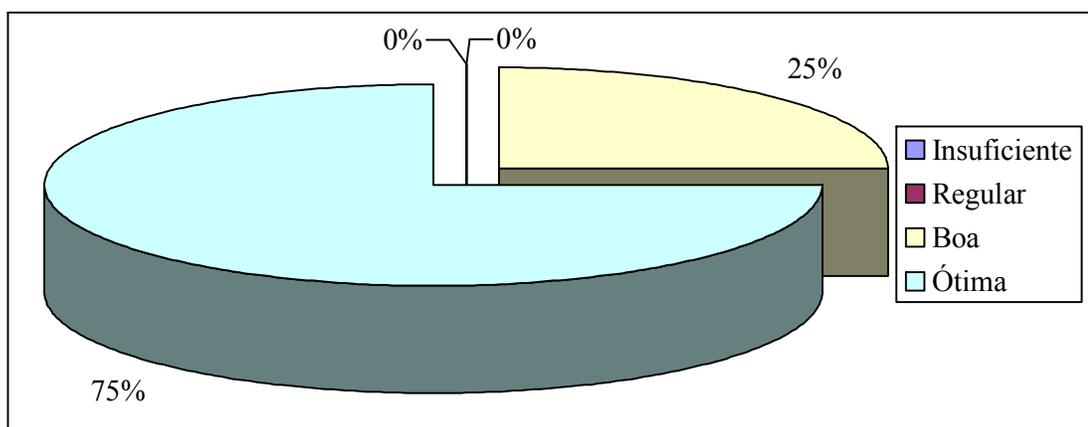


Gráfico 5: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos *aspectos textuais-discursivos*.

Em relação aos aspectos linguísticos, temos o seguinte resultado: dos vinte textos reescritos, um apresenta resultado I – insuficiente, o que corresponde a 5%; três textos apresentaram resultado R – regular, o que corresponde a 15%; quatro textos apresentaram resultados B – Bom, o que corresponde 20 % dos textos; doze textos apresentaram resultados O – ótimo, o que corresponde a 60 %: Veja (tabela 6, gráfico 6).

Tabela 6: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos aspectos linguísticos.

Nº de Textos	Níveis de resposta			
	Insuficiente	Regular	Boa	Ótima
20	5%	15%	20%	60%

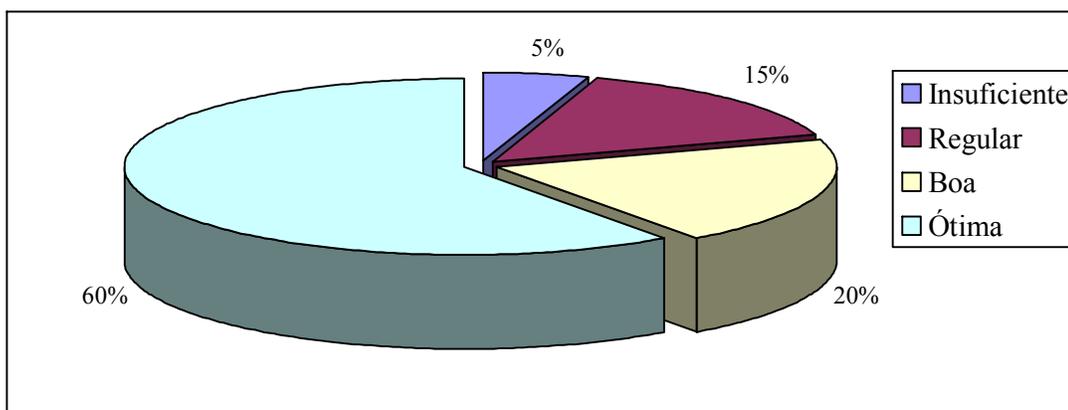


Gráfico 6: Resposta dos alunos às intervenções relacionadas aos aspectos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, observamos o quanto a revisão textual promove um reordenamento significativo de aspectos demandados pelo texto da criança e que os eventos apresentados pelas crianças são indicativos de acertos e dificuldades. Ressaltamos que a revisão textual no trabalho em questão foi orientada, mas, mesmo assim, podemos observar casos de investimentos espontâneos, fruto da iniciativa do aluno. O trabalho de revisão textual *intencional*, aqui proposto nos textos escolares, é uma atividade que pelo menos, a princípio, requer um par, um mediador. No caso do trabalho em questão, foi estabelecida a realização da *Leitura colaborativa*, feita pela pesquisadora, mas a revisão também pode contar com ajuda de um colega mais experiente e com exercícios orientadores, elaborados com finalidades variadas.

Tendo em vista as relações infundas que um texto escrito pode comportar e questões de múltiplas ordens, é compreensível a complexidade da co-relação ensino/ aprendizagem, mas fica um questionamento: como o aprendiz vai aprender essas relações de sentido a que se quer chegar, se não for por esse processo de uso, de reflexão? Observa-se que não há necessidade de pautar o ensino no âmbito da classificação, mas de se promover a percepção das várias possibilidades e saídas que o escritor tem para tornar sua escrita mais compreensível, lógica; mais bonita, poética, a depender da finalidade comunicativa.

Nessa perspectiva, corroborando o pensamento já vigente na esfera da Linguagem e do Ensino, podemos dizer que o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, o ensino da produção textual escrita precisa se apoiar nos princípios da gramática descritiva e de tudo aquilo que ela traz em termos de como a língua é falada, sem preconceitos, sem estigmas, para, a partir daí, discutir a gramática normativa – nos aspectos essenciais e adequados ao nível de maturidade da criança, de maneira que esse sujeito possa, progressivamente, dominar os recursos linguísticos e textuais-discursivos, desenvolvendo sua gramática internalizada e possa ser capaz de usá-la nas diversas situações sociais.

Com este trabalho foi mostrado às crianças que o texto não nasce pronto e que toda escrita comporta possibilidades de aprimoramento, de reajustes e isso nada tem a ver com a desvalorização do texto, mas oportunidade de inseri-lo nos usos sociais que foram convencionados, sendo que esses *usos sociais padrões* têm grande chance de serem incorporados, pela constância dos processos de escrita, revisão e reescrita.

Nos encontros realizados com as crianças para constituição do nosso *corpus*, a reescrita realizou-se após o estudo ortográfico (uso convencionalizado que não pode ser tomado como parâmetro primeiro de ensino e avaliação, mas que também não pode ser negligenciado) e após a reescrita coletiva. Observamos que esse encaminhamento metodológico favorece estratégia de reflexão sobre a percepção de um locutor sobre sua própria língua de uso e cria maior envolvimento das crianças que ficam atentas aos comentários que podem servir para a tarefa de revisar e reescrever seu texto, pois eles sabem - não nesses termos, que vão fazer novos investimentos lexicais, sintáticos, semânticos e discursivos em seus textos.

Pelos encontros e atividades realizadas, pelos textos analisados, é possível perceber que o papel da revisão textual é mesmo o de promover um reordenamento no texto e as implicações desse reordenamento, orientado pela revisão textual individual e coletiva foi o de promover uma contínua incorporação de elementos da língua de maneira cada vez mais qualificada, pelas crianças.

A análise descritiva permitiu-nos observar as dificuldades das crianças, no aspecto textual-discursivo que vão desde repetição de idéias sem função específica; imprecisão, devido à aglutinação de informações até pouco uso de elementos anafóricos, entre outros, fatos como mostrado anteriormente. No que se refere ao aspecto linguístico também salientamos que a revisão textual é reveladora das dificuldades infantis e pontuamos os casos mais frequentes nas escritas das crianças.

As análises qualitativa e quantitativa mostraram ainda que as intervenções relacionadas aos aspectos textuais discursivos são mais percebidas pelas crianças que conseguem encontrar alternativas de escrita mais elaboradas para esse aspecto, do que para os aspectos linguísticos.

Tentando responder outra questão proposta por esse estudo que foi buscar compreender como as crianças respondem às orientações dadas no trabalho de revisão textual, podemos dizer que cada criança tem seu ritmo, iniciativas peculiares para obter respostas as suas dúvidas, que vão desde a consulta ao colega, ao professor e às próprias dicas, dadas pelo código utilizado nas leituras colaborativas e a nas revisões coletivas. É possível dizer que os encaminhamentos aqui chamados de RID e REC estabelecem maior necessidade de atenção, pois a criança sabe que após esses procedimentos, ela vai operar sobre seu texto para aprimorá-lo.

No capítulo III apresentamos um quadro de investimentos mais recorrentes e que se fizeram notar nos textos reescritos pelas crianças, donde é possível dizer que a prática de

produzir textos, revisá-los e reescrevê-los faz emergir um conjunto de tópicos que podem nortear o trabalho e planejamento do professor .

Do exposto em caráter inicial por esta dissertação quisemos delinear um quadro de percepções acerca do papel da revisão textual nos processos de escrita e reescrita e, assim, evidenciamos a importância da Leitura Colaborativa; a importância da participação de um par mais experiente nos processos de escrita e reescrita; a importância da continuidade desse trabalho ao longo do ano letivo; a importância da sistematização dos fatos observados nos textos das crianças, pois serão esses fatos que irão compor os núcleos de estudos, entre outros, trazidos pelo professor e pelas próprias situações cotidianas, e possibilitarão um amadurecimento contínuo e consistente das habilidades que envolvem a produção escrita, com mostrado nesse trabalho.

Para além dessas observações e, retomando a epígrafe que abre esta dissertação, o professor, como colocara Caetano Veloso, nos idos de seus treze anos - na sua visão infantil, além de professar saberes, para “curar a alma dos homens da ignorância”, é fonte de aprimoramento – “ processo que faz emergir de dentro de nós mesmos o que temos de bom, de belo e de saber”. Assim, falar em leitura, produção textual nos remete ao fato de que o professor tem poderes insuspeitáveis pelo magnífico instrumento de trabalho de que dispõe: a *linguagem*- traço fundante da pessoa humana.

Ao longo dos encontros, pelo trabalho de escrita e reescrita, percebemos que as crianças foram beneficiadas nas questões linguísticas e textuais-discursivas. Percebemos ainda, em linhas gerais, que a criança, por suas histórias de vida, é ensinada a situar-se no lugar em que a esperam, ou melhor, ela é capturada pela linguagem e vive em função de um Outro. Merch (1999) salienta que a criança acredita no modo como foi olhado e que professores conhecem casos de alunos considerados burros, mas que na condução acolhedora e estimuladora das atividades de linguagem, essas crianças revelam-se capazes.

Embora não tenha sido foco desse trabalho, é importante lembrar que a constituição do ser humano passa pelo processo de delimitação da linguagem simbólica e quão importante é a *alteridade positiva* nos processos de criação da identidade e nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, cremos que o educador pode ver nas suas ações e nos “textos” trabalhados em sala de aula os *dizeres enviados* e tentar contribuir para as associações livres das crianças, buscando não só o aprimoramento cognitivo, linguístico, discursivo etc., mas contribuir para dar um novo sentido a um imaginário, por ventura, construído de maneira negativa.

Rodari (1982, p.14), em seus jogos com as palavras, já aclamava o poder da palavra:

Uma palavra escolhida ao acaso, e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em movimento que toca a experiência, a memória, a fantasia e o inconsciente, para aceitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

Que as palavras lançadas para as crianças, num esforço de motivação e encorajamento para acreditar em si e nas suas potencialidades, possam achar alguma forma de acolhimento; e que as palavras lançadas, nesta dissertação, possam fortalecer a crença de que as práticas de linguagem, quando tomadas como diálogo e interação, podem ser encaminhadas não só para fins pragmáticos de ensino, mas também para pontuar as dificuldades, os desejos, as alegrias, pois é preciso *resgatar a fala autêntica* para que *a criança*, pelas suas aprendizagens, possa *situar-se e posicionar-se no mundo*.

REFERÊNCIAS

- ABURRE, M. B. M; FIAD, R. S.; MAIRINK-SABISON, N. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1997.
- ADAM, Jean-Michel; PETITJEAN, André. *Le Texte Descriptif: Poétique Historique et Linguistique Textuelle*. Paris, Nathan. 1989.
- ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BIASI, Pierre-Marc de. A crítica genética. In: DANIEL BERGES et al. *Métodos Críticos pra análise literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Ed. da PUC-SP; EDUC, 1999.
- CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CASADEI, Silmara et al. *Seis razões para cuidar do planeta Terra*. São Paulo: Escrituras, 2008.
- CHIAPPINI, Lígia et al. *Aprender e ensinar com textos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa e argumentação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- COSTA, Margareth C. F. A produção textual por crianças: o papel da revisão textual e da reescrita de textos. In. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2008. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2008. ISBN 978-85-7539-446-5
- COSTA VAL, M. das Graças. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COUTINHO, Maria Antônia. *Texto(s) e competência textual*. Gráfica Coimbra, 2003.
- FARIAS, Elida Maria da F. C. *Aventuras de professor: sobrevoar e explorar textos infantis*. Bauru: EDUSC, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

- FITZGERALD, J. Research on revision in writing. *Review of Educational Research*. Inverno, v. 57, n. 4, p. 481-505, 1987.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GADOTTI, Moacir. *Comunicação docente*. São Paulo: Ática, 1999.
- GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GRAVES, Donald H. *Writing, teacher and children at work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books. 1983.
- GOMBOLI, Mario. *Os conselhos do Lombinho: ecologia*. Tradução Paulo Bazaglia. São Paulo: Paulus, 2001.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- HALLIDAY, M.A.K.; Ruqaiya HASAN. *Cohesion in english*. London: Longman, 1976.
- KATO, M. A. In: _____ (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas: SP: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando a Língua Portuguesa).
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São paulo: Cortês, 2003.
- LEAL, Virgínia. Afinal o que é crítica genética?. In: *Revista ArteComunicação*, Recife: Universidade Federal de Pernambuco/CAC/coordenação de Lucilo Varejão Neto: Ed. Universitária da UFPE ano 8, n. 7, 2002.
- MACHADO A. R.; BEZERRA M.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz A. *A linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (série Debates 1).
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MRECH, Leny. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

PALISCAR, A. S.; BROWN, A. L. *Iterative teaching to promote independent learning from text*. 1984.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROCHA, Gladys. *A apropriação de habilidades textuais pela criança*. Campinas. Papyrus, 1999.

_____. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M.G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: EDUC; Campinas, Mercado de Letras, 2000.

_____. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M.G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - Traduções

Sujeito 1 1º Encontro

1ª versão:

O planeto Terro

O planeta e um lugar do nosso planeta. deve ter cuidado com florestas com as grammas também com arvóres e os mato. não poluir nossa rua. Não jogar lixo na ruas cuidar muito do mutto do meio ambiente como se fosse mãe da gente. O planeta terra agente temos que cuidar dos animais, cuidar das plantas ce não elas morrem porque elas anguentam por cusa do sol que se muito quente temos que molhar todo dia.

Este texto faz parte da figura 04: **1ª Escrita de E com LC** (p.40).

2ª versão:

O planeto Terro

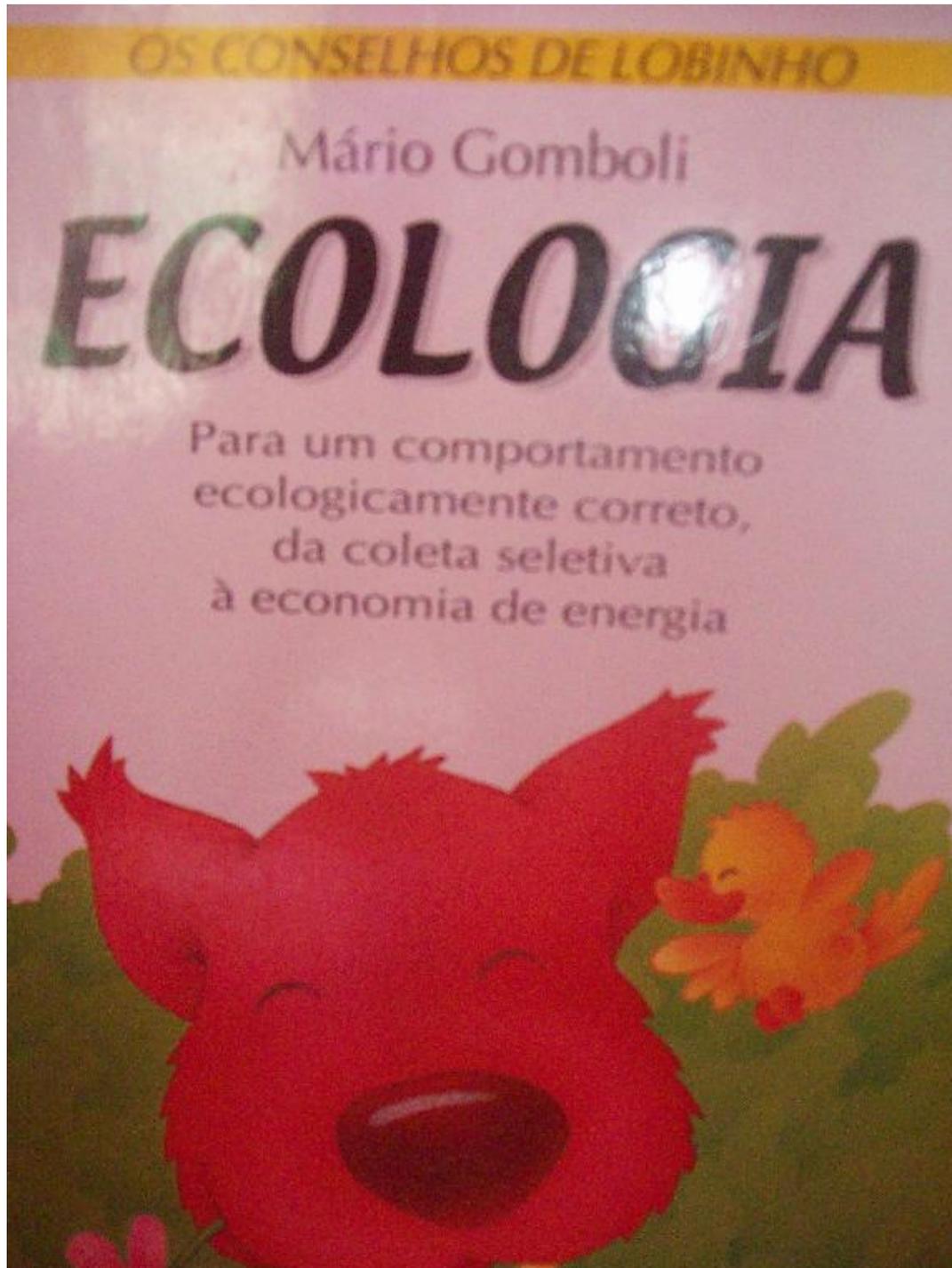
O planeto Terro é um lugar muito Bom por isso devemos ter cuidado com as florestas com as arvóres e os matos.

Devemos não poluir os nossos rios. Não jogar lixo nas ruas cuidar do meio ambiente como se fosse nossa mãe. Temos que cuidar dos animais das flores e molhar todos os dias porque o sol é muito quente.

Quando chover não precisa molhar. Sendo que estano na área casa precisa molhar.

Este texto faz parte da figura 05: **texto reescrito por E** (p.41).

ANEXO B - Livro trabalhado no I encontro



ANEXO C - Coletânea de textos produzida pelas crianças do *locus* da pesquisa.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)