



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
II CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

ÁGDA FRANCO BARRÊTO

**PAPEL E RELEVÂNCIA DA REVISÃO E DA REESCRITA NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

CAJAZEIRAS – PB

2012

ÁGDA FRANCO BARRÊTO



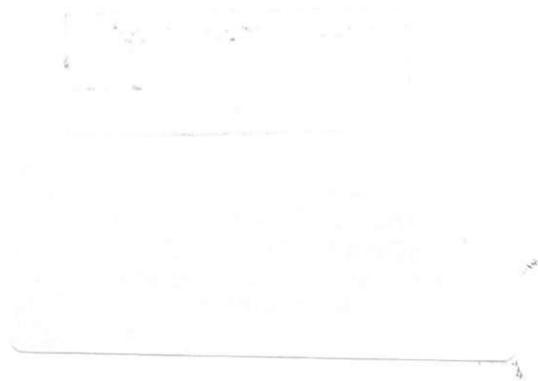
**PAPEL E RELEVÂNCIA DA REVISÃO E DA REESCRITA NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Monografia apresentada ao II Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS – PB

2012





Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

B273p

Barrêto, Ágda Franco

Papel e relevância da revisão e da reescrita no processo de produção de textos./ Ágda Franco
Barrêto. Cajazeiras, 2012.
64f. : il.

Orientadora: Rose Maria Leite de Oliveira.

Monografia (Especialização) – UAL/CFP/UFCEG

1. Produção textual. 2. Reescrita I. Oliveira, Rose Maria Leite de III. Título.

UFCEG/CFP/BS

CDU – 81`42

ÁGDA FRANCO BARRÊTO

**PAPEL E RELEVÂNCIA DA REVISÃO E DA REESCRITA NO PROCESSO DE
PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Monografia apresentada ao II Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Língua Portuguesa.

Aprovada em: 11/12/2012

BANCA EXAMINADORA

Rose Maria Leite de Oliveira

Prof.^ª. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira – Orientadora

Hérica Paiva Pereira

Prof.^ª. Dra. Hérica Paiva Pereira – Examinadora

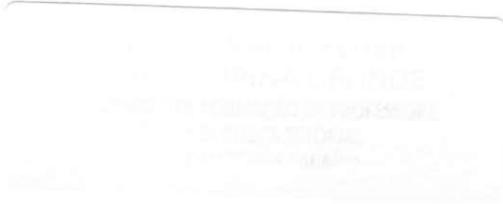
José Wanderley Alves de Sousa

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Examinador

“Graças se rendam a Deus, que nos dá a vitória por

Nosso Senhor Jesus Cristo.”

(I Cor. 15, 57)



AGRADECIMENTOS

A Deus que, pelo seu amor e graça, me sustenta, me fortalece e me capacita.

Aos meus pais que, pela presença amorosa e constante, me acolhem.

À minha irmã e aos meus irmãos que, pelo afeto e confiança, me animam.

A todas as demais pessoas de minha família que, pelo respeito e consideração, auxiliam-me em minha caminhada.

À minha orientadora que, pelos ensinamentos, ajudou-me a crescer.

Aos meus professores que, pelas lições, ajudaram-me a progredir.

Aos meus colegas de turma que, pelas reflexões compartilhadas, me enriqueceram.

À Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande que, pela iniciativa de oferecer o II Curso de Especialização em Língua Portuguesa, oportunizou-me mais uma etapa de minha formação acadêmica e profissional.

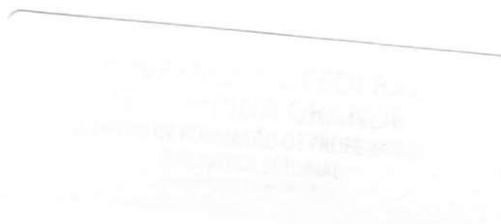
A todos que, direta ou indiretamente, torceram e contribuíram para a realização deste trabalho.

“Para escrever bem deve haver uma facilidade natural e uma dificuldade adquirida.”

(Joseph Joubert)

***“A leitura torna o homem completo, a conversação torna-o ágil e o escrever dá-lhe
precisão.”***

(Francis Bacon)



RESUMO

Este trabalho monográfico objetiva realizar uma discussão teórica sobre o papel e a relevância atribuídos à revisão e à reescrita no processo de produção de textos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica considerando livros, revistas especializadas, artigos científicos, dissertação, seções de tese, além de *sites* e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 2001 e 2002). Esta discussão está fundamentada sob dois pilares principais: a) a apresentação e a discussão dos pensamentos de autores brasileiros e estrangeiros sobre o assunto; e b) a breve análise realizada sobre a presença da revisão e da reescrita nos PCN. Assim, a base teórica está relacionada, por exemplo, com Bakhtin (2003 e 2006) e sua *visão dialógica da linguagem*; Kato (2005), Serafini (1998) e Calkins (1989), que consideram a escrita como sendo um processo que se faz em etapas; Antunes (2003, 2005, 2006 e 2009), Marcuschi (2008a e 2008b), Koch e Elias (2011) e Ruiz (2001), que contemplam a noção de *interação* enquanto importante relação do processo de escrita, dentre outros. Foi possível refletir sobre a escrita e sua constituição, a maneira como tem sido entendida pela escola, sua importância para a sociedade e os modos diversos com os quais os estudiosos a têm concebido. Dentro dos estudos que se referem a tais concepções, constatou-se a validade endereçada, pelos diversos autores, às tendências que tomam a escrita como um processo caracterizado por etapas, especialmente aqueles que veem este processo levando em conta a *interação*. Percebeu-se, ainda, que revisão e reescrita têm sido caracterizadas como sendo etapas nas quais, respectivamente, observa-se o texto e faz-se mais uma vez o que se compreende como inadequado, sendo que os PCN apresentam e ressaltam a importância da revisão e da reescrita para a produção de um texto. Além disso, atentou-se para o fato de que os diversos estudiosos têm visto a revisão e a reescrita como fontes de oportunidades para que o aprendiz/escritor reflita durante a escrita de seu texto, bem como vislumbram o professor e os colegas como membros que podem auxiliar na revisão e na reescrita. Estes resultados mostram que é possível entender como evidente o fato de que os que compõem a escola constantemente devem tomar conhecimento sobre as pesquisas teóricas e práticas que têm comprovado a significação positiva e a imensa relevância da revisão e da reescrita para a produção textual, especialmente no contexto do ensino da escrita.

Palavras-chave: Produção textual. Revisão. Reescrita.

ABSTRACT

This study aims to accomplish a theoretical discussing about the function and the relevance attributed to the revision and rewriting in the process of production of texts. It has been accomplished a bibliographical research by considering books, specialized magazines, scientific articles, academic works, besides sites and the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998, 2001 e 2002). It is importante to highlight that this discussion is based on two main pillars: a) the presentation and the discussion of the Brazilian and foreign authors' thoughts about the subject; and b) a short analysis about the presence of the revision and rewriting in the PCN. So, the theoretical basis is related, for instance, to Bakhtin (2003 and 2006) and his *dialogic vision of the language*; Kato (2005), Serafini (1998) and Calkins (1989), that consider the writing as a process (in stages); Antunes (2003, 2005, 2006 and 2009), Marcuschi (2008a and 2008b), Koch and Elias (2011) and Ruiz (2001), that contemplate the notion of *interaction* as being an important relationship of the writing process, among others. It has been possible to contemplate about the writing and its constitution, the way as it has been understood by school, its importance for the society and the several manners which the specialists have been conceiving it. Inside of the studies that refer to such conceptions, the addressed validity has been verified, by the several authors, for the tendencies that take the writing as a process characterized by stages, especially those that see this process by considering the *interaction*. It has been noticed, still, that revision and rewriting have been characterized as being stages in that, respectively, the text is observed and rewritten considering the inadequate topics and the PCN present and it point out the importance of the revision and of the rewriting for the production of a text. Besides, it has been stood out the fact that several specialists see the revision and the rewriting as sources of opportunities for the learner/writer reflect during the writing of her/his text, as well as they focus the teacher and the classmates as members who are able to contribute for the revision and rewriting. This results have showed that it is possible to understand as evident the fact that the ones that make up the school, constantly, should have knowledge about theoretical and practical researches that have been proved the positive significance and immense relevance of the revision and rewriting for the textual production, especially in the writing teaching context.

Key-words: Textual production. Revision. Rewriting.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA	15
1.1 A constituição da escrita: breves discussões	15
1.2 Imagem da escrita na sociedade e na escola	16
1.3 Concepções de escrita	20
CAPÍTULO 2	
2 <i>ESCRITA COMO PROCESSO</i>	25
2.1 Pontos de vista sobre a <i>escrita como processo</i> : considerações acerca das etapas que constituem o escrever	25
2.2 <i>Escrita como processo e interação</i> : algumas visões	29
2.3 <i>Escrita como processo</i> e avaliação de textos	32
CAPÍTULO 3	
3 REVISÃO E REESCRITA: PAPEL E RELEVÂNCIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS	36
3.1 Revisão e reescrita: explicitação de conceitos e funções	36
3.2 Revisão e reescrita e ensino	39

3.2.1 Revisão e reescrita e os currículos para o ensino de Língua Portuguesa: breves discussões sobre a consideração destas fases que compõem a escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	39
3.2.2 Revisão e reescrita: instantes vislumbrados como possibilidades para a reflexão no processo de produção de textos	45
3.2.3 O professor e os colegas: aqueles que são vistos como auxiliares durante a revisão e a reescrita no processo de produção de textos	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	61

Nacionais (PCN) dos Ensinos Fundamental e Médio, além da publicação que complementa o texto destinado ao Ensino Médio, os PCN+Ensino Médio/Língua Portuguesa.

No decorrer das leituras realizadas, foram feitos fichamentos dos textos, objetivando a sistematização e a organização das informações observadas. Após esta fase, iniciou-se a escrita propriamente dita do texto do trabalho, com a apresentação, a discussão e a reflexão sobre as principais ideias vigentes acerca, respectivamente, da escrita, da *visão da escrita como processo* em que a *interação* está presente e, mais profundamente, do valor da revisão e da reescrita para a produção de textos.

Foram consideradas, como fundamento para as discussões e reflexões, acima referidas, as ideias de pensadores que apresentaram suas teorias durante o início até meados do século XX, como o russo Mikhail Bakhtin e sua *visão dialógica da linguagem*, bem como foram contempladas as considerações de estudiosos que manifestaram suas ideias mais recentemente, representados, por exemplo, por Maria Teresa Serafini (1998), Mary A. Kato (2005) e Lucy McCormick Calkins (1989), que entendem a escrita como sendo um processo, bem como por autores como Irandé Antunes, Luiz Antonio Marcuschi, Ingedore Koch e Vanda Elias e Eliana Ruiz, que consideram a *interação* em suas discussões sobre o processo da escrita.

Ademais, foi realizada uma breve análise sobre a presença da revisão e da reescrita nos supracitados PCN de Língua Portuguesa, buscando melhor visualizar o papel a elas atribuído nesse documento.

Assim, este trabalho caracteriza-se como sendo de natureza bibliográfica, intentando, portanto, propiciar a reflexão por meio de uma discussão teórica envolvendo a temática já referida e anteriormente explicitada.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA

1.1 A constituição da escrita: breves discussões

Ao longo do tempo, o ser humano tem manifestado um grande e inegável desejo de exteriorizar seus sentimentos e pensamentos, em estabelecer comunicação (KATO, 2005) e vem buscando maneiras de realizar este intento.

Higounet (2003) afirma que, em face do ânimo para expressar-se através de formas que não se esvaíssem, que durassem, “o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos” (p. 09). Para o autor, a escrita está tão inserida nos fatos importantes da vida dos seres humanos que chega a afirmar a existência daqueles que ocorreram antes e os que ocorreram depois de seu surgimento, fazendo o estudioso acreditar ser possível associar a história da escrita “com a história dos avanços do espírito humano” (p. 10). Segundo o autor, é possível vislumbrar, de maneira geral, três etapas de grande importância que se encaixam no período que vai desde as experiências iniciais para conseguir uma escrita até a afirmação do alfabeto, a saber: as *escritas sintéticas*, as *escritas analíticas* e as *escritas fonéticas*.

Para Higounet (op. cit.), a *escrita sintética* representa a fase mais simples da escrita, pois, nela, frases completas e ideias são representadas por “um sinal ou um grupo de sinais” (p. 13). Já a *escrita analítica* surge a partir do momento em que o homem consegue dividir a frase em suas unidades menores, ou seja, as palavras, o que faz, segundo o autor, com que tenha sido nesta etapa que realmente a escrita tenha surgido. Finalmente, a *escrita fonética* é, conforme o estudioso, a “notação dos sons”, sendo que esta escrita “é silábica ou alfabética, de acordo com o grau de trabalho da análise que essa nova evolução implica” (p. 14).

Debatendo sobre o surgimento e a evolução da escrita, Kato (op. cit.), considerando o trabalho de I. J. Gelb¹, que trata sobre o percurso histórico da escrita, afirma a existência do que ela chama de “etapas evolutivas da história da escrita” (p. 13), agrupando-as em três momentos distintos e assim nomeando-as: a) *inexistência da escrita*; b) *precursores da escrita: fase semasiográfica (sistema pictográfico e recursos de identificação mnemônica)*; e c) *escrita plena: fase fonográfica (lexical-silábica, silábica e alfabética)*.

¹ Kato (2005) remete o leitor ao trabalho intitulado *A study of writing* (1962) de I. J. Gelb, por ela citado.

Conforme Kato (2005), os desenhos das civilizações primitivas deram origem ao *sistema pictográfico* que, juntamente com os *recursos de identificação mnemônica* (exemplificados, por ela, pelos *símbolos heráldicos* e por alguns tipos de *símbolos* utilizados pelos índios), constituíram a fase que precede a escrita. Esta, por sua vez, é marcada pela presença de três subetapas, explicadas pela estudiosa, a saber: i) a *lexical-silábica*, com os *logogramas* ou *ideogramas*, resultantes de modificações no sistema pictográfico; ii) a *silábica*, desenvolvida pelos fenícios, composta de 24 representações simbólicas, formando o *silabário*, que era caracterizado pela presença praticamente exclusiva de consoantes (havia semiconsoantes); e, finalmente, iii) a escrita *alfabética*, desenvolvida pelos gregos a partir da incorporação definitiva de vogais ao silabário, havendo a conseqüente criação do alfabeto, durante o século X a.C.

Kato (op. cit.) coloca que, até se chegar ao estabelecimento pleno da escrita, com a *escrita alfabética*, é possível verificar que

[...] a capacidade de simbolização do homem começa por uma representação de primeira ordem – isto é, figuras representando coisas –, para só mais tarde atingir uma etapa em que representa a fala, já em uma simbolização de segunda ordem. (p. 19)

Contudo, a estudiosa enfatiza que não existe uma “isomorfia perfeita entre os sons da fala e os símbolos do sistema ortográfico que resultou dessa evolução, isto é, o alfabeto” (p. 41), pois, segundo a autora, a escrita alfabética não é fonética.

Depreende-se que haveria, assim, uma relação importante entre constituição da escrita e fala. Além disso, percebe-se que, ao longo do tempo, não houve uma separação total entre as duas formas de comunicação, pois, conforme Marcuschi (2008a), essa ligação próxima entre fala e escrita é alicerçada sobre um *continuum*, levando o autor a enfatizar que não é adequado “postular polaridades estritas e dicotomias estanques” (p. 34) entre elas. Além disso, o estudioso ressalta a igual importância que a ambas deve ser atribuída.

1.2 Imagem da escrita na sociedade e na escola

Escrever tem se constituído como uma ação crucial na vida do homem moderno. Presente desde os contextos mais simples até os mais elaborados e complexos, a escrita vem, cada dia mais, ocupando lugar de destaque nas sociedades desenvolvidas. Estes pensamentos

podem ser depreendidos das palavras de Marcuschi (2008a) que, ao falar sobre a presença da escrita na sociedade, enfatiza:

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de *práticas de letramento*, isto é, um tipo de processo histórico e social [...] (p. 19) (itálicos do autor)

Sobre o inegável lugar da escrita na sociedade, Higounet (2003) também discorre de modo enfático, ao dizer que:

Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos. [...] a escrita é não apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente [...]. É o fato social que está na própria base de nossa civilização. (p. 10)

As palavras do autor, supracitadas, indicam a grande importância da escrita até mesmo como uma forma de garantir a estabilização e a permanência das bases das instituições sociais, das crenças etc, que caracterizam a vida em sociedade.

Pensamento semelhante é o que se percebe nas palavras de Guedes (2009) quando diz que a ação de escrever torna possível a compreensão do que há de complexo: a) no viver em sociedades marcadas pela escrita; e b) nas próprias informações, nos saberes resultantes do uso desse modo de comunicação em tais sociedades. Este autor chega mesmo a dizer que “escrever é uma atividade fundamental para o entendimento entre os homens” (p. 81).

Comumente considerada uma ação de extrema dificuldade para ser realizada, ou ainda, relacionada a uma habilidade fora do comum e inerente a quem a possui, a escrita tem sido vista, pela grande maioria das pessoas, como sendo algo quase inatingível. Para Antunes (2005), isso não passa de uma ideia falsa que facilmente pode ser reconhecida como tal e, conforme a estudiosa, é necessário entender que um bom texto é feito, sobretudo, a partir da resolução, da decisão de quem escreve em conseguir este fim.

Este é um ponto que, de certo modo, também é discutido por Reinaldo (2001) que, comentando aspectos ligados à escrita, presentes em livros didáticos, fala sobre a existência de uma “visão codificadora da escrita” (p. 85) e lembra que esse modo de pensar está muito ligado a exercícios nos quais se espera que, “num passe de mágica, o aluno redator tenha o

germe de escritor de texto literário [...]” (ibidem). Conforme a estudiosa, os estudos recentes sobre a escrita colocam a produção de um texto como algo a ser aprendido, contrariando a ideia mostrada como errônea pela autora quando se referiu à *visão codificadora da escrita*. Além do mais, esta reflexão crítica da autora faz lembrar o fato de que tais ideias, presentes na escola, tendem a promover a suposição incorreta de que esforço e aprendizado neste campo são uma espécie de perda de tempo ou, ainda, uma utopia.

Nota-se, pois, que o discurso que considera a ação de escrever como um fardo ou algo pelo qual não vale a pena concentrar esforços para ser apreendido e aperfeiçoado tem, infelizmente, sido comumente proferido não somente pela sociedade em geral, mas mesmo dentro da escola. Assim, os textos que são produzidos na escola (quando o são!) caracterizam uma visão de escrita que, conforme Pinto (2004):

[...] tem fim em si mesma. Não considera os aspectos cognitivos, linguísticos e pragmáticos envolvidos na interação discursiva. O escrever para a escola estaria, portanto, desvinculado do escrever para a vida, do escrever para as necessidades sociais. [...]

Os textos, então, são produzidos para a escola [...] sem que haja uma preparação prévia para o ato da escrita. (p. 102-103).

Confirmando a visão falha de escrita, tradicionalmente encontrada em grande parte das escolas, e lembrando a quase exclusiva forma de escrita neste ambiente, a redação escolar, Reinaldo (2001) diz que:

(...) os textos escolares (mais apropriadamente a redação escolar) têm uma forma que não depende das práticas sociais, tomando-se referência central apenas para a construção da progressão escolar, através de sequências estereotipadas, das quais a mais conhecida e canônica é descrição/narração/dissertação. Escrever textos, nesta perspectiva, restringe-se ao exercício de mostrar que se sabe ortografar e construir frases. (REINALDO, 2001, p. 83-84)

As palavras finais da autora refletem, ainda, outra concepção equivocada que tende a caracterizar o pensamento coletivo e o da comunidade escolar, em especial, que é a relação estabelecida entre saber gramática e saber escrever bem. Para Possenti (2005), conhecer as regras gramaticais através de memorização, por exemplo, não garante sucesso em situações práticas.

Nesse contexto, é extremamente válida a colocação exposta por Antunes (2009), quando lembra o fato de a escola, infelizmente, não tornar compreensível para seu público a grande “complexidade dos fatos linguísticos” (p. 30), preocupando-se, conforme a autora,

com a nomeação, a classificação e o exame de frases descontextualizadas, bem como produzindo textos sem espontaneidade e quase sempre negligenciando “a exploração dos sentidos, das intenções, das implicações socioculturais dos usos da língua” (ibidem).

Ainda discutindo as limitações da visão e das práticas escolares relacionadas à escrita, especialmente no que tange a não percepção da interlocução que permeia a ação de escrever, Góes (1993), especificamente falando desta atividade quando realizada por crianças, considera “estreito” o modo como a escrita é trabalhada na escola. Nas palavras da autora:

A forma pela qual é concebido o lugar de leitor, o olhar restrito do professor na leitura e correção dos textos, o sentido do escrever como exercício e a repercussão pouco significativa do que se escreve levam a criança a lidar com a escrita como sistema convencionado de registro, pouco atentando à efetiva interlocução em que está envolvida. (p. 108)

Assim, percebe-se uma prática de escrita na escola que, conforme Guedes (2009), é marcada por uma escrita de textos que se faz, geralmente, através de dois caminhos: 1) a feitura de textos nomeados de *dissertativos* e que costumam ser marcados por ideias já conhecidas em demasia (como os clichês, os chavões, por exemplo) o que, conseqüentemente, de acordo com o autor, faz com que se renuncie a autoria²; ou 2) a escrita de textos que visam a expressão da imaginação, a criação, mas que acabam por refletir uma despreocupação com aspectos cruciais de textualidade, negligenciando, conforme o estudioso, pontos de extrema importância como a consideração do leitor, por exemplo.

Lembrando os modos pelos quais o estudo da língua e, conseqüentemente, o ensino da escrita, frequentemente ocorrem no contexto escolar, Antunes (2005) enfatiza que geralmente há pouco incentivo ao ato de ler, por exemplo, e não há muitas oportunidades para uma escrita que se relacione com as situações comunicativas que costumam ser realizadas verdadeiramente, no mundo fora da escola.

Para Antunes (op. cit.), o ensino da escrita é permeado pelo que ela caracteriza como “insuficiências”, tais como: a) as raras ocasiões de escrita; b) a pretensão unicamente escolar dos textos que são feitos; e c) a incompreensão do que realmente seja escrever, ação esta muito frequentemente encarada de maneira extremamente formal, de acordo com o pensamento da estudiosa.

Dois outros pontos colocados pela autora acima mencionada, e que devem ser notados,

² Guedes (op. cit., p. 49) esclarece que este fato foi alvo de estudos de Alcir Pécora (Pécora, 1983, p. 87).

observados pela comunidade escolar, dizem respeito: 1) ao fato de que, quando se considera o que ela chama de *visão interacionista da escrita*, leva-se em conta a existência do *outro* e isso, conforme a estudiosa, na escola geralmente não ocorre, pois o que se vê comumente é uma prática de escrita que tem esquecido o leitor (ANTUNES, 2003); e 2) ao fato de que a escola geralmente realça a crença incorreta “de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão” (ANTUNES, 2005, p. 37).

Sobre o último tópico acima colocado, Antunes (2006) é ainda mais contundente, ao afirmar que:

O pouco êxito que temos conseguido com a escrita de textos na escola se explica, também, por essa visão estática e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas o ato mecânico de fazer uns sinais sobre a folha de papel e, assim, um ato que começa e termina ali no intervalo de tempo que foi dado para se escrever. (p. 168)

O modo como a escrita frequentemente tem sido vista na escola tem encontrado apoio nas páginas de grande parte dos manuais didáticos de língua portuguesa que servem de suporte ao professor (REINALDO, 2001). Tal fato torna-se preocupante, pois, conforme Reinaldo (op. cit.), este tipo de material tem sido praticamente o único utilizado nas aulas de língua. Por isso, Oliveira (2010, p. 163) alerta para a necessidade de análise das propostas dos livros didáticos, enfatizando que: “O professor não pode confiar demasiadamente nos livros didáticos e realizar as atividades por eles propostas sem uma análise cuidadosa, antes de usar a atividade exatamente da forma proposta, modificá-la ou descartá-la”.

Enfim, com esta breve discussão, pode-se perceber que existe uma necessidade profunda de modificação do modo de ver e de trabalhar o ensino de escrita, principalmente na escola, tornando-a autenticamente compreendida e realizada por todos.

1.3 Concepções de escrita

Kato (2005), discutindo os modos como a escrita tem sido encarada, aponta a existência de três modos distintos de estudos sobre a escrita, que ela assim denomina: a) *estudos linguísticos sobre a escritura*; b) *estudos retóricos sobre escritura*; e c) *visões processuais da escritura*.

Pensamento fortemente vigente durante o estruturalismo, de acordo com a estudiosa, a ação de escrever era concebida, dentro dos estudos linguísticos, como uma tradução da fala. A

autora afirma que, de acordo com esse tipo de estudo, a sentença era o foco da atenção e ser um “escritor mais maduro” (KATO, op. cit., p. 82) dependia principalmente do nível de conhecimento sintático possuído, citando, como exemplo de lógica semelhante, uma das pesquisas de K. W. Hunt³. Para ele, nas palavras de Kato (op. cit., p. 83), “a causa da dificuldade na escrita deve-se, principalmente, à inabilidade sintática dos aprendizes”. Percebe-se, aqui, uma evidente relação entre proficiência na escrita e conhecimentos gramaticais.

Com relação aos estudos retóricos, Kato (op. cit.) esclarece que, nessa concepção, escrever é o mesmo que “expressar-se com eficácia” (p. 83). As palavras da estudiosa fazem entender que esta eficácia será alcançada se o escritor se fizer compreendido pelo seu leitor e, sobretudo, se convencer esse leitor da adequação das ideias por ele expostas. Tal convencimento poderá se dar, conforme a autora, pela consideração do escritor quanto às vivências anteriores e quanto ao modo de pensar da pessoa ao qual o texto é endereçado. A autora lembra, ainda, a relação desses estudos com os princípios retóricos ditos “seja persuasivo” e “seja interessante” (p. 84), podendo-se depreender, assim, que palavras como *persuasão* e *sedução* podem ser consideradas como capazes de dizer muito sobre tal concepção de escrita.

Referindo-se às tendências que consideram a escrita como um processo, a autora supracitada chama atenção para o fato de que: i) todas comungam o pensamento por ela denominado de “visão componencial” (p. 85) da escrita; e ii) consideram que o escrever pressupõe uma *meta*, um *plano* e visa a *resolução de problemas* (KATO, 2005). A escrita é, então, entendida como um processo composto por etapas, sendo que este processo é caracterizado por ter uma “natureza recursiva” (p. 96).

Ainda tratando dos diferentes modos de conceber a escrita, Serafini (1998) apresenta as “abordagens didáticas” (p. 152) sobre o estudo da escrita, abordagens estas consideradas, pela autora, como se completando umas às outras.

Fazendo referência a outras pesquisas, Serafini (op. cit.) mostra a existência de seis *abordagens didáticas* para o estudo da escrita e que, certamente, estão relacionadas a concepções de escrita existentes, a saber: 1) a *abordagem por imitação* (aprender a escrever imitando outros textos, considerados bons); 2) a *abordagem da composição como processo* (a escrita se faz a partir de procedimento específicos, em etapas que devem ser observadas);

³ Kato (2005), em sua obra, remete o leitor ao trabalho intitulado *Grammatical structures written at three grade levels* (1965), de K. W. Hunt.

3) a *abordagem experiencial ou expressiva* (a escrita deve ser norteada pela sensibilidade e pelas vivências de quem escreve); 4) a *abordagem retórica* (escrever pressupõe considerar vigorosamente o destinatário, especialmente no que tange às suas preferências); 5) a *abordagem epistêmica* (a escrita é vista como fonte de desenvolvimento do conhecimento); e 6) a *abordagem conversacional* (a escrita seria melhor desenvolvida se professor e aluno debatessem conjuntamente, objetivando, principalmente, o auxílio ao discente).

Serafini (op. cit.) destaca, ainda, os *modelos psicológicos* de escrita, representados pelos *modelos estáticos (por estágios)* e pelos *modelos dinâmicos (recursivos)*. De acordo com a estudiosa, nos primeiros modelos citados, acredita-se que, ao percorrer as etapas que fazem a escrita, o redator as cumpre numa espécie de ordem imutável. Já nos segundos modelos, também se encara a escrita como constituída por etapas, porém estas não são pensadas como ocorrendo unicamente na sequência *planejamento-escrita-correção*, como fazem os modelos estáticos. Para os modelos dinâmicos, segundo a autora, “quem escreve desenvolve cada operação diversas vezes nas distintas fases de realização do texto” (p. 157).

Também discutindo as variadas maneiras pelas quais a língua pode ser vista e, referindo-se à questão do trabalho com a produção de textos, Marcuschi (2008b) oferece quatro modos distintos de ver a língua: 1) *como forma ou estrutura*; 2) *como instrumento*; 3) *como atividade cognitiva*; e 4) *como atividade sociointerativa situada*.

Conforme Marcuschi (op. cit.), a concepção de *língua como forma* iniciou-se no século XIX, tendo sido desenvolvida por Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky e caracterizou-se pela valorização dos aspectos estruturais da língua, desconsiderando, segundo o entender do estudioso, elementos como o *contexto*, a *situação*, o *discurso*, o *social* e a *história*. Depreende-se, então, que, sob esta ótica, escrever dependeria preferencialmente da apreensão das estruturas, das formas da língua.

Com relação ao ponto de vista que percebe a *língua como instrumento*, Marcuschi (op. cit., p. 60), afirma que se trata de uma visão “pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos [...]”. Tal visão, segundo o autor, costuma trazer em si o pensamento de que “a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático”, na qual a “transmissão de informações seria natural” (ibidem), também não levando em conta pontos de ordem cognitiva e social, encontrados na língua. Entende-se, pois, que se para essa visão a língua não apresenta nenhuma dificuldade de trato e a transmissão de informações se faz naturalmente, então também não haveria quaisquer tipos de complicações durante a escrita de um texto.

Já se referindo à percepção de *língua como atividade cognitiva*, o autor esclarece que é necessário ter cautela quanto às ideias nela contida, pois, se interpretada de maneira inflexível ou irrefletida, pode-se compreender a língua unicamente por sua situação de “fenômeno mental e sistema de representação conceitual” (MARCUSCHI, op. cit., p. 60), não admitindo, conforme o autor, o que há de social na linguagem e, por isso, o estudioso chama atenção para o fato de que se deve considerar o cognitivo, mas associando-o ao social, como faz a chamada “hipótese sociocognitivista” (ibidem). A partir disso, nota-se que escrever seria, pois, uma atividade meramente mental para o cognitivismo puro ou uma atividade mental e social, para o *sociocognitivismo*.

Por fim, tem-se a visão de *língua como atividade sociointerativa* em que a língua é colocada, pelo autor, como *atividade sociohistórica, atividade cognitiva e atividade sociointerativa*, sendo focalizada “em seu aspecto sistemático”, mas, também, “em seu funcionamento social, cognitivo e histórico” (MARCUSCHI, op. cit., p. 60). Entende-se, assim, que escrever implicaria a observação de todos esses quesitos.

Para Koch e Elias (2011), escrever pressupõe a consideração de fatores de ordem *linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural* e isso faz com que delimitar um conceito para a ação de escrever não seja por elas considerado algo fácil de ser feito. No entanto, segundo as estudiosas, a ideia que se pode ter de escrita está intimamente ligada às concepções que se têm de *linguagem, texto e sujeito escritor* e, para elas, essas concepções influenciam diretamente a compreensão, a prática e o ensino da escrita.

No entendimento das autoras, as concepções de escrita podem salientar três diferentes pontos: a *língua*, o *escritor* e a *interação*. Para estas pesquisadoras, quando se tem a ideia de que a linguagem é um sistema fechado em si, então se tende a ver a prática da escrita como um simples treino para obter conhecimentos sobre gramática, por exemplo. Cabe ao escritor, portanto, apenas “se apropriar desse sistema e de suas regras”, o que caracteriza, na compreensão das estudiosas, a existência de um “**sujeito como (pré) determinado pelo sistema**” e que produz um texto “visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor [...]” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 33, negrito das autoras).

Por outro lado, de acordo com as estudiosas, quando se pensa a língua como “representação do pensamento”, tem-se, então, uma concentração excessiva no escritor, que é visto como “um **sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações**” (KOCH e ELIAS, op. cit., p. 33, negrito das autoras). A escrita é compreendida

como um modo que quem escreve tem à sua disposição para exprimir os pensamentos e o texto é um “produto - lógico - do pensamento (representação mental) do escritor” (ibidem).

Finalmente, se se tem uma “concepção **interacional (dialógica) da língua**” (p. 34, negrito das autoras), então o que se levará em conta será, segundo as pesquisadoras, a interação existente entre o escritor e o leitor, ambos sendo participantes que agem com intensidade durante o processo de produção do texto. A escrita é encarada como um processo no qual “o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 34).

É concordando com este último modo de pensar, ofertado pelas autoras, que buscaremos, ao longo deste trabalho, discutir as amplamente divulgadas vantagens do trabalho com a revisão e a reescrita no processo de produção de textos, sobretudo no ambiente escolar.

2 ESCRITA COMO PROCESSO

2.1 Pontos de vista sobre a *escrita como processo*: considerações acerca das etapas que constituem o escrever

Conforme Calkins (1989), nos últimos anos tem havido uma mudança, que ela caracteriza como “exemplar”, no que tange ao trabalho com o texto. Segundo a autora, começou-se a procurar entender quais são e como ocorrem os processos usados por quem escreve no momento de sua escrita, ao invés de focalizar apenas o texto já pronto. Nas palavras de Calkins (op. cit., p. 27): “O foco mudou, do produto para o processo”.

A autora afirma que os estudiosos começaram a perceber que quando se busca entender as maneiras, os modos pelos quais quem escreve realiza tal ação tem-se uma boa ocasião para desenvolver o ensino da produção de textos, pois se conquista a oportunidade de auxiliar o educando nesse processo de aprendizado da escrita (CALKINS, op. cit.).

Para Calkins (op. cit.), os vários pesquisadores que se dedicam ao assunto costumam utilizar nomenclaturas diversificadas para caracterizar as fases do processo de escritura. A estudiosa cita e comenta individualmente as nomenclaturas ofertadas por Donald Murray, que as chama de *ensaio*, *esboço*, *revisão* e *edição*.

O *ensaio* seria uma espécie de preparação para a escrita, um momento no qual o produtor do texto constantemente se prepara para começar sua tarefa. O *esboço* caracterizaria as tentativas iniciais de escrita, tempo em que mudanças ainda serão feitas. A *revisão* consistiria no rever do texto, (re) lendo-o. Já na *edição* entrariam as modificações e/ou correções propriamente ditas, no intuito de construir a versão final do texto (CALKINS, op. cit.).

No entanto, de acordo com a autora, essas etapas não se fazem exclusivamente numa espécie de sucessão temporal ou sem quaisquer alterações de ordem, pois, na verdade, a cada instante, ocorrem alternâncias entre *ensaio*, *esboço*, *revisão* e *edição* durante toda a escrita, ou seja, o escritor simplesmente lança mão de cada uma delas, quando lhe é necessário (CALKINS, op. cit.).

Também discorrendo sobre teorias que tratam a escrita como um processo, Kato (2005) enfatiza que esses modelos costumam considerá-la a partir de uma “visão composicional” (p. 85) desse processo, entendendo-a como sendo alicerçada sobre uma *meta* e um *plano*, no qual se intenta a *resolução de problemas*. Segundo Kato (op. cit.), o

planejamento está ligado às metas que se pretende atingir, devendo o escritor elaborar estratégias que garantam o seu sucesso.

Um modelo muito conhecido que trata a escrita como um processo e que é discutido por Kato (2005) é o de Hayes e Flower que, considerando o que chamam *contexto da tarefa* e *memória de longo termo do escritor* como influenciando as etapas da escrita, sugerem a existência de três momentos que caracterizariam essas etapas: o *planejamento* (compreendendo a *geração*, a *organização* e o *estabelecimento de meta*); a *tradução* (espécie de transposição “de uma forma proposicional para uma forma sentencial escrita completa, de forma automática” (p. 88); e a *revisão* (englobando a *leitura* e a *editoração*). Todas estas etapas seriam controladas pelo *monitor* (espécie de *coordenador* das etapas), bem como possuiriam outras subdivisões.

Durante a *geração*, dados importantes são obtidos na *memória de longo termo* do escritor, que terá sua *memória operacional* ativada para discernir quanto à validade ou não desses dados para a construção do texto. Durante a *organização*, escolhe-se o que for realmente adequado, organizando tais elementos anteriormente elegidos. Com relação ao *estabelecimento de metas*, a autora acredita haver semelhanças entre sua função e a função do *monitor*, além do que há a consideração do leitor. A *tradução* parece ser, na compreensão da autora, a transformação de uma simples proposição em uma frase inteira, melhor estruturada, sendo que esta transformação se dá de modo automático. E, finalmente, na *revisão*, haveria o momento de exame do que foi escrito, visando encontrar e solucionar os problemas vistos (KATO, op. cit.).

Kato (op. cit.), no entanto, considera o modelo de Hayes e Flower “inexplícito” e “simplista” em certos pontos, o que leva a autora a discutir essas questões considerando o resultado de pesquisas de outros autores, chegando até mesmo a debater, com pertinência, possíveis reformulações para o modelo em questão.

Com o intuito de definir o processo que se percorre ao longo de uma escrita, a estudiosa afirma que o escritor, ao redigir, passa por

[...] etapas discretas e sequenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a permitir retornos, propiciando uma recorrência dos subprocessos; à geração de ideias nem sempre sucede a sua tradução, o que contribui para a natureza recursiva dos processos. (KATO, 2005, p. 96)

Essas “falhas” e esses “insucessos”, comuns ao processo da escrita, podem ocorrer,

como, por exemplo: “restrições do contexto da tarefa, restrições de memória, restrições formais-prescritivas” (p. 96).

Comparando o processo da escrita com um trabalho e um jogo, dos quais é necessário saber os princípios que os fundamentam, e tratando o tema referindo-se principalmente ao texto feito na escola, Serafini (1998) também discute as etapas que constituem a escrita. Para ela, é adequado diferenciar cada uma das etapas que considera existentes para a construção de um texto, e assim as nomeia: *planejamento*, *seleção e organização das ideias (produção das ideias)*, *desdobramento (produção do texto)*, *revisão e redação final*.

O *planejamento* é apresentado pela autora como tendo dois objetivos básicos: a *distribuição do tempo disponível*, nas situações em que se tem um tempo pré-determinado para a feitura do texto, e a *identificação das características da redação*, momento em que alguns pontos são pensados, como por exemplo: quem será o *destinatário* do texto; qual é o *objetivo do texto*; em qual *gênero* será estruturado; qual será o *papel* assumido pelo *redator*; qual será o *objeto da redação*; qual será o *comprimento do texto*; e quais serão os *critérios de avaliação* considerados (SERAFINI, 1998). Estes dois últimos tópicos serão, certamente, mais observados se a produção escrita estiver acontecendo no ambiente escolar.

Durante a fase da *produção das ideias*, a estudiosa diz haver a *seleção das informações* que parecem adequadas e a *organização* dessas *informações*, na qual se encontram a *identificação da tese* que será sustentada ou do *ponto de vista* expressado e a *confeção de um roteiro*. Na *seleção das informações*, o escritor deve se preocupar em elencar tudo o que possa ser relevante para o tema em questão e, em seguida, buscar fazer uma *organização* dessas informações, escolhendo as que forem pertinentes. A partir de então, pode-se desenvolver o que a autora chama de “ideia-guia”, a *tese* que se defenderá, ou ainda deter-se na descoberta do *ponto de vista* defendido. Finalmente, após estas fases, monta-se um *roteiro* escrito contendo as ideias e os raciocínios que serão desenvolvidos, considerando a sequência em que vão aparecer no texto (SERAFINI, op. cit.).

Na etapa da *produção do texto* propriamente dito, o escritor deve, no entendimento de Serafini (op. cit.), fazer com que as ideias colocadas no roteiro sejam “definidas, desenvolvidas e exemplificadas” (p. 52), tomando cuidado para que o texto apresente partes unidas e interligadas, fazendo-se uso de conexões adequadas, por exemplo. É interessante perceber como a autora, referindo-se à esta etapa, atenta para o fato de que “estamos apenas no início do trabalho” (ibidem), certamente dando ênfase à ideia de processo, de construção, que caracteriza a produção do texto escrito, bem como à necessidade de reescrever o texto.

É na fase de *revisão* que o autor deverá atentar ainda mais para o seu texto, no intuito de observar a adequação do conteúdo e da forma por ele apresentados, havendo, assim, para Serafini (op. cit.), a *revisão do conteúdo* e a *revisão da forma* (separadas, conforme a autora, apenas por questões didáticas). Segundo a estudiosa, na revisão podem-se desenvolver aspectos como *clareza* e *legibilidade*, almejadas pelo escritor, considerando a realização (por diversas vezes) de tal procedimento como um modo de trazer melhoramento para o texto. Feita a revisão e corrigidos os problemas encontrados, a *redação final* do texto deve, por fim, ser feita.

Outra discussão relevante sobre a escrita como sendo um processo é ofertada por Antunes (2003, p. 54), quando afirma que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, **várias etapas, interdependentes e intercomplementares**, que vão desde o **planejamento**, passando pela **escrita propriamente**, até o momento posterior da **revisão** e da **reescrita**. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (destaques nossos).

Para a autora, a *etapa do planejamento* significa o momento em que se deve pensar sobre: o *tema* do texto, quais serão os *objetivos* para aquela escrita, em qual *gênero* se desenvolverá o texto, quais serão os *critérios* que estruturarão as ideias, quem é o *leitor* ao qual o texto é endereçado e qual a *forma linguística* (aspectos ligados ao grau de formalidade da linguagem) que ele terá (ANTUNES, 2003).

Sobre a *etapa da escrita* mesma, Antunes (op. cit., p. 55) esclarece que esse é um estágio em que o escritor “toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases)”, considerando seus planos e as “condições concretas da situação de comunicação” (ibidem). A estudiosa lembra, ainda, que este é o momento que tem sido privilegiado pela escola, o que chama a atenção para a visão de escrita comumente presente nessa instituição, que geralmente não a entende como processo.

Finalmente, tem-se a etapa que engloba a *revisão* e a *reescrita* que, para Antunes (op. cit. 55), significa “o momento de análise do que foi escrito”, de observação, de adequação de

questões referentes à textualidade, como a *coerência*, além da consideração de tópicos referentes à ortografia, à pontuação etc.

2.2 Escrita como processo e interação: algumas visões

Conforme Soares (2009), a *abordagem processual* da escrita está inserida na *linha cognitivista* de consideração da escrita e esta, segundo a autora, embora tenha representado boas mudanças para os estudos sobre o processo da escrita, tendem a ser alvo de censuras. Para Soares (op. cit., p. 33), o cognitivismo vê a escrita como “uma solução de problema” e dá destaque às “funções mentais superiores”⁴.

Para Serafim e Oliveira (2010), mesmo considerando a recursividade que caracteriza o processo de escrita, esses modelos não percebem satisfatoriamente o que há de *dialógico* na escrita de um texto nem a possibilidade de presença do *outro* nos momentos de revisão e reescrita e, as críticas recebidas pelos cognitivistas, conforme as autoras, são resultantes do fato de que a tendência por eles representada apresenta uma “concepção idealista de linguagem” (p. 570).

Referindo-se à concepção cognitivista de língua, Marcuschi (2008b, p. 60) também chama atenção para o fato de que o cognitivismo puro tende a ver a língua unicamente como “fenômeno mental e sistema de representação conceitual”, desconsiderando, assim, seus aspectos sociais. Por isso, o autor filia-se à visão desenvolvida pelo *sociocognitivismo*, tendência que, conforme o estudioso, vê a língua como uma *atividade* que é *sociohistórica*, *cognitiva* e *sociointerativa*. Depreende-se, então, a partir do pensamento do autor, que é preciso conceber a língua e, conseqüentemente, o processo de produção escrita, não apenas levando-se em conta o que há de cognitivo em sua constituição, mas focalizando igualmente suas características *sociais*, *históricas*, *cognitivas* e *interacionais*, tal qual faz a concepção adotada pelo estudioso supracitado.

Nesse contexto, observa-se que considerar a escrita como um processo estruturado em etapas seria, acima de tudo, considerá-la em seus aspectos interacionais e, portanto, *dialógicos* (BAKHTIN 2003, 2006), pois, conforme Antunes (2003, p. 56), a existência de tais etapas

⁴ Ao falar das *funções mentais superiores*, Soares (2009, p. 33) retoma Vygotsky (1998). Este autor, conforme a estudiosa, entende tais funções como preenchidas pelos seguintes itens: *atenção seletiva*, *planejamento*, *pensamento lógico e analítico*, *memória voluntária* e *aprendizagem*, sendo que todos influenciam significativamente no aprendizado da leitura, da escrita e da matemática.

no processo de escrita é uma característica mesma da interatividade nela presente. Nas palavras da autora:

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes.

Essa “natureza interativa da escrita”, a que Antunes (op. cit.) se refere, retoma e dialoga com o ponto de vista de Bakhtin (2006), que a partir de sua *visão dialógica da língua e da linguagem*, enfatiza que:

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor [...]. (p. 116, itálicos do autor)
Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (p. 117, itálicos do autor)

A fala de Bakhtin nos diz que a enunciação se configura como resultado dos processos interativos que ocorrem entre os seres humanos, bem como indica o fato de que ela sempre terá um *interlocutor* a quem é endereçada e, certamente, esta reflexão pode ser transportada especificamente para o âmbito da escrita já que, como afirma Oliveira (2005, p. 71), o pensador russo vê o texto escrito “como uma forma de diálogo”, entendendo diálogo como a “comunicação verbal de qualquer tipo”.

Em uma de suas caracterizações para o enunciado, Bakhtin (2003, p. 298) afirma ser este “pleno de *tonalidades dialógicas*” (itálicos do autor) e, considerando a produção de textos, os enunciados escritos seriam, também, marcados pelo diálogo, pela interação. O autor enfatiza, ainda, que a interação com o *outro* será vista nas realizações verbais, ao dizer que:

[...] a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 298)

Oliveira (op. cit., p. 63), comentando a ideia bakhtiniana que postula a extrema interação que o texto escrito abriga, esclarece que este é constituído por aspectos que vão além do meramente linguístico, quando afirma que:

No que tange ao caráter dialógico intrínseco ao texto escrito, Bakhtin (op. cit.) formulou explicitamente em suas obras considerações a favor das práticas discursivas e interativas que os enunciados escritos detêm.

O texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende às meras relações linguísticas. Implica jogos interativos, pois há uma proposta de compreensão que exige resposta. [...] O aprendiz, ao produzir e assimilar textos, demonstra que está imerso numa rede de outros textos de seu próprio ambiente escolar e que mantém com eles diversas relações dialógicas.

Além disso, a autora chama atenção para um fato importante, presente na teoria deste grande pensador, que contribui para o entendimento do processo de produção do texto escrito. Nas palavras da estudiosa:

Uma das formulações teóricas de Bakhtin que mais aponta para a compreensão do fenômeno da escrita é o fato de ele considerar que, no ato da comunicação escrita, não se pode considerar apenas um destinatário real, concreto e identificável; tampouco um destinatário virtual, secundário, possível e ideal; mas também um destinatário terceiro escondido por trás do diálogo do autor e que é formado por seu conjunto ideológico e ao qual desceja satisfazer, refutar, responder, etc. (OLIVEIRA, 2005, p. 63)

Certamente por tudo isso, os estudiosos têm afirmado que a produção de textos é caracterizada fundamentalmente pela *interação*. É o que faz Antunes (2005, p. 28), quando considera a ação de escrever como “uma *atividade de interação*, de intercâmbio verbal” (itálico da autora), e Marcuschi (2008b, p. 77), ao enfatizar que a produção textual é uma “atividade sociointerativa” em que escritor e leitor têm responsabilidades na construção do texto.

Ademais, conforme Góes (1993), a relação interativa, dialógica, que permeia a produção de textos é marcada não apenas pelo diálogo entre escritor e leitor, mas também pelo vínculo do escritor com o seu texto.

Esse vínculo escritor-texto, a que Góes (op. cit.) se refere, certamente também se relaciona ao fato de que o escritor pensa, ao escrever seu texto, já que a autora relaciona escrita e reflexão, quando diz que:

[...] a escrita se transforma em meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito formular enunciados deliberadamente e tomá-los como objeto de análise em termos de adequação, consistência, lógica etc. Não estamos presumindo que o trabalho de escritura se torne uma atividade reflexiva de modo pleno e constante, mesmo entre escritores experientes: na alternância de planejar, escrever, analisar e reescrever segmentos de texto, as operações reflexivas podem ter um caráter fugaz, episódico, irregular. Entretanto, apesar desse caráter, vemos a emergência de novas formas de relação com a própria

linguagem como um processo muito relevante para o desenvolvimento do sujeito (GÓES, 2003, p. 103-104).

As palavras da autora também fazem entender que um dos grandes benefícios de tomar a escrita como processo em que há interação reside na possibilidade que os indivíduos têm de progredirem de diferentes maneiras, pela reflexão que se pode fazer, em maior ou menor grau, através do relacionamento com a linguagem e, sobretudo, na *interação* com o texto escrito.

É interessante, ainda, lembrar o fato de que a importância da interação estaria não apenas na questão mesma do desenvolvimento da produção de textos, mas ainda no âmbito da aprendizagem como um todo, pois, segundo Jolibert e Sraïki (2008) a aprendizagem se dá, também, pela ação efetiva, pelo diálogo, pela interação com as demais pessoas.

Nesse sentido, concordamos com Antunes (2003) e Oliveira (2010) quando alertam para o fato de que a chamada *concepção interacionista*⁵ da língua e da linguagem – e, por consequência, da escrita – pode representar uma valiosa contribuição para o ensino da língua e, certamente, ainda mais fortemente para o ensino de produção de textos. Antunes (op. cit.) o faz por acreditar ser tal modo de pensar uma forma de possibilitar um melhor desenvolvimento do ensino de língua, fazendo-o realmente proveitoso para alunos e professores. Já Oliveira (op. cit.) entende que, frequentemente, esta concepção traz expectativas de melhorias e modificações positivas no que concerne às práticas docentes.

2.3 Escrita como processo e avaliação de textos

Antunes (2006), discutindo sobre a questão da avaliação de textos, adequadamente lembra o fato de que o professor comumente tem sido visto como aquele que pode e deve avaliar os textos produzidos pelos discentes.

No entanto, conforme Antunes (op. cit.), é importante e necessário que o aluno saiba

⁵ Conforme Oliveira (2010, p. 34-35), a *concepção interacionista* da língua a vê “como um meio de interação sócio-cultural”, levando em consideração os *sujeitos* envolvidos na *interação*, suas *especificidades culturais*, bem como os *contextos* de produção e de recepção que permeiam os textos. Estes elementos foram, segundo o estudioso, firmemente estabelecidos durante a década de 1970, com a *virada pragmática*. Em virtude desses pontos abrangidos por essa concepção parecerem guardar alguma semelhança com aqueles abordados pela *visão dialógica de língua* e de *linguagem* bakhtiniana (por nós brevemente aludida anteriormente), estamos concordando com os autores citados, ao apontarem os benefícios da teoria por eles defendida.

que ele mesmo, juntamente com seus colegas, também devem e precisam se colocar no papel de quem avalia seus textos. A autora incentiva as práticas do que chama *autoavaliação* e *avaliação socializada (avaliação horizontal)*, de modo geral, dentro do ambiente escolar, como uma forma de desenvolver a autonomia e a maturidade do estudante.

Para Antunes (op.cit.), assim como a escrita é um processo, a avaliação desse processo também deve ser encarada como tal, pois, conforme a autora, ela acaba por não ocorrer apenas no momento em que o texto é finalizado e entregue ao professor, por exemplo, mas, também, ao longo da feitura do escrito, pelo próprio autor. No entanto, a estudiosa enfatiza que a prática de avaliação dos textos produzidos tem sido a de meramente indicar o que, na concepção do professor, esteja errado. Por isso, ressalta a importância de uma avaliação que seja tomada como hora destinada à reflexão entre os integrantes da sala de aula e não seja vista apenas como um trabalho a ser cumprido.

Ainda tratando deste tema, Oliveira (2010) também chama atenção para a necessidade de que a avaliação dos textos produzidos seja feita considerando os passos de um processo, já que a escrita igualmente deve ser vista como tal. Para o autor, a “avaliação processual” (p. 165) precisa indicar o que já houve ou não de evolução durante a vida estudantil do educando e, especificamente falando de produção de textos, ela se daria justamente nas oportunidades ofertadas ao aluno em fazer diversas reescritas de seu texto, ação presente na concepção da escrita como um processo.

Conforme este mesmo estudioso, o sentido da avaliação de um texto escrito reside no fato de que ela deve permitir ao aprendiz a percepção de suas vitórias e dificuldades. Este autor também evidencia as vantagens das conhecidas *autoavaliação* e *avaliação horizontal*, deixando claro que estes dois procedimentos exigem grande instrução prévia para o estudante, mas, certamente, podem “ajudar os alunos a desenvolverem sua percepção, sua consciência textual” (OLIVEIRA, op. cit., p. 169).

Nota-se, com isso, que os pesquisadores buscam alertar o professor quanto ao fato de que a avaliação que ele faz não é e não deve ser o único modo de observar o que foi ou não aprendido pelo educando. Por isso, entende-se que, através da *autoavaliação* e da *avaliação horizontal*, haveria, assim, oportunidades ricas para que o aluno tenha noção do seu próprio crescimento e de suas limitações e, além disso, também se perceba como um elemento importante para que seu colega evolua.

Ainda discutindo questões referentes à avaliação que necessita ser feita na escola, com relação aos textos dos alunos, é interessante ressaltar a proposta de Jolibert e Sraïki (2008) quando enfatizam que, durante as situações de produção textual (por elas chamadas de

“canteiros de escrita”) o discente deve ser inserido no que denominam “avaliação formadora”. Percebe-se que as estudiosas consideram que esse tipo de avaliação deve envolver a turma inteira bem como o aluno, individualmente, e perpassar todo o processo de escrita do texto. Caracterizando este método de avaliação, as autoras dizem que:

Um procedimento de avaliação formadora integrada ao processo de aprendizagem permite que o aluno regule e assumo o controle do desenvolvimento de suas competências, do desenrolar de sua atividade cognitiva. [...]

Ela repousa sobre a coleta e análise de um conjunto de vestígios que atesta os percursos e os procedimentos e coloca em evidência os sucessos ou os obstáculos coletivos e individuais na realização de uma tarefa de compreensão ou de produção.

Ela facilita que o aluno tome consciência de sua maneira de aprender, que se informe sobre os elementos significantes que esclarecem sua atividade intelectual. (JOLIBERT e SRAÏKI, 2008, p. 284).

Além desses benefícios, um ponto muito interessante da *avaliação formadora*, destacado pelas autoras, está no fato de que, através desse modo de avaliação, o estudante “atribui importância aos processos, às estratégias e aos ensaios metodológicos para orientar sua atividade mental” (p. 284) e, considerando o trecho supracitado das autoras, o envolvimento com os demais com quem se convive em sala de aula certamente é considerado fator de grande importância para a efetivação desse tipo de avaliação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa também debatem a temática da avaliação na disciplina e sugerem diferentes critérios⁶ para os diferentes ciclos do Ensino Fundamental, englobando os conteúdos de leitura, compreensão e produção de textos. O documento dos 1º e 2º ciclos assim definem o modo como tais *critérios de avaliação* devem ser vistos:

É nesse contexto, portanto, que os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem – se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem – a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas (BRASIL, 2001, p. 97).

⁶ Quatro para o 1º ciclo, oito para o 2º ciclo e treze para os 3º e 4º ciclos. É interessante e positivo ver que a revisão do próprio texto com o intuito de torná-lo melhor já é incentivada e considerada critério de avaliação no 2º, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, mostrando que o documento se preocupa em adotar uma visão de *escrita como processo*, desde o início do aprendizado sistemático da escrita.

Novamente, a avaliação é comparada à observação do que foi ou não aprendido e, no contexto específico da produção de textos, nota-se que ela é vista como um ponto de grande valor dentro do processo da escrita, pois, como bem lembra o trecho acima citado, ela permite que se tenha uma espécie de panorama de todo o processo de aprendizagem.

Além disso, a necessária consideração da presença dos integrantes da sala de aula durante a avaliação é enfaticamente marcada no texto dos PCN de Língua Portuguesa dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, quando chamam atenção para a característica *dialógica* do processo avaliativo e, certamente, a avaliação da produção escrita pode, também, ser lembrada nesse contexto. O texto esclarece que:

A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado (BRASIL, 1998, p. 94).

É possível perceber, então, que entender a escrita como um processo em que a *interação* está presente requer, especialmente por parte do docente, uma atenção redobrada quanto à avaliação dos textos escritos pelos alunos.

Assim, por tudo o que anteriormente foi exposto, entende-se que avaliar o texto escrito deve ser uma ação que também promova a *interação* entre os integrantes do processo de aprendizado da escrita, na busca do aperfeiçoamento da produção textual e do crescimento de todos. Vale, ainda, lembrar as palavras de Oliveira (2010, p. 170) que, referindo-se a esse universo da avaliação do texto escrito, traz boas reflexões sobre um posicionamento válido para o professor (e, por extensão, pode-se pensar em posicionamento igual para os colegas), frente ao texto a ser avaliado, quando diz que “valorizar o que os alunos escrevem é muito importante”, sendo preciso enxergar “o que há de bom nesses textos”.

3 REVISÃO E REESCRITA: PAPEL E RELEVÂNCIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

3.1 Revisão e reescrita: explicitação de conceitos e funções

Alguns autores parecem considerar a revisão e a reescrita como sendo etapas distintas do processo de produção de textos (Murray apud Calkins (1989), Viana (2012)), enquanto outros veem as duas nomenclaturas como equivalentes (RUIZ, 2001) e outros, ainda, tendem a entender os dois processos como estreitamente relacionados um ao outro (POSSENTI, 2005) ou pertencentes a uma mesma etapa (ANTUNES, 2005), porém todos são unânimes em concordar com a importância destas fases dentro da construção de um texto. Neste trabalho, corroboramos com Antunes (op. cit.), encarando revisão e reescrita como ações ou fases que se realizam em uma das etapas do processo que constitui a escrita.

Considerando revisão e reescrita como sendo termos equivalentes, Ruiz (op. cit.) acredita que ambas se referem a uma mesma ação: a ação de refazer ou reorganizar o que foi escrito, em momentos diversos da produção do texto. A estudiosa fala em *reescrita* (ou revisão) *espontânea*, feita pelo escritor no momento da escrita, ou logo após seu término, e em *reescrita provocada explicitamente*, realizada a partir dos comentários de uma pessoa em particular, como o professor, por exemplo. Para a autora, então, revisar ou reescrever consiste na ação de efetuar modificações, de reorganizar o próprio texto, com o intuito de torná-lo melhor, com ou sem uma interferência externa que venha a nortear tal procedimento.

Kato (2005), explicitando o modelo de escritura de Hayes e Flower, apresenta a revisão como sendo preenchida pela *leitura* e pela *editoração*, e caracterizada por ser um momento em que se examina o escrito e se faz correções onde for preciso, observando, por exemplo: “a) falhas de convenção de escrita; b) imprecisão de significado; c) acessibilidade para o leitor; d) aceitabilidade pelo leitor” (p. 89). Kato (op. cit.) lembra, ainda, que os criadores desse modelo veem a editoração não somente como estando presente na revisão, mas em qualquer outra etapa, ao longo da escritura do texto. Entende-se que a revisão seria, assim, para esse modelo, uma etapa marcada pela leitura do revisor (no caso, o próprio escritor) juntamente com as consequentes modificações que possam vir após a leitura.

Serafini (1998) apresenta a ideia de que a revisão ocorre com a finalidade de “elaboração de várias versões do texto” (p. 18), podendo se dar, ainda, a partir do exame do professor ou dos colegas. A estudiosa aponta a existência da *revisão do conteúdo*, que seria a

observação de aspectos gerais da produção escrita como *clareza* e a *revisão da forma* que representaria alterações pontuais no texto, atentando-se literalmente para a forma deste.

Ideia semelhante também pode ser encontrada nos PCN dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, nos quais se percebe que revisão e reescrita parecem ser vistas como ações que se dão numa espécie de complementaridade, na qual a primeira presume a existência da última, ao dizer que:

Chama-se **revisão de texto** o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de **rascunhos** sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o **conteúdo** como a **forma** do texto. (BRASIL, 2001, p. 80/ destaques nossos) – 1º e 2º ciclos

Pode-se depreender, então, que a reescrita se daria a partir desses rascunhos, aos quais o documento se refere, surgidos pelas revisões⁷ que tivessem sido efetuadas sobre o conteúdo e a forma do texto, até chegar ao que Serafini (op. cit.) chama de “redação final”.

Para Antunes (2003), a revisão e a reescrita seriam ações ou fases que integram uma das etapas do processo da escrita, sendo que a revisão é vista como o tempo de escolhas entre o que deve permanecer no texto e o que deve ser refeito, em relação a pontos que influenciam a compreensão do texto, bem como em relação àqueles da “superfície do texto” (p. 56). Entende-se, mais uma vez, que a reescrita viria após essa revisão, havendo adequação de tópicos considerados incorretos ou inadequados.

Koch e Elias (2011) consideram a revisão uma *estratégia*, usada pelo escritor, realizada durante toda a escrita do texto e sua execução é norteada “pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor” (p. 34). Já na reescrita, o produtor do texto pode, segundo as estudiosas, fazer uso de ações como *reformulação de trechos*, *supressão de trechos* e *acréscimo de trechos*, por exemplo.

Também discutindo sobre as *operações linguísticas* encontradas durante a análise de reescritas de textos de universitários, Fiad (1991) cita os nomes dessas operações (com base nos estudos de FABRE, 1987), a saber: *substituição*, *adição*, *supressão* e *deslocamento*.

Essas operações, conforme Fiad (op. cit.), costumam ser encontradas em estudos que focalizam reescritas. Em suas pesquisas, a autora notou que a *adição* e a *substituição*

⁷ Sobre essa questão, Oliveira (2005) cita o trabalho de R. J. Menegassi, intitulado *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto* (1998), que afirma ser a reescrita resultante da revisão.

apareceram muito nos textos analisados e, referindo-se especificamente à *adição*, percebeu sua ocorrência envolvendo “unidades pequenas, como uma preposição” ou “unidades textuais, como o parágrafo” (p. 94). A frequência, maior ou menor, de ocorrência de uma operação, bem como a extensão quanto às unidades a que a autora se refere, em relação à *adição*, certamente também podem ser observadas nas demais operações existentes e que por ela foram debatidas.

Jolibert e Sraïki (2008), apresentando os “principais processos mentais” (p. 68) que exercem influência sobre a leitura ou a produção de textos, consideram que quem lê ou escreve um texto, dentre outras coisas, “**avalia, regula, reajusta, progressivamente suas estratégias e suas condutas**” (ibidem, negrito das autoras). Tais processos parecem estar, pois, relacionados às etapas comumente nomeadas revisão e reescrita, que fazem parte do processo de escrita. Além disso, as autoras destacam cada um dos principais objetivos a serem alcançados pelo leitor ou por quem produz textos e que se desenvolvem durante o que chamam: *processo de antecipação* (ações que se dão anteriormente à leitura ou à escrita); *processos de elaboração e de estruturação* (ações voltadas para efetiva execução da leitura ou da escrita do texto); e *processos de avaliação e de controle* (ações que ocorrem no decorrer, bem como após a leitura ou a escrita do texto).

Embora não nomeiem explicitamente esses três processos como as conhecidas etapas *planejamento, escrita e revisão e reescrita* (como faz Antunes (2003), por exemplo), Jolibert e Sraïki (op. cit.) mostram ações, que são (ou devem ser) executadas pelo escritor, que sugerem uma proximidade com o que os demais estudiosos preconizam sobre as etapas supracitadas. Assim, é possível entender que o que as autoras chamam de *processos de avaliação e de controle*, de certa forma, correspondem à grande parte das ações previstas para serem realizadas durante as etapas ou fases chamadas revisão e reescrita.

É interessante, ainda, mencionar a discussão feita por Durigan (s/d, p. 06) a respeito do fato de que é bom que a própria reescrita ocorra em etapas, caracterizadas por representarem ações específicas a serem realizadas, em determinada ordem.

Conforme a estudiosa, é adequado que a reescritura do texto se inicie com a observação de aspectos ligados à textualidade propriamente dita, tais como *coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, situacionalidade e intencionalidade*, além de ter o cuidado em se fazer uma pontuação adequada, objetivando, conforme a autora, a delimitação dos limites sintáticos e semânticos das ideias. Em seguida, o escritor deve considerar a questão da forma do texto em si, aplicando sua atenção a pontos como concordância, regência, escolha de vocábulos, troca de palavras, sendo que estes dois últimos podem se dar através de sinonímia

e antonímia, por exemplo, dentre outras questões de natureza semelhante. Por fim, de acordo com a autora, precisa o redator ter como alvo os famosos pontos referentes à ortografia e à acentuação de palavras (comumente considerados nas aulas de escrita na escola), alvo este que será satisfatoriamente atingido tendo como auxílio um dicionário e, se necessário, um compêndio gramatical.

Compreendida pelo viés acima considerado, a reescrita eficaz deve ocorrer objetivando inicialmente o melhoramento de questões de maior relevância para a constituição do texto e, somente após essa análise, devem ser contemplados os demais pontos desejáveis a uma boa produção escrita. Nesse contexto, entendemos a validade da proposta de Durigan (op. cit.), pois se percebe a urgente necessidade de mudança a ser promovida nas práticas de ensino de produção de textos no ambiente escolar que, infelizmente, não raramente persiste com um posicionamento retrógrado de supervalorização de tópicos secundários, embora importantes, em detrimento de temas de maior relevância, merecedores, pois, de maior cuidado, como aqueles enfatizados pela proposta da autora supracitada.

Dessa forma, é possível entender que, independentemente das conceituações e taxonomias escolhidas pelos estudiosos citados, todos tendem a ver a revisão e a reescrita como momentos que envolvem, respectivamente, a ação de analisar novamente o que foi escrito, bem como de voltar a formular ou refazer o que for entendido como inadequado.

3.2 Revisão e reescrita e ensino

3.2.1 Revisão e reescrita e os currículos para o ensino de Língua Portuguesa: breves discussões sobre a consideração destas fases que compõem a escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Constituindo-se como um documento que busca ajudar o professor e a comunidade escolar no que tange à sugestão de um currículo para as disciplinas do Ensino Básico, objetivando ser “instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas” dentro da escola e indicando “metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) podem ser considerados como um texto de valor e que deve ser conhecido, analisado e compreendido pelo docente, parecendo ser um bom

ponto de partida para a reflexão sobre o ensino e as práticas educacionais dentro da sala de aula e do ambiente escolar como um todo.

Felizmente, percebe-se que os PCN, especificamente os relacionados à Língua Portuguesa, nas séries do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, preocupam-se em estabelecer metas, oferecer sugestões e orientações relacionadas ao trabalho com a produção de textos, o que faz supor que exista uma consciência da importância de tal trabalho para que o discente seja efetivamente “participativo, reflexivo e autônomo”, como enfatiza um de seus objetivos, apresentado nas palavras do então Ministro da Educação⁸ em trecho endereçado ao professor, logo no início do texto que faz o documento destinado ao Ensino Fundamental I.

Considerando o âmbito de nossa temática, e longe de pretendermos uma discussão exaustiva sobre a questão da revisão e da reescrita nos PCN, julgamos importante apresentar e refletir, brevemente, sobre algumas das considerações feitas nestes documentos que se referem exclusivamente ao trabalho com estas fases, durante a produção de um texto. Iniciemos, então, pelo texto dos PCN da primeira fase do Ensino Fundamental.

Os PCN do 1º e 2º ciclos afirmam que a produção de textos na escola deve ter o objetivo de “formar escritores⁹ competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 2001, p. 65). Conforme o documento, um *escritor competente* é detentor de qualidades diversas tais como, por exemplo, capacidade: de seleção do gênero adequado às suas intenções e ao contexto; de consideração do planejamento do discurso; além de ser aquele que, em relação ao seu texto, “é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (p. 66).

Nota-se que existe uma preocupação nos PCN dos 1º e 2º ciclos em tomar a escrita como um processo, pois há referência à revisão e à reescrita desde os *objetivos* pretendidos para a disciplina naquele estágio de ensino, passando pelos *conteúdos* e culminando com os *critérios de avaliação* sugeridos. Ao observar os *objetivos específicos* da disciplina para os 1º e 2º ciclos, vê-se a consideração da revisão e da reescrita como etapas a serem vislumbradas durante a produção de um texto, quando se objetiva que a disciplina desenvolva atividades como, por exemplo:

- **considerar a necessidade das várias versões** que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (BRASIL, 2001, p. 104 / destaque nosso) – 1º ciclo

⁸ O referido Ministro da Educação era representado pelo senhor Paulo Renato Souza.

⁹ O documento deixa claro que o termo *escritor* refere-se a “pessoas capazes de redigir” (p. 65).

- **revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão** e, com ajuda do professor, **redigir as versões necessárias** até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (BRASIL, 2001, p. 125 / destaque nosso) – 2º ciclo

Estes objetivos, destinados ao 1º e ao 2º ciclos, respectivamente, deixam claro que os PCN, já nesta fase do Ensino Fundamental, reiteram as pesquisas que enfatizam a necessidade de revisar e reescrever os textos que se produz como sendo parte necessária e relevante para o processo de produção do texto escrito.

Nos *blocos de conteúdos* para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, a visão da escrita como sendo um processo – incluindo-se aí a revisão e a reescrita, portanto, – é também colocada, pois há o incentivo para que as atividades de produção de textos sejam feitas:

- utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, **redigir rascunhos, revisar** e cuidar da apresentação, com orientação (BRASIL, 2001, p. 116 / destaque nosso) – 1º ciclo
- [...] utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, **redigir rascunhos, revisar** e cuidar da apresentação (BRASIL, 2001, p. 132 / destaque nosso) – 2º ciclo

Percebe-se que a feitura de rascunhos e a revisão do texto produzido são estimuladas e consideradas *estratégias de escrita*. Além disso, a figura de alguém que possa promover uma orientação para o bom desenvolvimento do texto, como o professor, por exemplo, é sutilmente referida no trecho do 1º ciclo, fazendo lembrar a importância da *interação*, aqui anteriormente discutida, para o processo de produção de textos.

Com relação às sugestões de *critérios de avaliação* para a disciplina, encontra-se a presença de um encorajamento à revisão, sendo sua realização um ponto a ser considerado no processo avaliativo. Nos termos do documento do 2º ciclo, na avaliação do aprendiz deve-se considerar que o discente precisa:

- **Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los**
Espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade (BRASIL, 2001, p. 135 / destaque do documento) – 2º ciclo

Além disso, estes PCN da primeira fase do Ensino Fundamental apresentam a revisão, tanto nos conteúdos destinados ao 1º ciclo quanto nos destinados ao 2º ciclo, como um fator que representa um momento de “análise e reflexão sobre a língua”, já que sua inclusão

também se dá em uma subseção de título homônimo, presente na seção *Blocos de conteúdos*. Os tópicos que fazem tal inclusão são compostos praticamente pelas mesmas palavras nos textos dos dois ciclos, com a diferença de que, no texto destinado ao 2º ciclo, a expressão “com ajuda” não está presente e no texto do 1º ciclo ela aparece, certamente para enfatizar a necessidade de um apoio ainda maior do professor nas primeiras séries. A associação da revisão com a reflexão acerca da língua é assim colocada, na referida subseção presente na seção *Blocos de conteúdos*:

- Revisão do próprio texto com ajuda:
- durante o processo de redação, **relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito** e planejando o que falta escrever;
- depois de produzida uma primeira versão, **trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo**, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia (BRASIL, 2001, p. 118 / destaques nossos) – 1º ciclo

Ainda nesse contexto da relação revisão-análise linguística, os PCN dos 1º e 2º ciclos consideram-na como “espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 2001, p. 80), mostrando, assim, que sua realização deve ocorrer já desde o princípio do aprendizado formal da língua.

Com relação aos PCN dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, novamente percebe-se a visão da escrita como sendo um processo e uma conseqüente valorização da revisão e da reescrita, em diferentes partes do documento. Em um dos *objetivos* especificamente relacionados à produção de textos escritos têm-se a expectativa que o aluno, nessa fase:

- **analise e revise o próprio texto** em função dos objetivos estabelecidos, da interação comunicativa e do leitor a que se destina, **redigindo tantas quantas forem as versões necessárias** para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 52 destaque nosso) – 3º e 4º ciclos

Ao observar o objetivo acima citado, vê-se que parece ser a revisão considerada um tempo em que é proveitoso para o aprendiz estar atento aos seus propósitos, a ter o seu leitor sempre em mente, bem como a estar ciente de que, frequentemente, são necessárias algumas reescritas para que um texto seja tido como bom.

Os *conteúdos*¹⁰ sugeridos para o 3º e para o 4º ciclo também contemplam a produção

¹⁰ Tais conteúdos estão, conforme, o documento, firmados nos chamados *princípios organizadores*, nomeados de “USO→REFLEXÃO→USO”, permitindo a “AÇÃO→REFLEXÃO→AÇÃO”, e fazendo com que a reflexão seja, de acordo com o documento, acrescida “às atividades linguísticas do aluno” (BRASIL, 1998, p. 65).

de textos na modalidade escrita considerando a presença da revisão e da reescrita, e propõem a:

- utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - estabelecimento de tema;
 - levantamento de ideias e dados;
 - planejamento;
 - rascunho;
 - revisão (com intervenção do professor);
 - versão final
- (BRASIL, 1998, p. 58/destaque nosso) – 3º e 4º ciclos

Assim como nos PCN dos 1º e 2º ciclos, no texto destinado aos 3º e 4º ciclos, a revisão é considerada *critério de avaliação* para a disciplina e é também relacionada à análise linguística, pois há a afirmação de que o discente deve:

- **Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los**

Espera-se que o aluno, tanto durante a produção dos textos quanto após terminá-los, analise-os e revise-os em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa, e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas forem necessárias para considerar o texto bem escrito. Espera-se que, nesse processo, o aluno incorpore os conhecimentos discutidos e produzidos na prática de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 98 / destaque do documento) – 3º e 4º ciclos

Outro ponto interessante discutido pelos PCN dos 3º e 4º ciclos diz respeito à chamada *refacção do texto* (reescrita), no processo da escrita, pois o texto enfatiza que esse é um passo que deve ser alvo de ensino e aprendizagem e deixa claro que: “Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões” (BRASIL, 1998, p. 77). O documento afirma, ainda, que a refacção, após certo tempo da produção textual, é muito proveitosa, pois faz com que “o aluno se distancie de seu próprio texto” e possa “atuar sobre ele criticamente” (ibidem), além de dar oportunidades ao docente para desenvolver meios de ajudar o aluno a fazer a revisão de seu texto.

Assim como os PCN dos 1º e 2º ciclos referem-se à relação entre revisão e análise linguística, o texto direcionado aos 3º e 4º ciclos lembra a relação entre refacção de textos e análise linguística, considerando a primeira um fator de grande importância para que a última se desenvolva (BRASIL, 1998).

Com relação aos PCN do Ensino Médio, nota-se que parece não haver uma referência explícita a questões relacionadas às etapas da produção de um texto, já que, neste nível, objetiva-se o desenvolvimento do que nomeiam “habilidades e competências”, buscando

“definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (BRASIL, 2002, p. 126). Assim, nesse documento, tópicos como os chamados *Blocos de conteúdos*, por exemplo, comuns aos PCN do Ensino Fundamental, parecem estar presentes, mas, nas entrelinhas do texto, já que:

Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2002, p. 144)

No entanto, pode-se perceber, em alguns pontos do texto de Lauria (2002), que integra os PCN+Ensino Médio (Língua Portuguesa), trechos que tratam de aspectos da produção de textos escritos com mais detalhes. Um desses trechos pode ser visto quando a autora afirma que o trabalho com textos em sala de aula é um fator que auxilia na formação do que chama “competências e habilidades específicas”, as quais destacamos duas, a saber:

- reconhecer, produzir, **compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;**
- **interferir em determinadas produções textuais** (por exemplo, **em sua própria ou na de colegas**), de acordo com certas intenções – (LAURIA, 2002, p. 58, *In PCN+Língua Portuguesa (2002) / destaque nosso*)

Os trechos em destaque, pertencentes a essas *competências e habilidades específicas* citadas, fazem lembrar a revisão (individual ou não) e a reescrita do texto ao longo do processo de escrita.

Além disso, em outro comentário relativo à escrita, visível no interior da *competência* nomeada “Analisar e interpretar no contexto da interlocução”, descrita pela autora, percebe-se que a leitura e a revisão são colocadas como formas de interação entre autor e texto, quando se vê a afirmação de que:

- No plano da escrita, espera-se que, **durante a leitura, o aluno interaja com o texto de tal forma que possa produzir respostas** a perguntas formuladas e, assim, **consolidar progressivamente seu texto escrito** (LAURIA, 2002, p. 65, *In PCN+Língua Portuguesa (2002) / destaque nosso*).

Assim, no desenvolvimento das habilidades e competências vislumbradas para o Ensino Médio, nota-se que a visão da escrita como sendo processo, bem como as etapas que a

constituem, como a revisão, por exemplo, são consideradas, mesmo que de modo menos explícito, do que como aparecem nos PCN do Ensino Fundamental.

Dessa forma, percebe-se, nesta breve exposição e discussão de algumas passagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que este documento, de um modo geral, aborda a presença e a importância da revisão e da reescrita no processo de produção de textos, demonstrando uma preocupação quanto à adoção de uma *visão de escrita como processo* em que existe *interação*. Percebe-se, ainda, que a ênfase às fases supracitadas se dá de modo progressivo, conforme o avanço das séries, especialmente no Ensino Fundamental, já que esta época parece ser encarada como preparação para todas as demais aprendizagens que virão com o passar das séries escolares e, por consequência, para a aquisição da maturidade do aluno ao longo dos anos.

Nota-se, assim, que a validade da revisão e da reescrita para a produção de textos é ressaltada, sendo importante incluí-las nos currículos desde as primeiras séries do ensino básico. Sua presença marcante nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que visam nortear os Ensinos Fundamental e Médio, confirma os vários estudos que têm comprovado a existência e, sobretudo, o valor da consideração dessas fases durante a escrita, bem como o fato de que a escrita é marcada pela *interação* (ANTUNES, 2003; ANTUNES, 2006; KOCH e ELIAS, 2011, dentre outros).

3.2.2 Revisão e reescrita: instantes vislumbrados como possibilidades para a reflexão no processo de produção de textos

Considerar a escrita como um processo certamente significa reconhecer que as etapas que a compõe apresentam, de acordo com Antunes (2003, p. 54), uma “função específica”, caracterizada por ser importante por si só e em relação às demais.

No entanto, concordando com Antunes (op. cit.) sobre a existência de duas fases que compõem uma dessas etapas, é interessante notar que estas chamam atenção, pois os estudiosos do processo do escrever têm afirmado haver possibilidades de grande reflexão quando elas são realizadas, constituindo-se, portanto, como oportunidades ímpares de desenvolvimento de ordem *intelectual, textual, discursiva, linguística* etc., que frequentemente provocam a melhoria do texto inicialmente escrito (Góes (1993); Rocha (2003); Possenti (2005); Ruiz (2001); Fiad (1991), PCN (1998, 2001), dentre outros). Essas fases, que integram o processo da escrita e às quais nos referimos, são a revisão e a reescrita.

Kato (2005), discutindo sobre as diversas atividades as quais o produtor de um texto precisa executar, sinaliza o fato de que, durante a escrita, quem escreve precisa fazer com que o que objetiva dizer esteja do modo mais claro possível e, para que isso ocorra, é preciso, conforme a autora, colocar-se no lugar de leitor do próprio texto. Nas palavras de Kato:

Na escritura o redator está sozinho, e toda a explicitação de suas intenções fica a seu cargo. Como não conta com um interlocutor co-produtor, ele precisa atuar também como leitor, para confrontar o produto de sua leitura com o que foi sua intenção veicular. Havendo desencontro, ele terá que reescrever e atuar novamente como leitor, para ver se atinge a correspondência total entre o que escreveu e o que quis dizer. A dificuldade que o aprendiz enfrenta como redator decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador (p. 133-134).

Considerando estas palavras da autora, acima colocadas, e entendendo que a revisão faz parte do processo de escrita, pode-se pensar que o ato de revisar estaria extremamente ligado aos atos de ler e interpretar o que foi escrito. Estes atos, por sua vez, certamente estão fortemente relacionados à necessidade de reflexão, pois, como sugere a autora, ao analisar o texto que está sendo ou foi produzido, o escritor se vê obrigado a pensar sobre sua produção, sobre a coincidência ou não com o que está escrito e o que pretendia expressar, enfim, necessita refletir, através da leitura e da interpretação, para revisar e (re) escrever adequadamente.

Também discutindo a respeito da relação leitura-escrita, Rocha (s/d, p. 88) é bastante enfática ao falar em “apropriação da escrita pela leitura” e ao dizer que:

A habilidade de redigir envolve a habilidade de ler compreensivamente: a composição de um texto eficaz implica em sabermos, a cada ponto, como o leitor interpretará nossas palavras e qual a sua expectativa sobre o que virá a seguir. Por outro lado, é na leitura que melhor podemos aprender sobre a escrita. Nos textos autênticos, de variados estilos e formatos estão disponíveis todas as convenções da escrita (pontuação, ortografia, uso de maiúsculas, padrões de frases, formas de organização de parágrafos), além de recursos de gênero e estilo.

Com essas palavras, a autora evidencia a grande importância da leitura para o desenvolvimento da escrita, pois, através dela, pode-se entender adequadamente o que foi escrito, tendo-se, portanto, a oportunidade de ver os pontos fortes e fracos presentes no texto. Além disso, Rocha (op.cit.), discutindo algumas características dos bons redatores, entende que a (re) leitura do texto em construção permite que o escritor possa “planejar o que

escreverá em seguida, modificando suas metas, considerando melhorias e incorporando novas ideias” (p. 91). Entende-se, então, que a leitura do texto produzido ou em fase de produção seria um dos passos primeiros para que revisão e reescrita se efetuem de fato.

Segundo Ruiz (2001), as modificações que são feitas durante a produção de um texto correspondem ao resultado de leitura (s), por seu escritor efetuada (s) e, por certo, de reflexão por ele feita. De acordo com a estudiosa:

Quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor, ou o produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor. Afinal, o autor é o primeiro leitor de si mesmo (p. 28).

Sob essa ótica, o leitor não é apenas aquele a quem se destina o texto, mas também o próprio escritor e este, enquanto lê, por certo precisa refletir sobre seu texto para ser capaz de “apontar os problemas” porventura existentes, assim como demarca a autora supracitada. É possível entender, dessa forma, que a revisão e a reescrita do texto partiriam, primeiramente, de uma atividade de leitura executada por quem está escrevendo.

Conforme Abaurre (1997) a análise de reescritas permite perceber, também, o fato de que o escritor, quando as realiza, situa-se na posição de leitor. A estudiosa sugere que as ações desempenhadas ao reescrever o texto, de certa forma, comprovam a presença da leitura (e, certamente, da reflexão) por parte do escritor, pois para a pesquisadora:

Esses sinais concretos de trabalho com o texto apontam indiretamente para o fato de que o autor move-se, nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor. As marcas de reelaboração indiciam, assim, a construção que faz o autor, – ao colocar-se no lugar de leitor de sua escrita e ao reelaborá-la – dos seus virtuais leitores/interlocutores (p. 80).

Também nesse contexto, Fiad (1997) oferta uma ideia que permite pensar sobre o fato de que a reflexão é infalivelmente requerida do escritor durante a escrita do seu texto, quando diz que “aprender a escrever significa escolher entre possibilidades” (p. 77). Ter consciência disso, segundo a estudiosa, é fator significativo para que a autoria seja de fato estabelecida.

Rocha (2003), falando especificamente da escrita de crianças, concorda com a presença da reflexão durante a revisão e parece crer em uma maior eficácia dessa ação quando realizada com o esforço do próprio aprendiz. A estudiosa considera que o pequeno aprendiz desenvolverá as “habilidades textuais” que o caracterizarão como bom produtor de textos se for incentivado a pensar sobre o que escreveu, seja sozinho, seja com o auxílio do professor

ou dos colegas. Este pensar deve estar baseado, no entender da autora, “na interação do sujeito com o texto” (p. 83).

Fiad (1991), tratando das *operações linguísticas* realizadas durante a reescrita, enfatiza que tais operações “são indicativas da reflexão linguística que o autor do texto realiza” (p. 96), ou seja, entende-se que a autora considera que a ação propriamente dita de reescrever também é permeada pela presença da reflexão sobre a própria produção escrita.

Igualmente ressaltando a significação positiva atribuída à reescrita do texto uma vez elaborado, Viana (2012, p. 45) enfatiza a ideia de que:

Reescrever é um componente fundamental do processo da escrita. A razão disso é que nenhum texto ganha forma da primeira vez em que as palavras são lançadas no papel. Reescreve-se para chegar ao que se quer dizer. Com isso, desenvolve-se o senso crítico e se aprende mais sobre as possibilidades da língua. [...]

A refeitura faz com que o estudante se fixe não apenas no resultado obtido, mas também nas transformações que deve efetuar. Isso o ajuda a perceber que a escrita é um processo. Escrever primeiras versões ruins é condição para que, posteriormente se chegue a um resultado satisfatório. Quem não aprende a reconhecer as falhas – suas e dos outros – não terá como as evitar. [...] A refeitura visa aprimorar a competência discursiva do aluno.

O pensamento do autor alude ao fato de que, ao reescrever, é necessário concentrar-se e pensar sobre como se realizará tal ação, sendo possível perceber os problemas que persistem no texto e, sobretudo, tem-se a chance de desenvolver a consciência de que a escrita se caracteriza por ser estruturada sob um processo, no qual a falta de acerto ou os entraves que se apresentarem precisam ser tomados com um olhar menos reprovador.

Nesse contexto, vale ainda mencionar a constatação de grande importância feita por Mayrink-Sabinson (1997a) que, ao analisar produções de uma criança que se encontrava em fase de aquisição da escrita, observa que, mesmo imaturo, o aprendiz oferece sinais de que realiza reflexões sobre o que escreve (ou o que tenta escrever) quando faz pequenas reescritas em sua produção, as quais a autora afirma ocorrerem e as exemplifica, por exemplo, com o escrever novamente, o apagar, o refazer e o riscar e reescrever de letras. Por isso, a estudiosa conclui que:

[...] as operações de refacção de uma escrita começam bem cedo. Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado e, com base nesse julgamento,

classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a (p. 59).

Dentro do universo das relações entre ensino de produção de textos e revisão e reescrita, estas sempre sendo vistas como instantes apropriados para a reflexão, vale lembrar o pensamento de Moraes (2008) que, ao promover uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, ressalta a validade das ações de revisão e reescrita para o estudo das questões ortográficas¹¹. Segundo o autor, a correção da “ortografia é uma parte do revisar que acontece sempre que se pretende *divulgar* as produções” (p. 119 – itálico do autor).

Não obstante, outras palavras do estudioso indicam seu alerta para o fato de que o mestre deve ser cuidadoso ao realizar e promover com seus alunos a revisão e a reescrita ligada a algum objetivo relacionado à ortografia, pois, embora a correção ortográfica seja por ele considerada um ponto a ser observado durante a revisão, não é adequado

[...] esquecer que os propósitos da atividade de revisar um texto vão muito além da correção ortográfica: ao reelaborar um texto com nossos alunos, temos que priorizar a melhoria da qualidade do texto em si, visto como um discurso que tem uma intenção comunicativa. É prioritário então investir no aprimoramento da linguagem utilizada, na melhoria da coerência e coesão entre as diferentes partes escritas e no propósito de alcançar nossa intenção (persuadir, surpreender, etc.). [...] Corrigir a ortografia e a pontuação de um texto (que vai chegar a um interlocutor) constitui então mais uma estratégia para conseguirmos alcançar nossa meta comunicativa. (MORAIS, 2008, p. 119-120).

Os atos de rever e reescrever um texto são contemplados, desse modo, como instantes em que se deve vislumbrar, também, a possibilidade de refletir sobre a maneira correta da escrita de palavras que compõem o idioma, sem, contudo, tomar estes momentos como destinados prioritariamente à análise da ortografia dos vocábulos.

O pensamento de que a reescrita é marcada pela reflexão sobre o que foi escrito é também confirmado por Oliveira (2010), pois o autor compreende que, ao reescrever o texto produzido, por mais de uma vez, o aluno estará diante de oportunidades que lhe farão “refletir sobre a elaboração textual” (p. 127), ou seja, sobre todo o processo que caracteriza a produção

¹¹ Entende-se que, na compreensão do autor, a revisão pode se dar: por parte do professor, quando faz alguma correção, por exemplo; e por parte do aluno, quando ele próprio observa e faz correções no texto. Quanto à reescrita, o autor dá ênfase ao que chama de “reescrita com transgressão ou correção” (MORAIS, 2008, p. 84), propondo um modo singular para a reflexão sobre a grafia das palavras (v. referências, para aprofundamento). Neste trabalho, estamos adotando as concepções vigentes de revisão como observação do que já foi escrito, e de reescrita como sendo uma nova escrita do texto antes produzido.

de um texto e, sobretudo, do próprio texto.

É interessante mencionar as ideias de Fiad (1997) e Ruiz (2001) que lembram, oportunamente, o fato de a reescrita do texto produzido ser algo altamente habitual no dia a dia de escritores, sendo que Ruiz (op. cit.) advoga em favor de um ensino que enxergue este fato. Além disso, Fiad (op. cit.) defende a importância das várias reescritas que o autor pode fazer, como um modo de mostrar o caminho por ele trilhado, durante a produção do seu texto.

Ainda nesse sentido, Jolibert e Sraïki (2008), em sua proposta de ensino de leitura e produção de textos, dão ênfase à necessidade do que nomeiam *sistematização metacognitiva e metalinguística* que, para as autoras, permite um “retorno reflexivo” (p. 126) ao processo da escrita e faz com que, conforme as estudiosas, o aprendiz seja instigado a pensar sobre os rumos que o levaram ao seu texto pronto como, por exemplo, quais ações foram proveitosas para alcançar objetivos relacionados à escrita desse texto e, portanto, devem ser reutilizadas, quais não foram exitosas e precisam ser mais trabalhadas etc.

Tal sistematização, à que se referem as autoras, serão desenvolvidas a partir do que chamam *atividades de sistematização metacognitivas e metalinguísticas*. Essas atividades, conforme as estudiosas, “visam construir as atitudes intelectuais de observação, questionamento, classificação e de categorização que permitirão que os alunos se apropriem progressivamente dos funcionamentos da língua escrita para poder utilizá-los” (p. 134). Além disso, com estas atividades será possível, segundo as pesquisadoras, “observar, comparar, categorizar fatos da língua a fim de construir os conhecimentos úteis para a compreensão e a produção” (p. 60).

Oliveira (2009)¹², em seção intitulada *O desenvolvimento metalinguístico e a língua escrita*, de sua pesquisa com textos de crianças em processo de aquisição da escrita, discorre sobre a reflexão feita durante a reescrita, acreditando que:

Atentar para as maneiras de melhor dizer, de refazer o dito, de inscrever o não dito, perceber a interação entre as esferas sintáticas, semânticas, morfológicas, discursivas e pragmáticas da linguagem, parecem, de fato, representar tomadas metacognitivas, que se configuram como maneiras de refletir sobre a língua pela língua. [...]

¹² Em seção nomeada *Metacognição e metalinguagem: conceitos e definições*, citando J. E. Gombert (1993), a estudiosa lembra que a *metalinguagem* consiste em um dos tipos de *habilidades* ligadas à *metacognição* (OLIVEIRA, 2009, p. 43). Para aprofundamento sobre a temática da *metacognição* e da *metalinguagem*, bem como sobre o pensamento do autor pela pesquisadora citada, ver a pesquisa completa de Oliveira (op.cit.), que consta nas referências deste trabalho.

Assim sendo, em relação às manobras realizadas por sujeitos aprendizes da escrita, pode-se conceber que muitas das mudanças ou correções efetuadas em seus textos, sejam nas mais diversas estruturas linguísticas, parecem se configurar como reais provas de suas habilidades metalinguísticas, já que elas intentam justamente explicitar uma dada mudança de postura a partir de uma reflexão (OLIVEIRA, 2009, p. 88).

Assim, a autora entende que, quando faz algum tipo de correção ou alteração em seu texto, o aprendiz mostra que refletiu sobre o que escreveu, pois, quase sempre, tais correções ou alterações testemunham pensamentos produtivos acerca de seu escrito, pensamentos estes ligados, também, à própria língua.

3.2.2.1 O professor e os colegas: aqueles que são vistos como auxiliares durante a revisão e a reescrita no processo de produção de textos

A ideia defendida pelos diversos pesquisadores de que a escrita é um processo marcado pela *interação*, anteriormente apresentada e discutida, entende que o aprendiz representa peça de grande importância no desenvolvimento das próprias habilidades e do próprio aprendizado, já que é visto como sujeito reflexivo, que pode e deve pensar sobre o que escreveu (Antunes (2006 e 2003), por exemplo). Nesse âmbito, vê-se que figuras como o professor e os colegas também ganham destaque, pois suas funções passam a ser mais adequadamente consideradas pelos estudos que assim veem o processo de aprendizado da produção de textos.

Exemplo de consideração adequada a respeito do posicionamento do professor e dos alunos, no que concerne à produção de textos na sala de aula, pode ser vista no pensamento de Possenti (2005), quando sugere que as ações de revisar e reescrever um texto produzido sejam realizadas envolvendo os componentes da sala de aula através, por exemplo, da transcrição e socialização de um dos textos feitos, com o objetivo de revisá-lo e trabalhar problemas encontrados, ou, ainda, do estímulo a atividades de revisão por meio do que nomeia *subgrupos*. Na visão do autor, isso permite discussões e reflexões em grupo, enriquecendo os integrantes que fazem a classe.

Possenti (op. cit.) alerta, ainda, que não deve haver nenhum tipo de menosprezo em relação à escrita do aluno, devendo o professor, pois, realizar sua função com sabedoria e generosidade, permitindo, assim, revisões e reescritas proveitosas, que serão provenientes, conforme o autor, das opiniões de todos os que integram a classe.

Também comentando a validade da revisão feita com os integrantes da sala de aula, os PCN dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental consideram-na como algo que:

[...] é aprendido por meio da **participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito**, bem como em **atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor**, que **permitem e exigem uma reflexão** sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. (BRASIL, 2001, p. 81 – destaque nosso)

Nota-se, assim, que o documento parece conceber que a revisão realizada com a participação dos colegas e do professor representa um meio mesmo de aprendizado da ação de revisar e, com isso, ressalta enfaticamente sua importância para a construção do texto.

Góes (1993), tratando da relação entre escrita e reflexão, apresenta os benefícios da revisão e discute os resultados de uma pesquisa por ela feita, na qual mostra procedimentos de revisão que chama de *explicitação individual*, *explicitação em duplas* e *explicitação dirigida*.

A autora esclarece que na *explicitação individual*, o aprendiz, por si só, encontra possíveis problemas e modifica partes de seu texto, ocorrendo uma reflexão individual. Na *explicitação em duplas*, a revisão é feita aos pares, com a troca e leitura mútua dos textos produzidos, havendo aqui uma reflexão também compartilhada. Finalmente, na *explicitação dirigida* uma entrevistadora dirige uma conversa com a criança redatora a fim de indicá-lhe, por sugestões, alguns pontos problemáticos do seu texto referentes, por exemplo, à coesão, buscando fazê-la pensar e encontrar uma solução para tais problemas.

Em todos os casos, a pesquisadora constatou que a reflexão estava presente, porém a explicitação dirigida pareceu-lhe ser o tipo de revisão em que o pequeno escritor (e, por extensão, pode-se pensar também no aprendiz, de modo geral) tem condições de, segundo Góes (op. cit. p. 115), “chegar a manifestar ou construir estratégias para consideração deliberada do texto e dos lugares de escritor e leitor”, podendo, assim, ser benéfica a participação de alguém que o ajude a refletir adequadamente. Assim, a estudiosa conclui que:

[...] do funcionamento intersubjetivo da escrita, e dependendo da atuação de outros que participam do processo de produção e análise de texto, desenvolve-se um funcionamento individual, pelo qual o sujeito passa a pensar sobre seus enunciados (GÓES, 1993, p. 115).

A interação entre o aprendiz e outra pessoa com maior experiência é também considerada por Mayrink-Sabinson (1997b). Através da análise de textos que constituíam

corpora longitudinais produzidos por uma criança, em casa e na escola, a estudiosa observou e mostrou a função e a influência de adultos – com os quais essa criança-sujeito da pesquisa convivia –, no que tange às (re) escritas desta. Uma das constatações da pesquisadora é extremamente significativa e interessante, pois ela percebe que não somente a criança recebe influência de seu interlocutor, mas, de algum modo, também o marca. Sobre isso, a autora diz que:

[...] o que o adulto letrado faz e diz tem repercussões no que a criança faz e diz e vice-versa. O adulto letrado, constitui-se num OUTRO para o SUJEITO/criança, e esta, por sua vez, constituindo-se num OUTRO para o SUJEITO/adulto letrado, confronta-o com suas crenças, com sua própria visão de letrado. O que esses momentos mostram é que o SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz de escrita em busca de autonomia ou um letrado já de muito tempo (p. 150, destaque da autora).

Esta conclusão, a que chega Mayrink-Sabinson (op. cit.), faz ressaltar a importância dos pais e dos professores para o aprendizado da escrita pelos discentes, principalmente os de idade mais tenra, na medida em que demonstra que a maneira como o adulto se porta com o aprendiz e seu escrito é representativa para a formação deste e mesmo para a (re) construção das ideias do próprio adulto.

Calkins (1989), referindo-se ao que chama “conferências de escrita” – momento por ela caracterizado como sendo as conversas entre professor e alunos e entre os próprios alunos, sobre o processo de produção do texto escrito – acredita que elas representam “o coração do ensino da escrita”, sendo por meio delas que, conforme a estudiosa, “os alunos aprendem a interagir com seus próprios escritos” (p. 35). Estas conferências, nas quais professor e colegas estão presentes, são consideradas, dessa forma, como fator importante para que o aprendiz interaja com o que escreveu. Essa *interação* entre professor e alunos e entre o aprendiz e seu texto parece ser vista, pois, como fator crucial para o ensino da escrita.

Comentando a dificuldade que alunos e professores têm com questões relativas à grafia, Calkins (op. cit.) ressalta, ainda, que o mestre deve ter uma atitude firme (mas, não autoritária!) quanto ao incentivo à autonomia do estudante, especialmente de crianças, pois para ela:

Se somos claros e consistentes, as crianças rapidamente tornam-se independentes. Mas se reforçamos intermitentemente sua dependência, dando a correta grafia das palavras, algumas vezes e outras não, as crianças *continuarão* perguntando (p. 226, itálico da autora).

Este pensamento de incentivo à independência quanto à grafia, disponibilizado pela autora, certamente pode ser ampliado quando se pensa na necessidade de um incentivo ligado a outras questões *linguísticas, textuais* e *discursivas* exigidas para o desenvolvimento adequado do texto escrito, sempre na busca de fazer com que o aprendiz cresça, amadureça e desenvolva sua autonomia, em todos os aspectos, durante seu caminho estudantil.

De acordo com Guedes (2009), nesse processo de aprendizagem da escrita, o professor “é um interlocutor presente” (p. 46), e seu trabalho deve transportar ao máximo para a prática seus conhecimentos teóricos.

Referindo-se, em especial, à ação de reescrever, Guedes (op. cit.) declara que, ao professor: “Não lhe cabe, portanto, apenas dizer que escrever é reescrever; cabe-lhe também **orientar a reescrita do texto** e avaliar os resultados desse trabalho, que se encaminha num processo e não se dá num ato prescritivo isolado” (p. 46, **negrito do autor**).

Com estas palavras, o autor evidencia a função de orientador que o professor deve desempenhar em relação a seu aluno e ao processo de escrita deste, além de enfatizar a importância da reescrita para tal processo, chegando mesmo a tornar equivalentes as ações de escrita e reescrita.

Outros dois pontos interessantes relacionados ao docente e discutidos por Guedes (op. cit.) dizem respeito: 1) à validade do professor também escrever e deixar que os alunos leiam seus textos, como forma de quebra de estereótipos, de se mostrar também aprendiz; e 2) ao fato de que o mestre deve ser realmente um leitor do texto produzido pelo educando, sendo, ainda, “um interlocutor que ponha resistência” (p. 80), sempre objetivando incentivá-lo e auxiliá-lo quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do processo de feitura do texto escrito.

Ainda no entender de Guedes (op. cit.), é muito bom fazer com que os textos produzidos sejam lidos por seus autores e apreciados por seus companheiros de sala de aula, pois, conforme o autor, através dessa atividade, o aluno observa melhor o que já há de bom e o que ainda precisa ser aperfeiçoado em seu texto, em virtude da observação de outros pontos de vista, outros modos de organizar o escrito etc. Entende-se que haveria, assim, uma soma de pensamentos, de reflexão com os *outros*, os colegas, que auxiliaria no crescimento individual e coletivo.

Na mesma linha de pensamento do autor supracitado, os PCN de Língua Portuguesa dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental também reforçam a ideia de que o professor tem o papel de ser alguém que deve ser imitado pelos aprendizes, principalmente o que leciona

língua materna que demonstre amor pela escrita, pois “funcionará como um excelente modelo para seus alunos” (BRASIL, 2001, p. 48).

Um trecho do texto dos PCN dos 3º e 4º ciclos vai ainda mais além, considerando o âmbito de nossa discussão, pois relaciona diretamente a prática do professor com o desenvolvimento da prática de revisão e reescrita, ao dizer que:

Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também **técnicas de revisão** (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas **práticas mediadas**, os alunos **se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção** (BRASIL, 1998, p. 78 – destaque nosso).

A função de mediação ressaltada pelos PCN e que deve constar na prática do docente, acima colocada, também é reportada por Jolibert e Sraïki (2008) que, ao detalharem as principais atribuições do mestre dentro da proposta de ensino de escrita que apresentam, nomeiam o professor como aquele que é “mediador-perito (em produção)” (p. 139), ou seja, essa função direcionada ao professor faz entendê-lo como sendo alguém que está apto (por ser especialista no assunto) a fazer com que o processo de produção de textos seja bem desenvolvido a cada dia pelo aprendiz, individualmente, bem como pelo conjunto inteiro que compõe a turma. Nota-se, de modo geral, ao observar as atribuições do professor, elencadas pelas autoras, que a ação do docente deve permear todo o processo de produção do texto, por exemplo, deixando claro o que deve ser feito, incentivando e refletindo com o aluno e observando as aprendizagens e dificuldades de todos.

Quanto à participação dos colegas no processo de escrita é interessante a menção que Jolibert e Sraïki (op. cit.) fazem ao fato de que, durante o que nomeiam *sistematização metacognitiva e metalinguística* (p. 126) – que, de certa forma, corresponde também a uma avaliação do processo –, há a construção, em grupo, do que chamam *instrumentos de sistematização*, aos quais todos terão acesso quando deles necessitarem em situações de escrita posteriores. Percebe-se, então, uma ênfase à ideia de que a escrita deve ser também desenvolvida e aprendida considerando a ajuda que vem não somente do professor, mas aquela que o colega pode oferecer.

Por também contemplar a importância do professor para o aprendizado da escrita, de grande validade são as palavras de Ruiz (2001) que, em seu estudo sobre o modo como a redação escolar tem sido corrigida, e referindo-se a questões ligadas a essa correção, afirma que “a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (p. 14). Assim, o pensamento da autora faz

entender que a visão do professor em relação ao texto do aluno, o modo como orienta esse aluno, a maneira como o mestre se coloca frente à produção do discente será ponto de importância elevada dentro do aprendizado do processo de escrita, marcando-o positiva ou negativamente.

Antunes (2003) sabiamente resume uma das principais tarefas do professor dentro de um ensino de produção de textos que considere o fato da escrita se fazer em um processo, inclusive vendo o “erro” e as modificações necessárias ao texto como fatos a serem encarados como pertencentes a tal processo, quando diz que:

[...] o professor faria bem se conseguisse criar, já nos primeiros anos da vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer seu esboço, fazer a primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível (p. 116).

Além de demarcar este objetivo a ser alcançado, acima explicitado, a autora enfatiza a ideia de que o professor de língua portuguesa, para bem estruturar sua prática, deve investigar com afinco as teorias sobre o funcionamento da linguagem, em seus mais diversos aspectos, inclusive no tocante ao conjunto de fatos ligados à escrita, reforçando, portanto, a conhecida validade da aliança entre teoria e prática (ANTUNES, op. cit.).

Assim, entende-se que existe uma concordância entre os estudiosos no que diz respeito à importância assumida pelo professor e pelos colegas de sala, especialmente nos momentos de revisão e reescrita, dentro da perspectiva da *escrita como processo* em que há *interação*, sendo considerados assistentes de grande valor na execução destas fases que fazem a escrita e que, sobretudo, parecem se mostrar extremamente convenientes para a prática da reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar a escrita de um trabalho monográfico como este pressupõe, em nosso entendimento, a retomada de aspectos-chave que compuseram as discussões teóricas aqui realizadas. Tais aspectos estão estreitamente vinculados às teorias expostas e aos pensamentos dos estudiosos citados – em virtude de suas inegáveis contribuições para a temática –, bem como originaram as reflexões que seguem e que também são resultantes de nossa compreensão acerca das opiniões e descobertas dos autores, discutidas ao longo de nossa escrita. Ademais, estas considerações finais trazem, ainda, reflexos de nossa interpretação particular sobre a forma como a revisão e a reescrita são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fruto da sintética análise realizada sobre trechos do documento.

Inicialmente, pudemos perceber a significação, pelos autores ofertada, à escrita (desde seu surgimento até a atualidade), sua figuração e compreensão no ambiente escolar, sua representação na sociedade e para a sociedade, bem como os modos como os estudos diversos a tem concebido. Tais modos de concepção se mostraram variados, cada um, certamente, imprimindo seu valor neste campo e ofertando sua contribuição para a compreensão da escrita e suas particularidades.

No interior desses estudos sobre a escrita, constatamos a notória legitimidade atribuída pelos autores à concepção que a encara como sendo realizada através de um processo estruturado em etapas (Kato (2005), Serafini (1998), Calkins (1989), por exemplo.), sobretudo quando estes estudos focalizam esse processo atentando para a *interação* (Bakhtin (2003 e 2006), Koch e Elias (2011), Antunes (2003 e 2005), Ruiz (2003), dentre outros).

Pudemos confirmar claramente o pensamento de Calkins (1989), que lembra que as etapas, acima referidas, frequentemente são nomeadas de formas variadas pelos estudiosos. Neste trabalho, adotamos a classificação de Antunes (2003), por a considerarmos didática – a nosso ver, um fator positivo no cumprimento de nossos objetivos –, a saber: *planejamento, escrita, revisão e reescrita*, sendo que as duas últimas parecem corresponder a fases de uma etapa do processo. Contudo, vê-se que as nomeações diferenciadas comumente tendem a apontar para ações análogas a serem feitas em cada momento específico, independentemente dos nomes que a elas sejam ofertados.

Referindo-se mais especificamente ao alvo central de nossa discussão, a revisão e a reescrita e sua relevância dentro do processo de produção de um texto, é fundamental lembrar pontos significativos desse âmbito.

Foi de grande valor, por exemplo, tomar conhecimento de que: a) alguns pesquisadores veem revisão e reescrita como etapas distintas (Murray, apud Calkins (1989), por exemplo) e outros as entendem como sendo termos de igual valor (RUIZ, 2003), todos confirmando, no entanto, sua grande importância; b) os autores discutidos tendem a compreender revisão e reescrita como fases em que, respectivamente, observa-se atenciosamente o texto – lançando-se mão da leitura – e refaz-se o que foi visto como não correto (Antunes (2003 e 2006), por exemplo); c) a própria reescrita tem sido entendida como detentora do que se poderia chamar “subetapas” (DURIGAN, s/d), objetivando sua realização de modo benéfico; e d) a reescrita em si geralmente se faz a partir de *operações linguísticas* denominadas *substituição, adição, supressão e deslocamento* (Fabre (1987) apud Fiad (1991)).

Debate que também se mostrou extremamente produtivo diz respeito à breve análise do modo como a revisão e a reescrita são colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esta análise nos permitiu observar, com maior clareza e detalhamento, o papel a elas atribuído por este documento, momento no qual tivemos a chance de constatar uma valorização consistente dessas ações, notadamente manifestada na sugestão de que sejam sempre realizadas. Foi possível visualizar tal sugestão em trechos dos *objetivos* para o ensino de língua e de escrita, dos *conteúdos*, e dos *critérios de avaliação* propostos (especialmente nos Ensinos Fundamental I e II), ou seja, revisão e reescrita mostraram-se presentes ao longo de todo o texto que compõem o documento.

Com relação aos PCN do Ensino Médio, mais especificamente em seu texto complementar, os PCN+Ensino Médio (Língua Portuguesa), pudemos notar a indicação da feitura da revisão e da reescrita no desenvolvimento das *habilidades e competências* que esta fase de ensino busca alcançar, mas isso parece se fazer de modo mais sutil, não tão explícito ou detalhado quanto se faz nos documentos das fases de ensino anteriores.

De todo modo, em ambos os documentos (PCN dos Ensinos Fundamental I e II e do Ensino Médio), a revisão e a reescrita foram consideradas fundamentais para a produção de um texto, devendo, pois, serem estimuladas e realizadas desde os primeiros passos do aprendiz, em sua vida estudantil.

Além disso, a partir das ideias discutidas, dos diversos autores apresentados, foi-nos possível compreender que estes têm considerado revisão e reescrita como sendo de grande

importância para a produção de um texto, principalmente pelo fato de que permitem, mais veementemente, que o aprendiz reflita sobre o processo da escrita, sobre sua escrita, sobre a escrita dos outros (Góes (1993); Rocha (2003); Possenti (2005); Ruiz (2001); Fiad (1991); Oliveira (2010); Jolibert e Sraiki (2008), dentre outros).

Outra questão debatida que consideramos ter sido deveras significativa está relacionada à função concedida pelos pesquisadores ao professor e aos colegas de sala de aula, já que estes parecem ser tomados como elementos valiosos para a feitura da revisão e da reescrita, concorrendo suas presenças beneficentemente, portanto, para o estabelecimento de reflexões, de discussões sobre o texto escrito (Possenti (2005); Góes (1993); Calkins (1989); Antunes (2006); Guedes (2009) etc.).

Diante de tudo o que foi apresentado e discutido, das reflexões realizadas a partir dos pensamentos dos autores convocados para esta discussão, bem como considerando nossa prática docente no âmbito do Ensino Fundamental II, ficou-nos evidente a necessidade de toda a comunidade escolar saber destas descobertas e ponderações ofertadas por estes estudiosos – no Brasil e no exterior – sobre as funções e a importância da revisão e da reescrita para a produção de textos.

Ficou-nos evidente, ainda, que o mestre, em especial, precisa empreender uma busca **enérgica** pelos conhecimentos ligados às teorias, às pesquisas (cf. ANTUNES, 2003) disponíveis nesse campo, sejam elas atuais ou já consolidadas pelo tempo. Precisa, também, (re) descobrir materiais já conhecidos e de fácil acesso como os PCN – aqui também considerados e que se mostraram ricos em sugestões dentro da temática por nós debatida –, com o intuito de aplicar e/ou aperfeiçoar a feitura da revisão e da reescrita em suas aulas de escrita.

Por fim, o que mais profundamente nos chamou atenção – e, sem dúvida, ficará registrado em nossa experiência – foi o fato de, durante a feitura deste trabalho, termos vivido pessoalmente a coerência das teorias e ideias dos autores citados, aqui apresentadas e discutidas, no que concerne à escrita de um texto e, principalmente, no que concerne à revisão e à reescrita.

A concepção válida de escrita como sendo um processo em que há *interação* e o papel relevante imputado à revisão e à reescrita dentro de tal processo foram aspectos, a todo instante, por nós vivenciados ao longo da escritura deste texto, marcados, por exemplo: pela realização de todas as etapas que fazem o processo de escrita; pela postura de leitora de nosso escrito; pela reflexão; pela *interação* estabelecida com aqueles que se dispuseram a ler este texto em fase de feitura, sobre ele manifestando suas opiniões, auxiliando-nos; pelo trabalho

firme de revisão do texto; e pelas reescritas realizadas até que fosse entendido como adequado.

Fascinante é, pois, ao término desta monografia, termos adquirido os conhecimentos que nos permitem validar – a partir desta experiência pessoal de escrita – as teorias, pesquisas e ideias aqui apresentadas e discutidas. Assim, considerando esta experiência e, sobretudo, considerando as discussões realizadas, acreditamos que este trabalho possa ofertar alguma contribuição para as reflexões e os debates sobre as temáticas que aqui foram referidas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Uma história individual. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito o trabalho com o texto**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. p. 79-115.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). A interação verbal. In: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias / língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DURIGAN, Marlene. **Atividades de (re) textualização nas séries iniciais: é proibido corrigir porque traumatiza?** Disponível em: <<http://www.ceul.ufms.br/posletras/docentes/marlene/atividades%20de%20retextualizacao%20nas%20series%20....pdf>> Acesso em: 24 mar. 2012.

FIAD, Raquel Salek. (Re) escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito o trabalho com o texto.** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. p. 71-77.

_____. Operações Linguísticas Presentes nas Reescritas de Textos. In. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, (4): 91-97, jan. 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M.C.R & SMOLKA, A. L. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1993. p. 101-119.

GUEDES, Paulo Coimbra Guedes. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIGOUNET, Charles. A escrita, expressão gráfica da linguagem. In: _____. **História concisa da escrita.** Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** Trad. Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais/Linguagens, códigos e suas tecnologias/Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. (Re) escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON,

Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito o trabalho com o texto. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997a. p. 53-59.

_____. O papel do interlocutor. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito o trabalho com o texto. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997b. p. 117-151.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Processos de produção textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. (Palavra de professor). São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, Luciano. O ensino pragmático da escrita. In: **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Rose Maria Leite. Metacognição e metalinguagem: conceitos e definições. In: _____. **O que revelam os textos das crianças**: atividades metalinguísticas na escrita infantil. Tese de doutorado. Fortaleza: DLV/PPGL/UFC, 2009. p. 41-43.

_____. O desenvolvimento metalinguístico e a língua escrita. In: OLIVEIRA, Rose Maria Leite. **O que revelam os textos das crianças**: atividades metalinguísticas na escrita infantil. Tese de doutorado. Fortaleza: DLV/PPGL/UFC, 2009. p. 85-92.

_____. **A retificação em textos infantis**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: DLV/PPGL/UFC, 2005.

PINTO, Maria da Conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos do dia-a-dia: uma experiência com a escrita social. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (orgs.). **A língua na sala de aula**: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. (Linguagem e letramento em foco). 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/cursos/cursos_detalhes.php?codigo+12> Acesso em: 19 jun. 2011.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Da aquisição ao desenvolvimento da escrita: concepções e implicações para a ação pedagógica. In: DIAS, Luiz Francisco. **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa: Ideia, 2001.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. **Ensinando a redigir: do processo ao produto**. Fortaleza: UFC/NELM, s/d. p. 79-97. [Publicado originalmente em Curso de Atualização em Língua Portuguesa: fundamentos para a prática de leitura e produção de textos. Fortaleza: SEDUC, Fundação VITAE, UFC, 1993: 62-75].

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFIM, Mônica de Souza; OLIVEIRA, Rose Maria Leite. A retificação em textos infantis: um olhar dialógico. In: **Alfa: Revista de Linguística** v. 54, n. 2. São Paulo: UNESP, 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. Adapt. Ana Maria Marcondes Garcia. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Dóris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIANA, Chico. Reescrever é sobreviver. In: **Revista Língua Portuguesa**. Ano 7. n. 76. São Paulo: Editora Segmento, Fev. 2012.