

## REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CONTO INFANTIL<sup>1</sup>

### REVISION AND REWRITING OF TEXTS AS FROM THE TEXTUAL GENRE CHILDREN'S SHORT STORIES

Ângela Francine Fuza<sup>2</sup>

Renilson José Menegassi<sup>3</sup>

**Resumo:** *Este artigo demonstra como as características próprias do gênero definem o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do aluno do Ensino Fundamental. Analisaram-se as práticas de produção textual do 4º ano, observando-se as aulas do professor e as produções dos alunos. Constatou-se que não há indícios de características do gênero nos apontamentos da professora, embora haja a entrega de um conto infantil antes do início da escrita do texto pelos alunos. Diante da narrativa produzida, que pode ser considerada um conto, o professor desenvolveu uma revisão textual-interativa, ou seja, a fim de ampliar o conteúdo dos textos, houve o trabalho com bilhetes para os alunos logo ao final da produção, fazendo com que haja um espaço interativo entre professor e aluno, mas não efetivamente indícios de revisão do gênero trabalhado.*

**Palavras-chave:** *Escrita, Gênero, Revisão, Reescrita, Ensino Fundamental.*

**Abstract:** *Current essay analyzes how the genre's characteristics define the teacher's revision and the rewriting of students at Basic Education level. The practice of textual production in the 4<sup>th</sup> year of primary school is investigated by observing the teacher's lessons and the students' production. There are no indications of the genre's characteristics in the margin notes of the teacher, although the handing out of a short story occurred at the start of the students' text writing. In the wake of the narrative (a short story) produced, the teacher developed a textual and interactive revision. Or rather, an exchange of notes at the end of the textual production occurred so that the textual contents could be broadened. Although there was an interactive space between the teacher and the student, no indications of revision with regard to the genre worked with in the classroom have been detected.*

**Keywords:** *Writing; Genre; Revision; Rewriting; Basic Education.*

## 1 Introdução

O panorama atual do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no Brasil, é discutível. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado e com resumo publicado no 2º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI) e 5º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários (CELLI), realizado em Maringá, em 2012.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Brasil, e-mail: [angelaфуza@hotmail.com](mailto:angelaфуza@hotmail.com)

<sup>3</sup> Docente da Universidade Estadual de Maringá (UNICAMP). Doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis). Maringá, Brasil, e-mail: [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br)

Educacionais Anísio Teixeira<sup>4</sup> (INEP, *on line*), cerca de 59% dos estudantes brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem desenvolver competências e habilidades básicas de leitura. No Sul do país, região que concentra a maior parte da riqueza nacional, cerca de 50% dos alunos estão em situação crítica para seguir adiante no 3º ciclo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que poderia ser chamada de aditiva: ensina-se a juntar sílabas [...] juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1998, p. 35-37), isto é, a criança inicia seu processo de alfabetização aprendendo a unir elementos com o intuito de construir outros; por exemplo, escrevem-se várias frases que, unidas, formam um texto – no caso, sem coerência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) postulam que o trabalho com a produção textual deve ter como finalidade “formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47). Para tanto, faz-se necessário que o escritor saiba enquadrar seu texto ao gênero adequado, conforme suas finalidades e que consiga entender o produto escrito como algo passível de análise, sendo sujeito a revisões e a reescritas.

Assim, a produção de texto é concebida como um trabalho, fazendo com que o professor atue por meio de diversos recursos, auxiliando o aluno durante o processo de revisão e reescrita, através de intervenções realizadas no seu texto. Para Esper (2011), porém, esses comentários podem, ao invés de ajudar, prejudicar o desenvolvimento do produto escrito, dependendo da metodologia utilizada pelo docente. Muitos professores não assumem a tarefa de revisão textual com a responsabilidade necessária, efetuando revisões confusas e superficiais, além de não incentivar a reescrita em todas as produções, o que acaba sendo extremamente preocupante, tendo em vista que essas são as etapas mais importantes no processo de produção, pois não só conduzem à melhoria do produto, mas fazem com que o aluno reflita mais profundamente a respeito da sua escrita.

Diante desse panorama, esta pesquisa, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq-[www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), subsidiada na perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, com pressupostos nos estudos de Bakhtin e de Vygotsky, teve o objetivo de verificar como as características próprias do gênero textual definem o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do aluno do Ensino Fundamental.

---

<sup>4</sup> Dados retirados do site: <<http://www.inep.gov.br>>. Acessado em: 24 mar. 2010.

Foram analisadas as práticas de produção textual do 4º ano, observando-se as aulas do professor e as produções dos alunos.

## **2 A escrita: os processos de revisão e de reescrita**

A escrita é um processo complexo que deve ser ensinado a fim de que a criança o internalize e produza com autonomia (VYGOTSKY, 1998). Logo, este estudo, a fim de verificar como as características próprias do gênero definem o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do aluno no 4º ano do Ensino Fundamental, analisou as práticas de produção textual, observando-se as aulas do professor e as produções dos alunos, buscando investigar não só o produto final, acabado, mas também o processo que originou o texto. Assim, a escrita é concebida como processo contínuo e não mais como algo estanque. Portanto, a escrita e a sua reescrita são “um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). Logo, a produção está aberta para ser repensada, reescrita.

Essa perspectiva de linguagem escrita é demarcada por dois documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação: Língua Portuguesa – DCE (PARANÁ, 2008). Em relação à revisão e à reescrita dos textos, os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que a revisão deve ser sistematicamente ensinada, monitorando todo o processo de produção textual desde o planejamento. Tal postura demonstra a necessidade de deslocar a ênfase da intervenção no produto final, para o processo de escrita, auxiliando o aluno a revisar desde o planejamento do texto, ao longo de todo o processo. No mesmo sentido, as DCE (PARANÁ, 2008) postulam que, na fase da revisão e da reescrita, o aluno revê o que escreveu, refletindo sobre suas ideias, observando se seu texto atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação. O documento, infelizmente, não discute cada uma dessas etapas e elementos do processo de escrita, o que não oferece subsídios teóricos ao docente.

Tal postura não é comum no contexto escolar, conforme exposto pelos PCNs (BRASIL, 1998). O mais comum é que os alunos permaneçam com a primeira versão do texto, impossibilitando seu aprimoramento, até mesmo por uma questão cultural da escola.

Para Menegassi (1998), a revisão é um processo recursivo, ou seja, concebe-se o texto em progressão, sendo a reescrita advinda dessa configuração. Assim, é possível constatar que a revisão e a reescrita são processos complementares, pois, juntas, auxiliam na construção do texto. Ao revisar, o aluno analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos e,

caso julgue necessário, reescreve seu texto. Logo, fundem-se os processos de revisão e reescrita.

Após os comentários do professor, o aluno pode ter duas atitudes: a de desconsiderar as propostas feitas, ou a de aproveitá-las para aprimorar seu produto, indo, muitas vezes, “além das sugestões oferecidas” (MENEGASSI, 1998, p. 60). Dessa forma, é fundamental que o revisor atente para os seus apontamentos, pois “os comentários com sugestões de revisão oferecidos pelo professor aos alunos têm papel relevante e influenciam na revisão e reescrita” (MENEGASSI, 2000, p. 83). O autor ainda esclarece que tais comentários precisam, para se tornar claros e eficazes, apresentar quatro componentes básicos: “1) Apresentação do problema a ser revisado; 2) Identificação da localização do problema [...]; 3) Apresentação do contexto em se encontra o problema; 4) Oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado” (MENEGASSI, 2000, p. 92).

Após a avaliação e a intervenção do professor, o aluno pode adotar diferentes operações na reestruturação do texto. Fabre (1986), apontada por Menegassi (1998), sistematizou quatro operações linguísticas usadas na reescrita:

- Adição ou acréscimo - pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases;
- Supressão - supressão sem substituição do elemento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acentos, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases;
- Substituição - supressão, seguida por substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados;
- Deslocamento - permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo do encadeamento (FABRE, 1986, *apud* MENEGASSI, 1998, p. 44, 45).

O aluno pode, então, ao reescrever, tendo por base os apontamentos do professor, acrescentar novas informações ao seu texto, ampliando o arcabouço de informações. Ao contrário disso, ele pode realizar também apenas a supressão daquilo que foi questionado ou a substituição de um termo por outro.

Para Serafini (1988), as intervenções podem se apresentar de três maneiras: a) Indicativa: quando o professor se limita a apenas apontar os erros por um risco, círculo, ponto de interrogação, sublinhado etc.; b) Resolutiva: quando o revisor, além de sinalizar o erro, o soluciona, reescrevendo-o da forma correta; c) Classificatória: quando são feitos

apontamentos, usando como recurso sinais pré-estabelecidos entre professor e aluno, isto é, um traço em uma palavra pode indicar problemas de acentuação e assim por diante.

Ruiz (2010) vai além desses tipos de revisão e acrescenta a revisão textual-interativa, ou seja, uma revisão por meio de comentários mais longos, escritos em sequência no texto do aluno, em forma de pequenos bilhetes, que ela denomina de pós-texto. Essa forma de revisão, para Nascimento (2009), é inovadora, uma vez que constrói um espaço interativo entre professor e aluno. Os bilhetes também permitem a abordagem de “aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos” (NASCIMENTO, 2009, p. 66), por tratarem de assuntos mais abrangentes e pessoais não estabelecidas por regras gramaticais.

Após experiências de reescritas com acadêmicos do curso de Letras, Fiad & Mayrink-Sabinson (1991) constataram que, de modo geral, o momento da escritura causa estranheza a muitos. Para alguns, a “reescrita tornaria o texto frio, sem emoção”, já para outros, “a reescrita só deve ser feita se o primeiro texto for ruim” (FIAD & MAYRINK SABINSON, 1991, p. 57).

Diante disso, o trabalho com a revisão e com a reescrita precisa ser explorado, concebendo-se a escrita como um processo contínuo, um trabalho que demanda tais fases, fazendo com que os alunos passem a considerar “o texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK SABINSON, 1991, p. 63).

Sendo assim, este artigo objetiva verificar como as características próprias do gênero definem o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do aluno do Ensino Fundamental. Na sequência, destaca-se o trabalho realizado com a escrita, observando-se as aulas do professor e as produções dos alunos.

### **3 O trabalho com a escrita**

Os alunos iniciaram o trabalho com a temática identidade, transcrita das gravações das aulas, especificamente na aula 23, com os trechos do “Caderno de por quês do Zequinha”, apresentados no livro didático. Após essa atividade, outros textos do material foram contemplados: “Carteira de identidade; Impressão Digital; Identifique-se”; “Marca registrada que não escolhemos”; trechos do livro *Diário de Classe*, de Bartolomeu Campos Queirós (SOARES, 1999, p. 28- 41).

Após a leitura, os textos foram estudados por meio das questões de interpretação oral e escrita, presentes no livro didático e trazidas pela professora. Depois da leitura dos trechos do livro *Diário de Classe*, de Bartolomeu Campos Queirós (SOARES, 1999, p. 41), a professora solicitou às crianças a produção individual de um texto narrativo que tratasse da temática identidade, mais especificamente sobre nomes, em sala, para ser entregue no final da aula. Além disso, entregou o texto “Que nome!” aos alunos, como uma forma de auxiliá-los no processo de produção do texto. O comando de escrita, trazido pela professora, foi exposto no quadro:

Produzindo texto

Nesta aula, produziremos um texto narrativo, em que os personagens deverão ter nomes estranhos e passarão por momentos que os ridicularizarão. Leia o texto que segue e se baseie nele para produzir o seu.

Lembre-se: todo o texto narrativo deve ter: título; começo; meio e fim.

Ela entrega o texto “Que nome!”, que pode ser caracterizado como um conto infantil, tendo em vista seu caráter narrativo, as personagens, o espaço, principalmente sua temática relacionada ao fantástico, e faz a leitura oral:

Que nome!

Este João Setepanças passou a infância, todos os anos de escola, tendo de aguentar as gozações dos colegas. E, depois de adulto, a coisa não melhorou. Cada vez que ele tinha que assinar uma carta, ou um cheque, ou apresentar um simples documento–carteira de identidade, de trabalho, de motorista – lá vinham os risinhos e as risotas, infernizando a vida do coitado.

Então, um belo dia, João Setepanças não aguentou mais e resolveu mudar de nome. Foi dureza! João Setepanças passou dias, semanas e meses sendo empurrado de um guichê para outro, enfrentando filas intermináveis, escrevendo requerimentos, petições e ofícios em dezenas de vias assinadas. E, em cada cartório, cada “firma reconhecida” lhe custava no mínimo uma gargalhada de gozação, além do preço do tal carimbo...

Até que por fim, vencidas todas as etapas daquele tremendo “enduro”, chegou o momento tão esperado. Solene, o alto funcionário encarregado do seu caso lhe fez a pergunta que iria mudar toda a sua vida:

– Senhor Setepanças, como deseja chamar-se de hoje em diante?

E o nosso herói, vibrando de felicidade, respondeu em alto e bom som:

– Benevides Setepanças, Excelência!

E é assim que ele se chama até hoje. Sem nenhuma pança a menos.”

(TATIANA BELINKY – Suplemento Infantil de O Estado de S. Paulo)

De acordo com Costa (2003), os contos, especificamente, o infantil, retratam de forma simples as linhas gerais do comportamento humano, nos seus aspectos psicológicos, culturais e linguísticos. Essas narrativas se apresentam em uma linguagem simbólica, destacando

situações inusitadas e até mesmo improváveis como comuns, algo que poderia acontecer a qualquer mortal, constituindo-se em um poderoso legado cultural. Por meio do conto, podem ser levantadas questões com as quais todo o indivíduo se vê confrontado, como rivalidade de gerações, integração dos mais novos no mundo adulto (*on line*, <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2012). A estrutura básica de um conto infantil é uma narrativa curta, dotada de tempo, espaço, clímax, enredo e o número reduzido de personagens. A linguagem deve ser usada como instrumento de criação, revelação e direção.

O conto infantil “Que nome!” traz uma estrutura narrativa simples, com poucos personagens, havendo o predomínio do fantástico presente no nome da personagem e em seu desejo de mudança de nome.

Após a leitura, pediu-se aos alunos para que começassem a escrita do texto; contudo, no início da atividade, eles ficaram desorientados e não sabiam como utilizar o texto entregue pela professora:

Aluno: É pra fazer igual esse texto que você entregou?

Professor: Não. Esse texto é só para vocês terem uma ideia de como vocês devem escrever. Na história tem que ter alguém com um nome esdrúxulo que quer mudar de nome, mas que passa por muitas dificuldades.

Observa-se, assim, que as características do gênero não foram ressaltadas ou estudadas especificamente para a produção pelos alunos. Houve a intenção do professor em apresentar o conteúdo, a narrativa para os alunos e não o trabalho com a composição do texto e com seu estilo. Tal postura é demarcada também no processo de revisão que o professor demonstrará ao entregar o texto ao aluno para a reescrita do material.

Bakhtin/Volochinov (1992), a partir de seus estudos a respeito do enunciado, propõem algumas questões fundamentais para a produção do enunciado concreto em situação de interação. Geraldi (1993), no Brasil, retoma essas questões, vinculando-as à produção do texto escrito escolar. Logo, no momento da escrita, é preciso que se tenha o que dizer (conteúdo); se tenha uma razão para dizer (finalidade); se tenha para quem dizer (o outro). Vê-se que, na produção solicitada, o aluno tem dificuldades para expor um conteúdo, embora o texto de apoio esteja ali para “auxiliar”. O interlocutor desse texto é o professor, que lerá e atribuirá uma nota; quanto à finalidade da escrita, sabe-se que está interligada com a imagem do interlocutor que o aluno possui no momento da produção:

Quando o estudante visualiza somente seus interlocutores reais: professor e colega, a finalidade fica restrita ao fato de atender ao que foi solicitado e de apresentar algum resultado a eles. Com isso, o estudante não considera o “destinatário superior” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1992, p. 60), não escrevendo para o meio social, mas somente para os destinatários marcados em sala, fazendo com que tenha o único intuito de demonstrar sua competência de escrita (FUZA, 2006, p. 72).

Sendo assim, observa-se que o comando de escrita não atende às questões centrais para a elaboração do enunciado, podendo promover a escrita de uma redação “para a escola” (GERALDI, 1993). Segundo Menegassi (1998, p. 15), na década de 1980, no Brasil, considerando os estudos sobre a construção do texto escrito, viu-se a produção de texto e seu produto final como um processo composto de etapas interligadas. Desse modo, foram propostas três grandes etapas de construção de um texto: planejamento, execução e revisão.

A partir disso, analisando o processo de escrita dos alunos, foi possível observar que, durante a produção do texto, não foi realizado o planejamento da produção. Esse fato, segundo Serafini (1998), é comum, pois planejar poderia parecer um modo de adiar o momento de escrever o texto, ou seja, perder tempo. Todavia, planejar serve para “economizar e distribuir o tempo disponível. Distribuir o tempo é indispensável para escrever a redação no prazo que se tem” (SERAFINI, 1998, p. 23).

Durante a execução, a professora tentou auxiliar seus alunos, indo às carteiras, conversando e questionando a respeito do que estava escrito, agindo como mediadora. No fim da aula, os textos foram entregues e, após dez dias, a professora devolveu as produções com seus apontamentos. Neste artigo, expõem-se as versões de um dos alunos, como mostra representativa da produção textual efetivada pela sala.

[1º/11/2006 - 1ª versão]

O nome!

Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha. Agora adolescente não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos daram risadas.

Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome. Então, foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande.

Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:

– Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo (~~do~~) que eu. Acho melhor voltar amanhã, está muito cheio!

No dia seguinte, bem de manhazinha, foi até lá de novo e disse para o juiz.

– Seu juiz, quero (~~me~~) mudar de nome, porque todo mundo fica dando risadas de mim.

O juiz falou:

– Que nome você quer ter de hoje em diante?

Ela falou, vibrando de felicidade:



– Bárbara Esperanças!  
E assim todos os amigos pararam de dar risadas.

[10/11/2006 - Apontamentos da professora]:  
Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue:  
– adolescente;  
– davam risadas.

Reestruture seu texto fazendo as seguintes observações:  
1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?  
2º parágrafo: Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome? O que acontecia quando os outros ouviam ou liam o nome dela?  
\* último parágrafo: E o que os amigos acharam do seu novo nome?  
Reestruture seu texto completo. Bom trabalho.

Trata-se de um texto narrativo constituído dos elementos solicitados pelo comando: começo (Samóia Esperanças sofre em razão de seu nome); meio (decide trocar seu nome e passa por dificuldades para atingir esse objetivo); fim (consegue alterar o nome). Vê-se que o aluno seguiu a estrutura solicitada pela professora e pelo comando, construindo sua história baseada na estrutura narrativa e temática do modelo pré-apresentado, o texto de apoio como representação da internalização efetivada no trabalho com a escrita na escola. Num quadro comparativo entre a escrita do aluno e o texto de apoio “Que nome!”, pode-se constatar a seguinte estrutura:

	TEXTO APOIO: “QUE NOME!”	TEXTO DO ALUNO: “O NOME!”
<b>ESTRUTURA DA HISTÓRIA</b>	<i>“João Setepanças passou a infância, todos os anos de escola, tendo de agüentar as gozações dos colegas”.</i>	<i>“Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha”.</i>
	<i>“...depois de adulto, a coisa não melhorou.”</i>	<i>“Agora adolescente não melhorou nada”</i>
	<i>“Cada vez que ele tinha que assinar uma carta (...) lá vinham os risinhos e as risotas...”</i>	<i>“Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos davam risadas.”</i>
	<i>“Um belo dia, João Setepanças não agüentou mais e resolveu mudar de nome”.</i>	<i>“Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome.”</i>
	<i>“João Setepanças passou dias, semanas e meses sendo empurrado de um guichê para outro”</i>	<i>“...foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande.”</i>
	<i>“Até que por fim, (...) o alto funcionário encarregado do seu caso lhe fez a pergunta: - Senhor Setepanças, como deseja chamar-se de hoje em diante?”</i>	<i>“No dia seguinte, (...) O juiz falou: - Que nome você quer ter de hoje em diante?”</i>

	“-BENEVIDES SETEPANÇAS!”	“- Bárbara Esperanças!”
	“E é assim que ele se chama até hoje..”.	“E assim todos os amigos pararam de dar risadas.”.

Quadro 1: Comparação entre o texto de apoio e o texto do aluno

Verifica-se, por meio da comparação analítica dos textos, que a história narrada pelo aluno configura-se na mesma estrutura apresentada pelo texto entregue pela professora. Além da mesma história, é possível destacar os títulos e os nomes das personagens: “*Que nome!*” passou para “*O nome!*” e *João Setepanças* transformou-se em *Samóia Esperanças*. Houve, assim, o trabalho com a substituição e a supressão, seguida por substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados (FABRE, 1986, *apud* MENEGASSI, 1998, p. 44, 45).

A correspondência entre os textos faz com que se tenha uma reescrita denominada literal, ou seja, o aluno se apropriou do estilo e da estrutura composicional do texto, mesmo sem que esse trabalho tenha sido feito em sala. Partiu-se, então, do modelo de conto infantil pré-estabelecido e foi produzido um novo texto que demonstra que o aluno tomou para si as características essenciais do conto infantil, demarcando início, meio e fim da narrativa; delimitou seus personagens; demarcou uma situação problema a ser resolvida. Tal postura demonstra que, por mais que o aluno se posicione em seu texto, seu discurso é marcado por fatores externos, como a voz do outro: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Demarcou-se que o processo de escrita passaria pelo planejamento, execução e revisão. Segundo Menegassi (1998, p. 7), tem-se, no caso analisado, uma revisão orientada, “em que o professor oferece sugestões de revisão ao texto do aluno de forma escrita.”. Ao revisar e reescrever, o estudante posiciona-se diante do seu texto como leitor, observa o que poderia ser desenvolvido e melhorado, promovendo, assim, seu crescimento como produtor de texto. Por esse motivo, é possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, sendo seguido logo após pela revisão. É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprende e consegue apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

a refacção faz parte do processo de escrita, [ela] é a profunda reestruturação do texto [...] os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo [...]. Por meio dessas

práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 77-78). (grifos nossos).

Quanto aos processos de revisão e de reescrita do texto do aluno, observa-se o texto antes e após a revisão:

<p>[1º/11/2006 - 1ª versão]</p> <p>O nome!</p> <p>Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha. Agora <u>adolescente</u> não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos <u>daram</u> risadas.</p> <p>Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome. Então, foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande.</p> <p>Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:</p> <p>– Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo (<del>de</del>) que eu. Acho melhor voltar amanhã, está muito cheio!</p> <p>No dia seguinte, bem de manhazinha, foi até lá de novo e disse para o juiz.</p> <p>– Seu juiz, quero (<del>me</del>) mudar de nome, porque todo mundo fica dando risadas de mim.</p> <p>O juiz falou:</p> <p>– Que nome você quer ter de hoje em diante? Ela falou, vibrando de felicidade:</p> <p>– Bárbara Esperanças!</p> <p>E assim todos os amigos pararam de dar risadas.</p> <p>[10/11/2006 - Apontamentos da professora]: Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue:</p> <p>– adolescente; – davam risadas.</p> <p>Reestruture seu texto fazendo as seguintes observações:</p> <p>1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?</p> <p>2º parágrafo: Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome?</p> <p>O que acontecia quando os outros ouviam ou</p>	<p>[10/11/2006 - 2ª versão]</p> <p>O nome!</p> <p>Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha e <b>Esperancinha, por isso mudava de escola.</b> Agora <b>adolescente</b> não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos <b>davam</b> risadas e <b>tiravam sarro dela com apelidos feios.</b></p> <p>Samóia Esperanças ficou pensando, pensando se mudaria de nome. Até que decidiu mudar de nome, <b>porque não aguentava mais os apelidos que estavam falando. Quando alguém ouvia ou lia o nome dela se matava de rir.</b> Então, foi conversar com o juiz e pegou uma fila bem grande. Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:</p> <p>– Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu. Acho melhor voltar amanhã, está muito cheio!</p> <p>No dia seguinte, bem de manhazinha, foi até lá de novo e disse para o juiz.</p> <p>– Seu juiz, <b>quero mudar</b> de nome, porque todo mundo fica dando risadas de mim.</p> <p>O juiz falou:</p> <p>– Que nome você quer ter de hoje em diante? Ela falou, vibrando de felicidade:</p> <p>– Bárbara Esperanças! E assim todos os amigos pararam de dar risadas e <b>acharam muito legal o nome dela.</b></p>
---	---

liam o nome dela? * último parágrafo: E o que os amigos acharam do seu novo nome? Reestruture seu texto completo. Bom trabalho.	
---	--

Quadro 2: Primeira e segunda versões do texto do aluno

No texto “O nome!”, a professora apontou dois procedimentos de revisão: a) a ortografia; b) acréscimo de informações, todos no pós-texto, em forma de bilhete (RUIZ, 2010). A revisão da professora contemplou os aspectos constituintes do enunciado, a forma e o conteúdo, tendo em vista a produção de uma narrativa, sem haver a delimitação de um gênero textual específico. Dentro do próprio texto, acontece um dialogismo entre esses elementos, para que haja um todo coerente e coeso. As palavras que não estavam grafadas, conforme o padrão gramatical, foram destacadas no texto e expostas nos apontamentos da professora: “*Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue: – adolescente; – davam risadas*”, um procedimento corriqueiro para a série escolar observada.

Quanto ao conteúdo, ela trabalhou com questões relativas ao texto, seguindo a ordenação dos parágrafos, especificamente a progressão temática da narrativa, sem mencionar a sua relação com o gênero textual conto infantil: “*1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?; 2º parágrafo: Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome? O que acontecia quando os outros ouviam ou liam o nome dela?; \* último parágrafo: E o que os amigos acharam do seu novo nome?*”. Por meio das questões propostas, observa-se o foco dado à questão temática do texto, demonstrando que o domínio do gênero, em sua grande maioria, ocorre pelo domínio da estrutura temática do texto e não somente pelo aspecto estrutural do gênero. Este pode ser estudado em séries posteriores, havendo a atenção, neste momento, pelo trabalho com a construção de ideias, com a sequência de informações, com o aprimoramento da narrativa.

Christenson (2002), em sua pesquisa com alunos do Ensino Fundamental, confirma que a melhor maneira de se posicionar diante do texto do aluno, como um mediador, é por meio do questionamento: “formular questões é um efetivo meio de direcionar e desenvolver os estágios do processo de escrita<sup>5</sup>”. O trabalho com os bilhetes, assim como foi realizado pela professora, demonstra um trabalho de revisão textual-interativa, conforme Ruiz (2010), que surtiu efeito no texto do aluno.

<sup>5</sup> “[...] asking questions was an effective way of directing and developing these stages of writing process” (CHRISTENSON, 2002, p. 48).

A partir disso, verifica-se a ideia de Bakhtin, de que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 2003, p. 294), pois entregar o texto para o professor representa o fim da atividade discursiva do aluno com a sua produção. A partir daí, tem-se início o processo de interação do texto com o professor, que realiza seus apontamentos, para que o estudante cresça e desenvolva. Esses dois processos, na verdade, estabeleceram a interação entre aluno e professor através do texto escrito pelo aluno.

Na reescrita de um texto, pode-se ter um produto final melhor ou menos adequado aos padrões de escrita, pois tudo depende do modo como o aluno entende as coordenadas apontadas pelo professor. Diante de algumas lacunas no texto do aluno, como: “*Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome...*”, a professora questiona: “*Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome?*”. O mediador, entre o texto e o aluno, busca fazer com que o estudante reflita sobre o que escreveu, desenvolvendo melhor suas ideias: “*E o que acharam do seu novo nome?*”. Como resposta para essas sugestões, teve-se a segunda versão do texto “*Que nome!*”, realizada em sala de aula, após uma atividade de Ciências. Os alunos que terminavam o exercício receberam o texto com os apontamentos para ser reescrito.

Vê-se, na segunda versão, que o aluno respondeu às questões apresentadas pelo professor e conseguiu ir um pouco além do que era solicitado, expondo, por exemplo, a razão que determinara que a garota mudasse tanto de escola: “*Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha por isso mudava de escola.*” O aluno, ao ler o que produzira, constatou a necessidade de uma explicação e foi além do solicitado pela professora. As outras questões foram todas respondidas dentro do texto, e o restante da produção não foi alterado.

Em “*O nome!*”, o aluno que traz para o texto sua realidade e seu conhecimento. Por exemplo, o fato de ver, na escola, um ambiente em que a invenção de apelidos e humilhações está presente é algo trazido pelo aluno, que provavelmente passou por essa situação. Outra questão interessante é o diálogo da personagem consigo mesma, enquanto espera na fila para conversar com o juiz: “*Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse: – Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu.*”. Assim, a personagem está observando o local, o mundo social que a rodeia, deixando de olhar apenas para si mesma.

Diante do trabalho de revisão da professora, o aluno foi levado a utilizar a operação linguística da adição ou acréscimo (FABRE, 1986, *apud* MENEGASSI, 1998, p. 44, 45), uma vez que buscou responder às questões propostas pela professora ao final de seu texto. Observa-se, assim, na segunda versão, que as informações destacadas foram aquelas

adicionadas pelo aluno. Por exemplo, diante da questão: “*1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?*”, o aluno expôs: “*Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha e Esperancinha, por isso mudava de escola. Agora adolescente não melhorou nada. Quando era aluna nova na sala e falava o seu nome para a professora conhecer, todos davam risadas e tiravam sarro dela com apelidos feios*”. Logo, as questões levaram o aluno a repensar o que havia exposto, fazendo-o acrescentar informações, visando à construção da sequência da narrativa e uma reescrita adequada.

#### **4 Conclusão**

O objetivo central deste artigo foi verificar como as características próprias do gênero definem o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do aluno do Ensino Fundamental. Foram analisadas as práticas de produção textual do 4º ano, observando-se as aulas do professor e as produções dos alunos. Os resultados demonstram que não há indícios de características do gênero textual, embora haja a entrega de um conto infantil antes do início da escrita do texto pelos alunos. Diante da narrativa produzida, que pode ser considerada um conto, o professor desenvolveu uma revisão textual-interativa, ou seja, a fim de ampliar o conteúdo dos textos, houve o trabalho com bilhetes aos alunos logo ao final da produção, fazendo com que haja um espaço interativo entre professor e aluno.

Dessa forma, torna-se possível a retomada das características do processo de revisão e de reescrita do texto. Observa-se que houve a intenção da professora em apresentar o conteúdo temático do gênero textual conto infantil, a narrativa, para os alunos e não o trabalho com a composição do texto e com seu estilo. Tal postura é demarcada também no processo de revisão que o professor demonstra ao entregar o texto ao aluno para a reescrita do material.

O texto narrativo produzido pelo aluno apresentou os elementos solicitados pelo comando: começo; meio; fim. Assim, ele seguiu a estrutura solicitada pela professora e pelo comando, construindo sua história baseada na estrutura narrativa e temática do modelo pré-apresentado, o texto de apoio como representação da internalização efetivada no trabalho com a escrita na escola. A correspondência entre os textos faz com que se tenha uma reescrita denominada literal, ou seja, o aluno se apropriou do estilo e da estrutura composicional do texto;

Houve o trabalho com a revisão orientada e a professora apontou dois procedimentos de revisão: a) a ortografia; b) acréscimo de informações, todos no pós-texto, em forma de

bilhete (RUIZ, 2010). Quanto ao conteúdo, ela trabalhou com questões relativas ao texto, seguindo a ordenação dos parágrafos, especificamente a progressão temática da narrativa. Houve o foco dado à questão temática do texto, demonstrando que o domínio do gênero, em sua grande maioria, ocorre pelo domínio da estrutura temática do texto e não somente pelo aspecto estrutural do gênero. O aluno foi levado a repensar o que havia exposto, fazendo-o acrescentar informações, visando à construção da sequência da narrativa.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília: SEF, 1998.

CONTOS INFANTIS. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes.htm>> Acesso em: 2 fev. 2012.

COSTA, P. F. A. **Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumento de intervenção**. 2003. 73. f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR., Três Corações, 2003.

CHRISTENSON, T. A. **Supporting struggling writers in the elementary classroom**. Newark, DE: International Reading Association, 2002.

ESPER, D. S. Caracterizando os processos de revisão e reescrita no Ensino Fundamental I. 2011. 73. f. **Relatório de Pesquisa**. 2011. Disponível em: <[www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)>. Acesso em: 12 jan. 2012.

FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L.T. A escrita como trabalho. In. MARTINS, M. H. (Org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p.55-62.

FUZA, A. F. A finalidade da produção escrita no livro didático: análise dos comandos de escrita. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Interação e escrita**. Maringá: Editora do Departamento de Letras, 2007. [CD-ROM].

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

INEP. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> . Acessado em: 24 mar. 2010.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 265.f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis/ Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

\_\_\_\_\_. A internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, D. A.; NAVARRO, P. (Org.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009, p. 27-47.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório. In: GONÇALVES, A, V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 63-80.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação: Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, M. **Português**: uma proposta para o letramento. 3ª série. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Data de recebimento: 26 de março de 2012.

Data de aceite: 02 de julho de 2012.