



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIANE CASTRO DE ARAUJO

REESCREVENDO A ESCRITA NA ESCOLA:
A prática de revisão e reescrita textual mediada por
pares

Salvador
2004

LIANE CASTRO DE ARAUJO

REESCREVENDO A ESCRITA NA ESCOLA:
A PRÁTICA DE REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL
MEDIADA POR PARES

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação, Faculdade de
Educação, Universidade Federal da
Bahia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Filosofia,
Linguagem e Práxis Pedagógica

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary de
Andrade Arapiraca

Salvador
2004

A663 Araujo, Liane Castro de.

Reescrevendo a escrita na escola : a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares / Liane Castro de Araujo. – 2004.
307 f.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2004.

1. Crianças - Escrita. 2. Língua portuguesa – Escrita. 3. Linguagem e línguas. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372. 623 – 22 ed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIANE CASTRO DE ARAUJO

REESCREVENDO A ESCRITA NA ESCOLA:
A PRÁTICA DE REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL
MEDIADA POR PARES

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação

Salvador, 27 de fevereiro de 2004

Banca Examinadora:

Artur Gomes de Moraes _____
Doutor em psicologia, Universidad de Barcelona
Universidade Federal de Pernambuco

Dinéa Maria Sobral Muniz _____
Doutora em Educação, UFBA
Universidade Federal da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca _____
(orientadora)
Doutora em Educação, UFBA
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Não, não é simplesmente agradecer que quero. Quero trazer para dentro do meu texto aqueles que já o percorrem nas entrelinhas. E não só aos que me ajudaram efetivamente na construção dessa Dissertação, mas aos amigos e colegas que compartilharam comigo idéias, fomentaram discussões, que me trouxeram pérolas poéticas, que construíram frases espirituosas e fortuitas sobre os rascunhos. Àqueles que me ajudaram, de alguma forma, no meu percurso nesses quase três anos e, principalmente, a seguir adiante com a escritura, sem perder o que pulsa, o que vibra, agradeço imensamente.

Em especial, a Mary, por ter sido e por ser, antes de tudo, amiga.

A Felipe Serpa, que viu no detalhe das rasuras uma potência de reflexão sobre a “vida-vivente”. A ele, que estaria na minha banca como “suplente-indispensável”, que me diria indispensáveis palavras, agora só imaginadas, dedico este trabalho.

Em especial também a meu amigo Menandro, que me ensina sempre que a vida é uma tensão de rascunho e, o rascunho, um instrumento que conspira contra a perfeição. Pelo amigo que foi, como foi, e que é, tentando sempre rasurar minhas pontinhas de desânimo ou tristeza com um sorriso e com *poiesis*, não saberia agradecer, senão oferecendo-lhe essas linhas.

A Lícia, pela inspiração, por dar voz a minhas inquietações com a escritura, por não me deixar calar ao me flagrar tentando emudecer a minha “outra escrita”. E por muito mais.

A Pinduka, por me ensinar, sem saber, a “cortar palavras” e dizer tudo.

A Jamile e Pat, pela constante provocação e os largos sorrisos; a Dante e Jil pelo apoio irrestrito desde sempre. Enfim, a todos os colegas e amigos queridos da Faced, cujas presenças, palavras e silêncios rascunharam seus nomes em minha vida.

Queria ainda agradecer a Rô, que com nossa longa história de trabalho e amizade, é sempre fonte de inspiração. A Ludmila, que me recebeu na sua sala de aula e às crianças que me cederam seus escritos com tudo que eles têm de “esgar”. Às meninas do UQT – Tereza Cristina, Silvia, Sumaia, Marjorie, Ana Patrícia, Ana Aurélia e Walkíria – pelo espaço de escrita pulsante. E também a minhas amigas Kite, Marília, Amaranta e Moema por estarem sempre por perto.

Last, but not the least, ao meu marido, meu amor por muito tempo. E como não há muitas maneiras de dizer o indizível, digo apenas – o que não é pouco – que por tudo.

A Dinéia Maria Sobral Muniz e Arthur Gomes de Moraes pela leitura atenta e as preciosas contribuições. Ah, e a minha mãe e meu pai por terem me feito com gosto, isso conta muito!

A muito tempo atrás a
completo de Deuzekiti
assassinou Arqueira e ele jurou
vingança. Depois de três mil séculos
Arqueira voltou para
vingar.
Deuzekiti ficou com muita
medo. Arqueira
formou em
ter uma
quei dizer
marite,
quanto Deuzekiti
assassinou
um grande tempo
eu não disse
solos alguém

Catar Feijão

Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.

Certo não, quando ao catar palavras :
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta Dissertação versa sobre uma pesquisa que teve como objetivo refletir sobre práticas de revisão e reescrita de texto de crianças em situação escolar, tomando-se essas atividades como inerentes à produção de textos, ponto de partida para a aprendizagem da língua escrita. Focalizou-se a revisão e reescrita em pares de alunos trabalhando em conjunto como leitores de si e do outro, com vistas a aprimorar o texto a partir de seus repertórios de recursos lingüísticos e discursivos, ressaltando a relação singular dos sujeitos com esses recursos. Esse estudo propõe discutir sobre as atividades de revisão e reescrita, sobre o papel do rascunho e seu uso produtivo na escola, o caráter particular do rascunho escolar e sobre a pertinência da modalidade partilhada de revisão de textos, considerando o que as crianças podem avançar em colaboração. Considerou-se as marcas de reformulação nos rascunhos como testemunho do processo de produção e como indícios de uma atividade reflexiva sobre a linguagem que se dá em contexto de uso. A perspectiva que é particularmente considerada é a das crianças e, assim, foram objetos de uma análise articulada, elementos diversos como as representações que elas têm a respeito da revisão e reescrita e do uso do rascunho, as diferentes versões do texto produzido, com suas marcas de reelaboração, e os comentários das duplas durante a atividade de revisão. As análises efetivadas mostraram os aspectos lingüísticos e discursivos que se constituíram em “observáveis” para as duplas, tornando-se objetos de negociação, argumentação e modificação durante a atividade, e indicaram os aspectos sobre os quais elas silenciaram. Os significados das práticas de revisar e reescrever que circulam na sala de aula pesquisada revelaram-se nas respostas a um questionário e durante a própria atividade de revisão. Este estudo mostra uma possibilidade de trabalho de produção textual que busca privilegiar o que se mostra nos rascunhos dos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre a língua, em seus contextos de uso efetivo, e a pertinência, as condições e limites da modalidade de revisão em pares.

Palavras-chave: produção textual, revisão, reescrita, rascunho.

RÉSUMÉ

Ce travail porte sur une recherche qui a eu comme objectif réfléchir sur les pratiques de révisions et de réécriture des textes d'enfants en situation scolaire. Ceci, en considérant ces activités comme inhérentes à la production de textes, point de départ pour l'apprentissage de la langue écrite. La révision et la réécriture ont été conçues en duo d'élèves qui travaillaient ensemble en tant que lecteurs d'eux même et de l'autre. Par ailleurs, leur objectif était d'améliorer le texte à partir de ses repertoires de ressources linguistiques et discursifs, tout en mettant en évidence la relation singulière des sujets avec ces ressources. Cette étude prétend discuter sur les activités de révision et de réécriture, sur le rôle du brouillon et son utilisation productive à l'école, sur le statu particulier du brouillon scolaire et sur la pertinence de la modalité partagée de révision de textes, en considérant ce que les enfants peuvent avancer en collaboration un avec l'autre. Les ratures et marques sur les brouillons ont été considérées comme témoignage du processus de production et comme indices d'une activité réfléchie sur le langage. La perspective qui est particulièrement considérée est celle des enfants et, ainsi, plusieurs éléments ont été objet d'une analyse articulée: les représentations qu'ils ont à propos de la révision, de la réécriture et de l'utilisation du brouillon; les différentes versions du texte produit, avec ses marques de réélaboration et les commentaires des duos sur ses productions, pendant l'activité de relecture et révision. Les analyses effectuées ont montré les aspects linguistiques et discursifs qui se sont constitués en aspects "observables" pour les enfants de chaque duo, et se sont devenus des sujet de négociation, argumentation et modification. Le sens des pratiques de révision et de réécriture qui ont circulé dans la classe de cours, a été révélé sur les réponses données à un questionnaire proposé, et pendant la propre activité de révision. Cette étude montre une possibilité de travail de production textuelle qui cherche à privilégier ce qui existe dans les brouillons d'écoliers comme point de départ pour une réflexion sur la langue, dans ses contexte d'utilisation effective, et la pertinence, les conditions et limites de la modalité de révision en duos.

Mots-clés: production textuelle, révision, réécriture, brouillon

SUMÁRIO

Apresentação	09
Notas Introdutórias	14
PARTE I – VOZES DE REFERÊNCIA	27
Capítulo I – Eixo da pesquisa: Linguagem, Interação, Interlocução	27
1. Quanto à Perspectiva sociointeracionista	27
2. Quanto à Concepção de Linguagem	31
3. A Dimensão Reflexiva na Escrita	39
4. A Interação Entre Pares na Construção de Conhecimento sobre a Escrita	50
Capítulo II – Estudos Relativos à Revisão e Reescrita	58
1. Perspectiva Cognitiva	58
2. Perspectiva Genética e Lingüística	61
3. Perspectivas Lingüístico-Pedagógicas	65
Capítulo III – A Enunciação Escrita:	75
1. A Relação Escritor/Leitor mediada pelo Texto	75
2. A Situação de Interação Comunicativa	82
3. A Trama do Texto	84
PARTE II – AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS	94
1. O que pensam as crianças sobre os rascunhos, sobre revisar e reescrever?	94
2. A Vez dos Rascunhos, a Voz das Crianças	99
3. Pensando e Repensando	110
PARTE III – A LEITURA DA LEITURA	117
Capítulo IV – Escrevendo...	117
1. A Produção e Revisão Textual na Escola	117
2. Gênero: Estórias	120
3. A Situação Imediata de Produção dos Textos	124
4. Leituras e Releituras, Revisões e Correções	127
5. Escrever “para”	131

Capítulo V – Revisando...	134
1. Dizendo sobre os Textos e os Comentários sobre os Textos	137
2. Caleidoscópio: Cada um, Cada Texto, Cada Dupla	140
3. Costurando as Leituras e Leituras das Leituras	189
Capítulo VI – Reescrevendo...	206
1. Os Sentidos da Reescrita	206
2. Passando a Limpo	213
Considerações Provisoriamente Finais	216
Referências Bibliográficas	227
Anexos	235
Anexo A – Questionário	235
Anexo B – Organização das respostas ao questionário	238
Anexo C – Segunda versão dos textos: rascunhos revisados em duplas	247
Anexo D – Primeira versão e versão final dos textos	270

APRESENTAÇÃO

Afinando os Instrumentos

...quero enfiar a idéia, achar o rumozinho forte das coisas, caminho do que houve e do que não houve. Às vezes não é fácil. fé que não o é.

Guimarães Rosa

A folha de papel em branco convida e assusta. Começar a escrever é como um soluço que depois de começado, insiste. Ou não. Há quem, na tentativa de registro breve e rápido, tentativa de capturar um pensamento, jogue nela fragmentos sem nexos, franjas de idéias, palavras gulosas, para só depois costurar os elos, bricolar as partes, lapidar o todo. Há quem formule inteiros trechos, feito jorro; escrita que se vai fazendo pensamento, que vai de novo virando escrita, escrever-pensar que se materializa no gesto e na tinta. Há quem espere que uma idéia amadureça para ser escrita, mas engana-se de achar que a idéia mergulha no papel elegantemente. Não, a idéia, para virar palavra, trabalha, e as próprias palavras trabalham e re-trabalham a idéia. E nisso, entra o vai-e-vem da construção do texto que, uma vez pronto, oculta em sua aparente linearidade o que se apagou, reformulou, modificou, abandonou, reconstruiu, tramou, re-tramou, desmanchou.

Pois bem. Quisera dissertar guardando esse movimento, esses bastidores do texto, sua existência como texto cuja feitura foi cheia de idas e vindas – texto que, mesmo pronto, me parece ainda provisório, esboço, cheio de margens e tentáculos a avançar em várias direções, aberto, vivo, gerúndio. Quisera escrever um texto no qual coubesse o pensamento assistemático, não linear que é o pensamento criador – um texto reticular. Mas não sei se saberia. E não seria fácil, tampouco, expor meu “palimpsesto”, com as reviravoltas, os arrependimentos, as curvas bruscas, as mínimas variações. Posso apenas aqui, metadiscursivamente, deixar testemunho do processo de minha escrita sobre a escrita em processo. Escrever uma Dissertação sobre a escrita de textos, de modo a ser coerente com o que gostaria de dizer supõe, me parece, habitar a tensão entre a necessidade de fazer um texto nesse gênero acadêmico – a Dissertação, e o desejo de fazê-lo sem as amarras do gênero, permitindo que o texto encontre jeitos de dizer sobre sua feitura e a palavra encontre jeitos de voar, ainda assim.

Pensando assim, tentei trazer nessa escrita sobre a escrita certa *poiesis*, para dialogar com a escritura comportada que consumiu meu sono, meu riso, às vezes. Talvez não tenha conseguido trazê-la inteira, senão apenas nas entrelinhas, epígrafes, margens, títulos, em algumas linhas mais salientes, nos rascunhos que não serão vistos, nos textos afluentes, filiados, nos quais me permiti palavras mais amenas e fluidas. Reconhecendo-me na escrita densa e defendendo a seriedade da escrita leve – que nem sempre, no meu texto, encontram rima – faço coro com os que reclamam uma escrita acadêmica que, ainda assim, se permita atravessada de vida, sonho, poesia. Eu soube? Provavelmente não, não ainda, mas no movimento tensivo, ainda hesitante, vou buscando o meu jeito de dizer o que quero dizer, aprendendo a “rimar”. E mais, aprendendo a “lutar com as palavras”, a “cortar palavras”, a afinar os diferentes jeitos de escrever que em mim co-habitam, a viver no contraponto; aprendendo a buscar concisão de hai-cais ali onde jorra cacimba por demais cheia, a buscar o jorro ali onde o denso se imiscui.

Vale lembrar que, nesse “produzir meu texto”, muito de meus truncamentos se tornaram “invisíveis” para mim. Aí, onde entram os meus leitores, para os quais dediquei algumas letrinhas de agradecimento. A esses e aos que agora me lêem, quis dedicar esse intróito. Antecipando minha audiência, quis justificar minhas tortas linhas.

Precisava escrever uma Dissertação. E sem deixar de viver, de sonhar, de amar as palavras. Precisava escrever um texto acadêmico, mas o queria sem gravidade ou denso. É possível. Não é fácil. Fé que não o é.

*Scribendi nullus finis*¹, mas o texto, em certa hora, reclama o ponto final de sua última versão. E é nesse sentido que, enquanto discurso, apesar de ser um intervalo no fluxo ininterrupto da comunicação (Bakhtin), o texto, ainda assim, enquanto escrita que se fixa no papel, é permanente². E essa permanência assusta, pois que é coisa de Instituição. Uma vez editado e publicado um livro, artigo, uma vez encontrando lugar na estante da Universidade uma Tese, Dissertação, uma versão fica, de certo modo, presa ao seu estatuto de definitiva. A escrita prende, fixa, congela o dito e isso faz com que não seja fácil decidir a hora de parar. Exposta, a escrita terá, inexoravelmente, olhares pousados sobre ela. Não me é fácil expor sem preocupar-me com legitimações. Pesa sobre minha escrita, atravessando-a, as representações que tenho sobre o que seja um escrito acadêmico, sobre o que esperam de mim e sobre até onde posso transgredir. Como eu, também as crianças que me ofertaram seus

¹ “O escrever não tem fim” (FEDRO, Fábulas).

² Por ora não estabelecemos a distinção entre o texto concebido teoricamente – marcado pelo inacabamento – e o texto empírico, que após várias versões é dado como terminado (ORLANDI, 1983 e BRONCKART, 1999). No terceiro capítulo dessa Dissertação esta será explicitada.

escritos, cheios de rabiscos, escrevem a partir da representação que fazem de uma solicitação que se inscreve na instituição escolar onde são gerados seus textos, e se fazem sujeitos nessa dinâmica tensiva de “vozes” assujeitadas e vozes autorais³.

Não, não é fácil a escritura. Não é fácil a tessitura silenciosa e barulhenta, não é fácil a luta com as palavras, falar do já tão mil vezes falado; do já dito – assim ou de outro modo – e a redizer ainda; não é fácil a incessante conversa na solidão da escrita. No meu dizer atravessado por tantos outros, um texto vai-se escrevendo e escrevendo-se; dizeres plasmando-se em outros dizeres, retomando-os, transformando-os, re-significando-os, emendando e compondo coro de vozes consoantes e dissonantes, fazendo trama, entretecendo. Contraponto, ruído, silêncio, tempo, toma corpo na escritura uma polifonia que costura vozes presentes e vozes-ecos. O texto se constrói *com* e *em reação* a outros dizeres, é já habitado por eles, que pairam mais ou menos definidos, mais ou menos diluídos.

Escrevendo e reescrevendo, buscando ecos em “palavras alheias”, retomando-as, esquecendo-as, labutando com as “palavras próprias-alheias”, nos apropriando, costurando, vamos achando um jeito de ser singular, de constituir relação com a linguagem, um jeito de não ser apenas fiapo de voz nas beiras da partitura. Inventando pedrinhas de ditos que capturem o olhar, tentando “rugosidades” que possam prescindir do denso, repetindo, retomando, mas também tentando juntar ao fluxo de palavras tantas as “palavras próprias”, esticando-as, renovando-as, uma Dissertação vai se escrevendo – colagem e bricolagem, concerto de vozes fazendo fios de autoria⁴. Aprender a escrever, a “catar feijão”, a fiar, a iscar as palavras com o risco, a integrar o barulhento no silêncio do trançado próprio, também, *nullus finis*.

Entre as vozes emprestadas e as vozes inventadas, entre autores, leitores e possíveis avaliadores, permito-me atizar interlocuções que mantenham vivo o meu texto fixado nessas folhas de papel, para que eu possa continuar compondo e recompondo um dizer e dizeres que habitem o incessante, que habitem o constante deslocar, desfigurar, reconfigurar, reagir, reavivar, que habitem o movimento de criação e recriação que só se faz na dimensão do viver pulsante, inventivo, afirmativo, lúdico, guloso, sensual, risível.

Escrita-rio cabralina, travessia rosiana, labirinto borgiano, texto-*tecido* de Barthes, palimpsesto, rede, obra aberta, *work in progress* joyciano, hipertexto – o rascunho faz família

³ Usa-se o sentido metafórico de “voz”, tal qual expresso por Bakhtin (1994), espécie de memória semântico-social depositada na palavra, no discurso, relacionada aos conceitos de dialogismo e polifonia.

⁴ Os conceitos de “palavras alheias”, “palavras próprias-alheias” e “palavras próprias”, serão explicitados no primeiro capítulo.

com as formas vivas de textualidade e, vivo, pede que suas margens percam sua virgem brancura. Assim, ofereço meu texto, como rascunho, como um dizer em curso, como versão que acolherá os comentários, as “contrapalavras”, as contribuições de vocês.

Eis um pouco dos bastidores desse texto que vocês lerão agora, considerado doravante como definitivo, salvo algumas modificações que propuserem a partir dessa leitura.

A Partitura

Esta Dissertação compõe-se de *Notas Introdutórias*; de três partes, a primeira composta de três capítulos e a terceira de três capítulos; e por fim, de *Considerações Provisoriamente Finais*. As *Notas Introdutórias* enunciam a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa, assim como estabelece o enquadre e percurso metodológicos, apontando os encaminhamentos da pesquisa, que serão detalhados na terceira parte.

A primeira parte da Dissertação, intitulada *Vozes de Referência*, traz a contribuição teórica de diversos campos e autores para a discussão do tema que ora se apresenta. Não se trata de recorrer a vozes autorizadas apenas para legitimar o meu dizer, mas de situar a problemática proposta em um universo de referências a partir do qual lanço minhas próprias considerações, algumas já no decorrer dos capítulos dessa parte. Desta forma, não se buscou tratar exaustivamente o pensamento de determinados autores, senão apenas buscar em suas perspectivas e seus dizeres as ressonâncias em relação aos aspectos que se relacionam de algum modo com o tema dessa pesquisa. Essa foi a parte da Dissertação em que exercitei mais contundentemente o aprendizado de “cortar palavras”, para evitar que as densidades teóricas, apresentadas com ar acadêmico, pesassem demais a minha escritura, mas ainda assim, guardando a consistência.

Essa parte da Dissertação compõe-se de três capítulos. O primeiro, *O Eixo da Pesquisa*, traz as considerações a respeito do referencial sociointeracionista e da concepção de linguagem como interlocução, perspectivas que embasam a problemática proposta. Traz também a discussão a respeito da dimensão reflexiva da escrita e do papel das interações na construção do conhecimento. O segundo capítulo, *Estudos Relativos à Revisão e Reescrita*, traz as contribuições de perspectivas diversas a esse tema específico, como a perspectiva cognitiva (psicologia e psicolinguística), a literária e linguística (crítica genética e linguística aplicada) e a pedagógica. O terceiro capítulo, *A Enunciação Escrita*, aborda a relação autor/leitor mediados pelo texto, as particularidades da enunciação escrita, o conceito de texto e os parâmetros da situação de interação comunicativa envolvidos na produção de enunciados.

Em seguida, a segunda parte da Dissertação, intitulada *As Representações das Crianças*, apresenta-se como uma parte “à parte” – ainda que totalmente emaranhada às outras. Aí, introduz-se a discussão a respeito das representações infantis sobre o uso do rascunho e as atividades de revisão e reescrita, nas dimensões teórica, metodológica e analítica. Constitui-se, assim, em uma parte que compõe um todo articulado, mas que será, ainda, relacionado à análise dos textos e comentários sobre eles, na terceira parte.

A terceira e última parte, *A Leitura da Leitura*, descreve a pesquisa desenvolvida junto à escola, apresenta as articulações dos diversos aspectos pesquisados e a discussão sobre eles. Trata-se da parte mais autoral da Dissertação, mas que também comporta as vozes de tantos: crianças, professor, coordenadores. É composta de minhas costuras dos diversos estratos de leitura – dos livros estudados, dos rascunhos das crianças, das ações e interações em torno das práticas focalizadas. É a parte em que busquei mais o “meu jeito” de escrever e briguei mais com meu costumeiro estilo “esticado” de fazê-lo.

Essa parte divide-se, por sua vez, em três capítulos, *Escrevendo...*, *Revisando...* e *Reescrevendo...*, cada um com algumas subdivisões. Cada um desses capítulos expõe as diferentes etapas da pesquisa, com os encaminhamentos, o material recolhido e as análises efetivadas. O primeiro, que corresponde ao quarto capítulo da Dissertação, traz esclarecimentos a respeito das escolhas do pesquisador – a escola, a série, os passos da pesquisa – expõe, também, algumas informações sobre o trabalho de produção, revisão e reescrita desenvolvido na escola estudada, assim como descreve a situação de produção estabelecida para a produção dos textos analisados e para a constituição das primeiras versões. O quinto capítulo constitui o centro da pesquisa, pois focaliza as análises das versões e das interações em torno dos textos e de suas transformações, trazendo as produções e falas das crianças. O sexto capítulo, por sua vez, recoloca a questão da polissemia do termo reescrita apresentada na introdução do trabalho e discute a respeito de uma prática produtiva de revisão e reescrita de textos na escola.

Por fim, as *Considerações Provisoriamente Finais* dão fechamento a esse estudo, mas não sem a ressalva do provisório – que encontra ressonância com o tema estudado.

Eis a partitura desse texto, guia de sua leitura. Partitura que, no entanto, será interpretada e “tocada” com as nuances que cada leitor lhe conferir. Assim espero... para que cada um possa, com suas diferentes anotações de margem, contribuir para o seu aprimoramento e o aprimoramento de meus conhecimentos a respeito do que tento dissertar.

Eis, assim, minha Dissertação com ares de rascunho...

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A produção de textos escritos constitui uma prática que requer conhecimentos de diferentes níveis, implicando aspectos variados e representações diversas tanto da atividade em si quanto dos objetivos relacionados a ela. A complexidade, a multiplicidade e a pluralidade de elementos lingüísticos, textuais e contextuais envolvidos, levaram-me a considerar a questão da prática de revisão e reescrita como uma importante dimensão do estudo dos processos de produção textual e à proposta dessa pesquisa visando às práticas de produção, revisão e reescrita de textos de crianças em situação escolar, a partir de uma concepção de escrita como trabalho, como ir-e-vir, como atividade dialógica, interativa, “barulhenta”.

Ora, pensar sobre a produção de textos é pensar sobre o aprendizado da língua; o que se propõe, então, é pensá-la à luz de uma certa concepção de linguagem. Tomando o ensino da língua numa concepção de linguagem como interlocução, como forma de interação, considera-se a produção (e a recepção) de textos como ponto de partida para a aprendizagem da escrita; a reflexão sobre a linguagem dando-se em seus contextos de uso e a revisão e reescrita, fazendo parte, ao mesmo tempo, do uso efetivo da linguagem e da reflexão sobre a linguagem. A análise da língua é, nessa perspectiva, subordinada à construção de sentido.

Fala-se aqui de aprendizado da língua, mas em sua perspectiva discursiva, textual. No dizer de Geraldi (1991), é no texto que a língua se revela em sua totalidade, como discurso e como forma; é como “textos” – orais e escritos – que a língua se faz linguagem, discurso, prática social. O que é fundamental nessa perspectiva é que o sujeito concretiza em seus textos o seu trabalho de produção de discursos (GERALDI, 1991). “Centrar o ensino na

produção de textos – diz o autor – é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 1997, p. 165).

Assim, a revisão não é tomada aqui como uma “higienização” dos textos (JESUS, 2000), centrada apenas em aspectos formais, normativos, nem a reescrita como mero passar a limpo atentando a esses aspectos. A revisão é considerada como um contínuo burilar o texto, burilar o dito e as formas de dizer, reelaborar forma e conteúdo, trabalhar a linguagem própria da escrita. Quem revisa revisita o texto, não apenas para “ver melhor”, “ver mais”, mas para “ver de outro lugar” (ROCHA, 1999). O texto, assim concebido, passa a ser considerado não apenas do ponto de vista da escritura, mas do ponto de vista de sua leitura. O autor, primeiro leitor de si mesmo, relê seu texto de um outro ponto de vista, que coloca novas possibilidades de posicionamento diante dele. O rascunho e o retorno ao *já-escrito* testemunham assim, uma atividade reflexiva constituída por um vai-e-vem entre escrita e leitura.

A reescrita, por sua vez, é tomada como uma operação que constitui a parte visível da atividade de revisão, que deixa marcas, rasuras, rastros das transformações do texto. A revisão e reescrita, vistas como produtivas e como parte dos procedimentos de escritura, são operações que concorrem para a composição do texto sem que haja apagamento da voz do autor, da significância do seu texto, privilegiando o trabalho do sujeito com a língua, com a linguagem e a reflexão sobre as possíveis relações entre forma e sentido⁵. O rascunho – essa versão que é revisada, revisitada, que acolhe as marcas das reelaborações – é, assim, um recurso importante para a produção textual e para a reflexão sobre a língua em seu uso efetivo em situações de escrita. Longe de ser uma espécie de bengala para escritores menos experientes, o rascunho constitui o centro do processo de escritura, o “lugar” no qual se lê esse processo, na medida em que a produção escrita geralmente não é feita de um só fôlego e que escrever é, de certo modo, reescrever. Dessa forma, os rascunhos infantis foram tomados, nesta pesquisa, como testemunho do processo de produção de um texto específico e da apropriação da língua escrita, assim como da apropriação do modo como se compõem textos numa perspectiva de escrita como trabalho *com e sobre* a linguagem⁶.

⁵ Esses são os sentidos de revisão e reescrita tomados aqui como referência. Os sentidos que circulam na prática escolar no geral, na escola estudada, na sala de aula, entre as crianças, serão considerados posteriormente.

⁶ O rascunho deixa marcas da labuta do aprendiz com a escrita da qual se apropria, mas também marcas do texto em construção, seja lá de quem for, não só de aprendizes.

O termo “reescrita”, bastante polissêmico, mereceu uma delimitação no contexto deste estudo⁷. Toma-se o termo aqui como reelaboração do “mesmo” (e não como reprodução do mesmo, mero passar a limpo), reelaboração do *já-escrito* pela própria criança e não uma paráfrase reprodutiva (uma escrita “com suas próprias palavras” a partir de um texto de outro)⁸. Mesmo tendo em vista que “o mesmo reformulado” pode sempre ser também considerado como “outro” – outro texto – é na perspectiva da revisão sobre uma primeira versão a partir de releituras, que a reescrita foi considerada. Os “outros textos” são, nessa perspectiva, tomados como versões de uma primeira textualização.

Produzir textos em contexto escolar configura uma situação particular de enunciação na qual os alunos atendem a solicitações do professor e que, de certa forma, elaboram seus textos a partir da imagem que fazem das expectativas de correção e avaliação. A prática de revisão considerada como produtiva nessa pesquisa difere daquela perspectiva de produção escrita na qual se escreve apenas para o professor corrigir a versão final, numa situação de interlocução artificial na qual este se coloca, ao mesmo tempo, como revisor (muitas vezes apenas “corretor” do produto final) e “falso destinatário” – ele é mero receptor do texto empírico, para avaliar, sem ser o destinatário, de fato, do discurso veiculado. Como, geralmente, o professor, nessa função, só intervém no produto final, ele também não se estabelece como um interlocutor que pode contribuir para a composição do texto. Numa outra perspectiva, a revisão e reescrita se constituem em procedimentos inerentes à escrita. Visando a um objetivo, a um leitor e à circulação em um determinado contexto, os textos são retomados e reelaborados a fim de corresponderem aos parâmetros da situação de interação comunicativa que justifica e desencadeia a produção escrita. Nesse caso, a produção textual configura-se como um “diálogo”, no sentido bakhtiniano, e não como mera tarefa. Ainda que a produção de texto em contexto escolar sempre configure uma situação particular, específica, de enunciação, essas duas perspectivas refletem diferentes concepções pedagógicas em torno do aprendizado da língua escrita.

Por trás da distinção entre correção (ou revisão e reescrita como mera “higienização” do texto) e revisão/reescrita no sentido do trabalho de construção de sentidos, de discursos, nas dinâmicas interativas vividas no contexto escolar se configura a oposição entre dois modelos de ensino. Um ensino que privilegia a correção tenderia a articular-se a um modelo

⁷ Ao longo do texto e, especialmente no quinto capítulo, o sentido do termo será desvendado. O título da Dissertação, “Reescrevendo a escrita na escola”, faz um jogo com a polissemia da palavra. Nele, o termo “reescrita” traz o sentido “escrever” de novo a questão, colocá-la sobre novas bases, propondo uma nova forma de abordar certo tema. Trata-se de uma forma lúdica e metafórica de apresentar o tema da pesquisa e não de uma pretensão em “reescrever”, de fato, a questão da escrita na escola.

⁸ Ver Meserani (1995).

transmissivo, acumulativo, normativo, fundado no cumprimento de um programa fixo, que não toma o texto na sua dinâmica discursiva. Já um ensino que propõe a revisão/reescrita como procedimentos de aprendizagem da escrita – dependendo de como essas práticas são propostas e encaminhadas – seria consoante com um modelo apropriativo, espiral, interativo, fundado sobre a realização de atividades que se organizam, no contexto da sala de aula, em projetos de escritura. Revisar a produção escrita considerando sua dimensão de discurso, considerando a apropriação da linguagem que se usa para escrever, é muito diferente de corrigir para “ficar certo”, apenas aferindo as regras da língua enquanto sistema e reconhecendo suas estruturas. Nessa abordagem, o espaço de circulação do texto escrito ultrapassaria a exclusiva relação professor-aluno, sendo a qualidade das produções avaliada em função do compromisso com o projeto de escritura que as concebeu, e que por sua vez teria configurado a situação comunicativa, os objetivos, os destinatários. O fato de os textos terem um propósito, um destino comunicativo, reconfigura o sentido da revisão e reescrita ou, dito de outro modo, o fato de os textos visarem a circulação, de virem a tornar-se públicos, tem efeito no ato de revisar. As práticas de revisão e reescrita seriam, desse modo, inseridas em uma rede de práticas, nas quais o que está em jogo é o uso da linguagem por sujeitos em processo de interação, sendo o professor, além de um dos possíveis revisores e um interlocutor – em alguma medida privilegiado – um genuíno leitor entre os demais.

Muitos autores (DAVID, 1994, GÓES e SMOLKA, 1992, JESUS, 2000) apontam o fato de que, na escola, quando reescrita há, ela é um tanto quanto “intuitiva”, não sistemática e, freqüentemente, centrada em aspectos periféricos como a ortografia ou elementos sintáticos ao nível da frase. Muitas vezes, o trabalho se limita a correções a partir de indicações do professor, tendo em vista os conteúdos gramaticais estudados, sem um real dispositivo de intervenção em função dos recursos utilizados pelos alunos, dos aspectos que, de fato, ganham saliência particular para eles, das dificuldades encontradas, das lacunas detectadas, da diversidade de aspectos que concerne a escrita, especialmente sua dimensão discursiva e dialógica. Assim, ou o professor trata de uma só vez diversos aspectos exigindo do aluno a gestão simultânea e vaga de diferentes níveis, ou elege, preferencialmente, alguns, priorizando sempre e apenas estes – geralmente referindo-se à norma e a construções do dito padrão culto da língua – independentemente dos objetivos e do gênero textual.

Se considerarmos, como o faz Gombert (1990) e David (1994), que a revisão e reescrita de texto é constitutiva da produção textual, do ato de escrever, cabe refletir sobre quão pouco elas são – enquanto procedimentos de produção textual – trabalhadas, exploradas e aprimoradas em situações de aprendizagem da escrita na escola; e sobre quão pouco é

analisada, a partir delas, a relação que o sujeito aprendiz vai estabelecendo com a linguagem⁹. Conceber a revisão como inerente ao processo de escrita supõe, então, deslocar a questão da “correção” pelo professor como dispositivo principal de revisão de textos.

A recente ênfase em aspectos textuais e discursivos no ensino da língua, advinda dos estudos da linguagem e refletidos nos próprios parâmetros oficiais¹⁰, não garante que a revisão e reescrita, de fato, tenham um lugar de destaque como modalidade de trabalho com a produção de textos, como operações constitutivas desta. É preciso sublinhar que os aspectos referentes à textualidade, à dimensão discursiva dos textos, também podem ser objetos de “higienização” em muitas práticas escolares¹¹. Caberia então indagar a respeito das práticas de revisão e reescrita que seriam realmente produtivas do ponto de vista da linguagem como interlocução, assim como indagar sobre como não correr o risco de “normatizar” a intervenção nos rascunhos dos alunos, isto é, risco da “leitura” do processo de produção ser tão “mapeado” por exigências escolarizadas quanto o produto-texto o é, já que geralmente é analisado por critérios muitas vezes restritos e restritivos. Qual seria, então, o “lugar” do rascunho no contexto dessa discussão? Ele teria uma dimensão pedagógica?

Inserindo-se numa perspectiva de pesquisa desenvolvida em contexto escolar, pretendeu-se discutir a questão da produção, revisão e reescrita de textos na escola a partir da reflexão sobre a constituição da relação do sujeito com a linguagem no âmbito das interações sociais vividas na sala de aula, em situações de aprendizagem da escrita. Tendo em vista uma discussão mais ampla sobre o uso produtivo do rascunho na escola, seu papel no ensino da modalidade escrita da língua, sobre o estatuto específico do rascunho escolar – produzido por alguém em sua condição de aluno –, e as condições e limites da revisão e reescrita, especialmente a revisão em pares, pretendeu-se discutir sobre essas práticas, priorizando a

⁹ Cabe ressaltar que embora se esteja falando de operação e atividade como sinônimos, poderíamos especificar que a revisão e reescrita como *operações* diz respeito àquilo que o sujeito faz sobre os textos e como *atividade* são tomadas numa conotação mais pedagógica. Quando se fala em revisão e reescrita como *procedimentos* ou *estratégias*, consideram-se os diferentes modos de revisar e reescrever, de por em funcionamento o saber fazer.

¹⁰ Ressaltam-se aí os estudos de Bakhtin, Geraldi, dentre outros. Fundamentados nas abordagens desses e de outros autores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) adotam uma perspectiva de texto como unidade de trabalho com a língua e a linguagem; a concepção de linguagem como interlocução ganha aí contornos pedagógicos. Nesse documento, a “refacção de texto” é preconizada de uma forma não restrita à norma, mas como parte do processo mesmo de escrita: “Durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 1998, p. 77).

¹¹ Ver, quanto a isso, as pesquisas encaminhadas em escolas diversas, no artigo de JESUS (2000).

perspectiva das crianças, o que elas pensam, o que dizem sobre a revisão e reescrita e sobre o uso do rascunho e que operações fazem sobre eles¹².

Considerar o ponto de vista das crianças supõe perguntar-se a respeito de diversos aspectos. Que representações os alunos têm da revisão e reescrita e como estas representações aparecem nas suas intervenções sobre os textos? Como interpretam o pedido para revisar e reescrever um texto? Que elementos focalizam em suas reelaborações e quais não são considerados? Como os pares negociam seus conhecimentos sobre a linguagem e seus usos? Como as crianças avançam em situações de revisão conjunta, a partir de seus repertórios próprios de recursos lingüísticos e discursivos, nessa relação com a linguagem e com o outro? Que questões colocam e como tentam resolvê-las? Quais os modos de participação do outro na releitura e revisão do texto? Que dinâmicas de colaboração se estabelecem? Qual o valor da proposta de uma etapa de revisão colaborativa? Qual é o alcance dessa mediação do par? Essa modalidade de revisão partilhada pode se constituir em um dispositivo metodológico particularmente interessante e operacional do ponto de vista do aprendiz melhor rever o seu texto? Em que medida? Em que condições pode ser produtiva e qual é o limite dessa produção conjunta? Até que ponto esse dispositivo pode realmente enriquecer as revisões de texto?

As questões são inúmeras. Não se trata de respondê-las todas, sistematicamente, mas de tecer considerações diversas para abordar a problemática com o “olhar” aguçado, atravessado por elas, inclusive apontando caminhos para uma intervenção pedagógica que considere as implicações de um trabalho de revisão e reescrita que se dê a partir do que se mostra nos rascunhos das crianças.

A particularidade desta pesquisa sendo a revisão conjunta, pretendeu-se mostrar a pertinência da mediação dos pares e discutir sobre o valor e o “lugar” dessa modalidade de revisão e reescrita, sem, no entanto, perder de vista a intervenção do professor como interlocutor privilegiado. Evidentemente, a proposição de uma modalidade de revisão e reescrita em pares não implica em desconsiderar o trabalho do professor, assim como o fato de afirmar como indispensável a sua intervenção para o aprendizado da escrita, não implica em assumir que o trabalho em pares seja improdutivo ou limitado. Trata-se de discutir sobre a pertinência, o alcance e os limites da revisão colaborativa, mas sem desconsiderar o contexto de trabalho com a produção e revisão de textos em outras modalidades.

¹² O rascunho que será tratado aqui diz respeito a uma primeira (ou primeiras) linearização do texto. Não serão abordados aqui os planos, esboços, anotações soltas e telegráficas para organização futura. Essas formas de rascunho relacionam-se com a etapa de planejamento do texto, extrapolando um pouco o propósito específico dessa pesquisa.

A revisão conjunta tem uma dimensão pedagógica, mas constitui-se, ao mesmo tempo, no dispositivo de investigação estabelecido nesta pesquisa para analisar as operações que as crianças fazem sobre os rascunhos. Assim, pode-se afirmar que o interesse específico deste estudo pela revisão em pares assenta-se fundamentalmente em três aspectos.

Em primeiro lugar, trata-se de um interesse pelos processos de aprendizagem e de construção de sentidos em dinâmicas interativas – referenciados em uma concepção sociointeracionista na qual a pesquisa se insere – o que permite argumentar em favor de uma ampliação das possibilidades de aprendizagem no trabalho em conjunto. Cabe ressaltar, no entanto, que, nessa perspectiva, o “outro” não é um mero mediador instrumental; a interlocução é constitutiva dos processos de aprendizagem e de subjetivação, sendo a interação concreta apenas uma das instâncias interlocutivas que fazem parte dos diversos planos da dialogia implicados na produção escrita. Esse primeiro aspecto relaciona-se fortemente com o seguinte.

A produção textual já traz em si mesma uma instância interlocutiva, dialógica, que é a relação autor/leitor. Para revisar seu texto, aquele que escreve deve se distanciar de sua produção ocupando o lugar de leitor de si mesmo, não só para “ver mais” como para “ver de outro lugar” (ROCHA, 1999) e, assim fazendo, poder controlar melhor a textualidade visando seus propósitos e o leitor. Para tal, a criança deve fazer, aprender a fazer, um tipo específico de leitura, distanciar-se de sua própria produção, tratá-la como objeto de análise. Nesse processo é que as modalidades partilhadas de revisão podem ter um papel importante. Parte-se do princípio de que a escrita autônoma – na qual se considera as particularidades da enunciação escrita, na qual se controla a coerência e o próprio o processo de produção – pode ser beneficiada por um trabalho de escrita partilhada. A presença de um leitor real, que ocupe o lugar do leitor que aquele que escreve deve ter representado ao escrever, pode ajudar a constituir essa representação. Além disso, o trabalho partilhado também constitui em uma ajuda efetiva no sentido de fazer ver aspectos pouco claros, “invisíveis” para o autor do texto (FAYOL, 1996). O trabalho partilhado ganha uma outra dimensão, a partir desse pressuposto, extremamente relevante na elaboração deste estudo. Esse autor acredita que além de propiciar o diálogo escritor-leitor-texto, a mediação do par favorece um distanciamento do autor em relação ao seu próprio texto, podendo ele mesmo, a partir disso, vir a burilar mais sua produção em função de seus objetivos, seu estilo, sua intenção de criar efeitos no leitor.

Resta mostrar que as crianças serão capazes de estender certos procedimentos a outras situações e a outros textos, além de integrá-los ao conjunto de suas competências de produção textual. Se considerarmos, como Vygotsky (1984), que os processos *interpsicológicos* se

tornam *intrapsicológicos* na construção de conhecimentos, a revisão partilhada, coletiva, em pares, deve ter incidências sobre a produção individual de texto.

Por fim, o terceiro aspecto dessa escolha pela revisão em duplas diz respeito a uma questão de ordem metodológica. Como o que se busca é discutir sobre a pertinência de um trabalho com o texto de um ponto de vista processual – isto é, tomando-o não somente como um produto acabado, mas também na sua dinâmica – não basta olhar e analisar os produtos, mesmo que de certo modo eles revelem, em si mesmos, alguns elementos do processo nas marcas em suas diferentes versões. Considera-se que as interações verbais durante as revisões colaborativas (devidamente registradas) permitem captar melhor os indícios da atividade reflexiva das crianças sobre seus textos, complementando as análises das marcas gráficas de reelaboração. Essas interações podem revelar as argumentações em torno de modificações, a negociação entre as crianças, as palavras e “contrapalavras” e, inclusive, os comentários que não reverteram em modificações efetivas, mas que incidiram sobre elementos que porventura tenham gerado discussões¹³. É como se os processos interativos pudessem, além de tudo, contribuir como modo de apreensão dos processos de transformações dos textos, enriquecendo a análise das marcas gráficas. Cabe ressaltar, no entanto, que não se pode “observar” os processos de construção de conhecimento, de produção de sentidos, pois se tratam de operações mentais não diretamente apreensíveis. É possível, entretanto, dar certa visibilidade a alguns aspectos desses processos por meio de procedimentos analíticos que revelem o trabalho das crianças sobre a língua, as apropriações singulares nas situações de interação e nas escolhas que deixam marcas no texto.

Com base nesse enquadre de questões e de propósitos, foram escolhidos os caminhos e procedimentos metodológicos que orientaram a abordagem da pesquisa. Visando observar, descrever e interpretar fenômenos, estabeleceu-se análises a partir de um certo número de elementos postos em relação. Os textos e comentários sobre eles foram analisados na perspectiva do trabalho efetuado e se efetuando sobre um dizer em curso, situando essa análise numa discussão mais ampla a respeito da produção de textos na escola e do trabalho com a modalidade escrita da língua. Trata-se de “flagrar” eventos significativos para uma discussão sobre a questão e, através da análise das marcas de retorno ao *já-escrito*, apreender o fenômeno estudado em múltiplas dimensões¹⁴. As marcas de reformulação na versão

¹³ De fato, a análise dos textos e das fitas revela que muitos eventos ganharam um particular interesse justamente nessas argumentações que não produziram modificações no texto; a riqueza do episódio, assim, não seria captada pela análise das marcas gráficas.

¹⁴ Não se trata, portanto, de uma análise linguística fina do “produto-texto” em si mesmo nem de uma “análise de conversação” das trocas verbais.

revisada dos textos foram analisadas como indícios de atividade reflexiva dos sujeitos sobre a linguagem, sem a pretensão de reter a exaustividade dos traços escritos na gênese do enunciado. Como nos ensina Grésillon (1994), as marcas no texto são apenas a parte visível de um processo cognitivo muito mais complexo, cuja origem – o nascimento do projeto mental – é inatingível.

O próprio objeto de análise, embora formado de “produtos-textos”, implica na observação de transformações, em uma descrição processual, já que são textos em estado provisório, enunciados em curso de constituição. Os produtos, aí, aparecem continuamente e inexoravelmente como processos. Às versões dos textos – registros materiais do processo de produção com os vestígios desse processo – somaram-se as interações verbais em torno das reformulações, que, articuladas, informam sobre elementos que tiveram saliência para as crianças enquanto escreviam, liam ou reliam, no papel de leitores e revisores de si mesmos e do outro. A transformação dos textos se dá a “ler” como atividade dos sujeitos sobre a linguagem, permitindo a construção de micro-histórias de processos.

É o próprio Vygotsky que, em “Problemas de Método” (1984), propõe o estudo de processos e não produtos ou objetos, argumentando que é preciso examinar a dimensão histórica, ou seja, o curso das transformações, que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro¹⁵. Embora esta pesquisa não focalize a dimensão ontogenética do desenvolvimento/aprendizagem, nos episódios “micro” de releitura e reelaboração partilhada, no curso das interações com outros mediados pelos textos, pode-se encontrar elementos pontuais que revelem dinâmicas de aprendizagem, apropriações, reconfigurações de *zonas de desenvolvimento*. Afinal de contas, a transformação nas ações dos sujeitos e a passagem do funcionamento intersubjetivo para o intrasubjetivo é a base da matriz teórica em questão, tendo o exame de processos interativos e de pistas de *internalização* um lugar de destaque. Embora Vygotsky tenha focalizado em suas pesquisas a dimensão ontogenética, apontou para uma dimensão que examina as minúcias de transformação nas respostas dos sujeitos.

Diversos estudos, de orientação enunciativo-discursiva e/ou interacionista, têm recorrido ao que vem sendo chamado de “análise microgenética” (GÓES, 2000) para investigar a constituição dos sujeitos no âmbito dos processos intersubjetivos e das práticas socioculturais e discursivas, sendo as interações verbais em sala de aula uma vertente fértil de

¹⁵A pesquisa de Vygotsky, mais voltada para o aspecto ontogenético, envolve ainda os níveis filogenéticos, sociogenéticos e microgenéticos, que são entreteçados na sua teorização. Cabe sublinhar que a presente pesquisa não foi longitudinal e não focalizou o desenvolvimento psicológico dos indivíduos observados (nível ontogenético).

investigação¹⁶. O enfoque da presente pesquisa, embora menos ambicioso, não deixa de propor análises de “micro-eventos” tendo, por isso, um caráter microgenético. As análises das trocas verbais, no entanto, privilegiaram os comentários que versavam exclusivamente sobre o texto, suas transformações, considerando também os modos de participação do par, o papel do outro, na revisão. Vale ressaltar o caráter de singularidade dos processos investigados, mesmo porque, os produtores/ revisores certamente não têm estratégias uniformes, lineares, acumulativas de intervenção sobre os textos. A análise dessas “micro-histórias”, fundadas no papel constitutivo de processos dialógicos, pode lançar luzes sobre avanços localizados, apropriação de “vozes” e aprendizagens compartilhadas. Diferente de estabelecer generalizações a partir dos dados singulares ou de tratá-los como conhecimento isolado, trata-se de uma tentativa de articulá-los, estabelecendo elos coerentes entre eventos, visando a reconstrução e compreensão de um fenômeno específico. Assim, defende-se o valor heurístico dos eventos singulares, dos processos situados e a pertinência do detalhe, do indício, do episódico na investigação de fenômenos relacionados à apropriação da linguagem escrita¹⁷. Deste modo, a investigação desenvolvida e as análises efetivadas não lançaram mão de categorias estanques, auto-produtivas, “proverbiais”, fixas, para analisar a situação investigada, mas seguiu o que se mostrou nessas situações, fazendo-se objeto de análise.

O que está em jogo, nesse ponto de vista, não é a língua como um sistema dado, fechado e homogêneo nem sujeitos universalizados, com papéis fixos, não cambiáveis, mas a língua em uso e as relações construídas no cotidiano do processo educativo, provocando suas dinâmicas próprias, contingentes. Tomar as atividades dos sujeitos sobre seus rascunhos como testemunho de um processo de construção vivo, situado, e fazer dele um objeto de análise, é diferente de tomar a produção da criança como produto acabado, como manifestação de tudo que é capaz de fazer tendo como referência conteúdos gramaticais e textuais que se supõe que ela saiba ou deva saber utilizar. A criança, no seu trânsito pela escrita, leva e traz – ou deveria poder levar e trazer – seus conhecimentos do mundo, dos textos, da língua, das interações, constituindo-se pela linguagem e na linguagem, escrevendo do seu lugar de sujeito. Uma prática pedagógica em que a escrita se apresenta desse modo, teria que tomar o ato educativo como formado de processos de certo modo abertos, não pautados e controlados completamente por parâmetros pré-estabelecidos, pontos de partidas e chegadas previsíveis e

¹⁶ Para um delineamento da perspectiva microgenética e suas vertentes, ver Góes (2000).

¹⁷ Diversas pesquisas em aquisição da língua escrita na perspectiva dos “dados singulares” e o “paradigma indiciário” estão sendo desenvolvidas e a própria perspectiva está em construção (ABAURRE, 1997 e CASTRO, 1996). Sobre elas ver Parte II, Capítulo I. Nosso trabalho não se propõe a assumir tal perspectiva em sua totalidade, senão apenas esse caráter singular dos dados observados e das situações investigadas.

inexoráveis, próprios de uma prática educativa finalista, causal, perpetuadora das dicotomias sujeito-objeto, produto-processo. Desse modo, a escolha da escola em que se desenvolveu a pesquisa teve como um dos critérios a coerência – ou alguma coerência – com relação a essa abordagem esboçada.

Dentro de uma perspectiva de pesquisa em contexto real de produção de linguagem, a investigação de campo consistiu em participar de um processo de produção textual em situação escolar – uma situação real de produção e revisão de textos em sala de aula – observando as interações que se produziram em torno dos textos no cotidiano da escola e os significados que foram dados aos atos e práticas envolvidos¹⁸.

Uma seqüência de trabalho de produção textual foi acompanhada e observada desde o início, em uma turma de terceira série de uma escola particular de Salvador. A determinação do segundo ciclo do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da pesquisa deve-se ao interesse do pesquisador e por uma escolha deliberada em centrar a atenção em aspectos referentes à textualidade, em detrimento de aspectos gráficos e ortográficos muito salientes e focalizados nas séries do primeiro ciclo.

Para os propósitos da pesquisa julgou-se importante escolher uma escola na qual já se desenvolvia um trabalho com produção de texto não muito distante de uma concepção de escrita como prática sociocultural e discursiva e, na qual, algum trabalho com revisão de textos já fosse desenvolvido. Não pretendendo ater o estudo a constatações e denúncias de práticas distantes dessa perspectiva, nem propor a implementação de uma prática textual em instituições cujo trabalho com a língua escrita ainda se desse de modo muito restrito a aspectos normativos, julgou-se que esta pesquisa seria mais produtiva e traria mais elementos para reflexão e discussão se a intervenção que propôs não fosse muito distante da prática de produção de texto da escola na qual foi desenvolvida.

Estabelecendo uma parceria provisória com a professora da turma, definiu-se junto a esta a seqüência de trabalho para que se estabelecesse uma situação de produção que fosse, de certo modo, familiar como proposta de atividade, e que se prestasse, ao mesmo tempo, à investigação pretendida. Após o contato inicial com o grupo, foi feito um levantamento

¹⁸ Não importa se concebida em termos de uma “participação-observante” ou uma observação-participante, trata-se da assunção da minha participação, na qualidade de pesquisador, na medida em que estive presente como um dos interlocutores na situação de produção da atividade.

preliminar (via questionário escrito) das representações das crianças a respeito do que seja e para que serve o rascunho e a revisão e reescrita de textos¹⁹.

Após essa primeira etapa, o pesquisador participou de toda a situação de produção dos textos que constituiriam o *corpus* dessa pesquisa, desde o estabelecimento da situação de produção, passando pela primeira textualização, até o alcance dos objetivos pretendidos pela atividade, quando se pôde dispor das diferentes versões dos textos produzidos²⁰. Essa seqüência de trabalho teve a duração de pouco mais de um mês, sendo cada etapa desenvolvida com uma semana de intervalo. O detalhamento do encaminhamento de cada etapa – a escrita, a revisão e a reescrita – se encontra na Parte III desta Dissertação.

São consideradas como *versões* do texto-base tanto o próprio texto escrito e relido pelo próprio autor – que já traz, no geral, marcas de reformulação – quanto as versões modificadas pelos pares em produção conjunta, e a nova textualização. Cada versão foi registrada (fotocópia e digitalização) para análise subsequente. As interações verbais entre as duplas de crianças durante a leitura e reformulação dos textos foram registradas (em áudio). Este registro, ainda que imperfeitamente, permitiu a verificação de diversas estratégias utilizadas pelos alunos para ler e revisar os textos, a análise de seus comentários reflexivos sobre a linguagem ou sobre a atividade em si mesma, assim como forneceu informações sobre as dinâmicas interativas, os modos de interlocução, negociação, colaboração das crianças.

As representações a respeito da atividade colhidas junto aos alunos; as informações sobre as condições de produção de texto na escola, colhidas através de entrevistas com a equipe pedagógica; as versões sucessivas dos textos e as interações verbais registradas; o registro das observações pelo pesquisador – constituíram um conjunto de elementos que foram postos em relação, permitindo determinar aqueles de maior valor heurístico em termos de fornecer pistas de trabalho com o rascunho, com a reescrita de texto, sobretudo, no que concerne a apropriação de mecanismos textuais.

Este estudo teve, também, um caráter exploratório na medida em que a análise da situação proposta poderá servir de base para o estabelecimento de uma série de possibilidades interpretativas e de novas hipóteses investigativas, mais circunscritas, a partir das quais um

¹⁹ Vale ressaltar que as práticas de entrevista, questionário e questionamento metacognitivo são comuns entre as crianças nessa escola, especialmente no que diz respeito a questionamentos sobre práticas, atividades desenvolvidas e opiniões a respeito de temas diversos.

²⁰ Utiliza-se o termo *corpus*, mas não na perspectiva de um conjunto fechado, morto, constituído como representante confiável de um universo maior. Não se trata também de um conjunto de produtos a serem analisados apenas enquanto tais. Trata-se de um *corpus* representante apenas dele mesmo, um conjunto vivo que testemunha processos situados de produção escrita.

projeto mais delimitado em termos metodológico e mais amplo em termos de alcance, poderá ser proposto.

Acreditamos que o dispositivo metodológico geral aqui definido é condizente com o posicionamento teórico assumido e com os objetivos propostos. O fato da “leitura” dos rascunhos e a proposta de revisão em pares, assim como o levantamento das representações das crianças, se constituírem, ao mesmo tempo, em método de investigação e dispositivo de intervenção pedagógica, faz sentido justamente por estarem inscritos na perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista e enunciativo-discursiva na qual esse estudo se insere.

PARTE I – VOZES DE REFERÊNCIA

vozes a mais
vozes a menos
a máquina em nós que gera provérbios
é a mesma que faz poemas,
somas com vida própria
que podem mais que podemos
Paulo Leminski

CAPÍTULO I: O EIXO DA PESQUISA: LINGUAGEM, INTERAÇÃO, INTERLOCUÇÃO

1. Quanto à Perspectiva Sociointeracionista

Antes de abordar os estudos que tratam especificamente da revisão e reescrita de texto, se faz necessário tecer algumas considerações a respeito da perspectiva sociointeracionista que constitui a principal referência dessa pesquisa, assim como da concepção de linguagem que a orienta e que determina o seu direcionamento metodológico.

Não serão retomadas aqui as inúmeras contribuições e limites da perspectiva de Vygotsky, nem seus desdobramentos atuais, visto que existe farta bibliografia específica nesse sentido, mas, considerar, especificamente, sua contribuição quanto à dimensão interativa da linguagem, da aprendizagem, da apropriação de conhecimentos.

As funções mentais superiores, para Vygotsky, se desenvolvem no plano das interações sociais, essas entendidas como a relação com o outro imediato das dinâmicas interativas, por um lado, e com a cultura em geral, por outro. Devido à natureza simbólica e social da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente

organizados, são mediados pelos signos, pela linguagem; o movimento que há entre processo interpsicológico e intrapsicológico é sempre mediado por signos, que emergem necessariamente no plano intersubjetivo. Esse movimento, chamado de *internalização*, marca, na sua teorização, tanto a gênese da própria linguagem quanto das práticas intelectuais que, em última instância, são mediadas pela linguagem, já que a palavra – signo por excelência – tem um papel fundamental nas formas mediadas de ação²¹. A *internalização* constitui em um conceito importante e articulador dentro das formulações de Vygotsky²², e refere-se a uma reconstrução da atividade psicológica baseada na operação com signos. A internalização seria uma reconstrução interna, individual, de uma operação externa, ou seja, uma reconstrução de formas de ação realizadas intersubjetivamente, permitindo uma configuração dinâmica e contínua do funcionamento individual (SMOLKA, 1993). Trata-se, assim, de uma reelaboração, uma transformação, que implica em ações planejadoras, autônomas e autorreguladoras, no controle da atividade do sujeito, não se constituindo de uma transposição direta, especular, do plano social para o plano individual.

O processo de *internalização* – isto é, da constituição de um plano *intrapsicológico* a partir do plano *interpsicológico*, pela mediação dos signos e do outro – se situa no âmbito do processo mesmo de formação da consciência e dos processos de conhecimento, a partir do plano intersubjetivo. Cabe ressaltar que o “outro”, na perspectiva da constituição sociocultural dos processos humanos, não é mero mediador instrumental, ele é constitutivo e, como diz Smolka, “assume formas e configurações diversificadas: internalizado, generalizado, idealizado, desdobrado, o ‘outro’ é um lugar de tensão que delinea os contornos da singularidade na dinâmica social, coletiva” (1993, p. 44). Esse conceito, assim como o conceito de mediação semiótica, constituem, juntos, o núcleo conceitual articulador de toda a teoria histórico-cultural de Vygotsky, possibilitando um modelo explicativo para o movimento que vai do social ao individual²³.

²¹ O termo “palavra” aqui é utilizado na acepção que lhe dá Vygotsky (1987), relacionada a sua perspectiva sobre o signo, e não no seu sentido corriqueiro. É interessante notar que o termo russo utilizado por Bakhtin, por sua vez, é *slovo*, que é um termo que significa, ao mesmo tempo, “palavra” e “discurso” (PEYTARD, 1995).

²² O termo, entretanto, implica em uma separação interno/externo que não corresponde exatamente à dinâmica proposta pelo autor. Para uma discussão a respeito dos conceitos de internalização e apropriação, ver Smolka, 2000. Nesse artigo, a autora apresenta a noção de apropriação ligada às práticas sociais e à significação das ações humanas.

²³ A questão da internalização tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos da corrente histórico-cultural, como Wertsch, Rogoff, Zinchenko, Davidov e Radjikowsky (*apud* SMOLKA, 2000). Smolka e Góes (1993), embora apontem esses constructos como polêmicos e carregados de implicações teóricas, argumentando que demandam investigações suplementares e, embora ressaltem ainda a necessidade de se rever a formulação inicial do conceito de internalização, reafirmam a importância desse movimento de individuação que se dá a partir das experiências que são propiciadas pela cultura, assim como a importância da investigação do

Em vinculação estreita com sua tese básica da gênese intersubjetiva dos processos psicológicos superiores mediados pelos signos, Vygotsky (1984) apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que se constitui, segundo Góes (1991, 1997), em um esforço no sentido de explicar sua tese básica da constituição social dos processos individuais²⁴. Além de um nível de desenvolvimento referente às funções psicológicas consolidadas, o “desenvolvimento real”, Vygotsky postulou um nível de caráter prospectivo, que abrange as funções emergentes, isto é, as capacidades em construção nas interações sociais, e que se tornará desenvolvimento real num futuro próximo. O desenvolvimento proximal diz respeito a “funções emergentes no sujeito (...), à capacidade que emerge e cresce de modo partilhado. Com seu refinamento e internalização, transforma-se em desenvolvimento consolidado, abrindo novas possibilidades de funções emergentes” (GÓES, 1991, p. 24). Vygotsky especifica que nesse nível de desenvolvimento, a criança pode fazer, com ajuda de adultos ou parceiros mais experientes, mais do que poderia realizar autonomamente. A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o desenvolvimento real, com solução independente e autônoma de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, com solução de problemas com a colaboração, a ajuda de parceiros, especialmente aqueles mais experientes. Essa ajuda, espécie de “controle externo” das ações, teria um papel na constituição da possibilidade de fazer autonomamente, a partir de um controle interno, em um momento posterior.

De um ponto de vista psicológico, para alguns (WERTSCH, 1985, por exemplo), o conceito se mostra produtivo para analisar processos individuais no âmbito das interações, dos contextos intersubjetivos, que conduzem à internalização das ações. De qualquer modo, como alerta Smolka (2000), esses processos psicológicos de internalização não são passíveis de identificação e descrição de forma clara, podendo adquirir certa visibilidade analítica em alguns momentos e, em outros, permanecerem impossíveis de se traçar empiricamente. A autora propõe assumir esses processos de internalização mais como um princípio, de valor epistemológico e ideológico, do que em sua operacionalidade enquanto um constructo em psicologia.

Valsiner e van der Veer (apud GÓES, 1997) chamam a atenção para o fato de que os desdobramentos do conceito, as interpretações atuais da idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – sejam elas derivações teóricas ou pedagógicas – muitas vezes, não

funcionamento psicológico da criança nas dinâmicas interativas. As autoras colocam-se como pesquisadoras inseridas nessa perspectiva, em busca de soluções metodológicas compatíveis com sua orientação teórica.

²⁴ No processo de constituição social dos processos individuais, nos interessa em particular o social na figura do outro constitutivo.

correspondem ao conceito formulado por Vygotsky. O conceito de ZDP aparece associado a idéias diversas, como “prontidão para aprender”; construção de capacidades a partir de “andaimos” fornecidos por parceiros mais experientes; atividade conjunta, colaborativa; de que o professor, na sua relação assimétrica com o aluno, atua na ZDP dele; e mesmo associado a perspectivas implicitamente maturacionistas. O papel atribuído ao outro nessas formulações varia, podendo ser o de mero facilitador, que modula processos numa espécie de mediação instrumental, pode ser ainda o de estabelecer uma regulação externa, determinando processos, ou pode se configurar como uma atuação co-constitutiva ou efetivamente constitutiva, dentre outras possibilidades.

Góes (1997) aponta para o fato de que, em muitas dessas formulações, a relação do sujeito com o outro é vista de modo simplificado, como necessariamente harmoniosa e convergente e não na diversidade dinâmica que constitui as relações sociais. O funcionamento intersubjetivo e as formas de elaboração do conhecimento que se produz em interações são, na verdade, diversos e incluem encontros e desencontros, vozes consoantes e dissonantes, contrapalavras (BAKHTIN, 1981). Como nos diz Smolka, seguindo Bakhtin, “o sujeito habitado por múltiplas vozes fala com sua ‘própria’ voz no ‘coral’: um concerto polifônico desarmônico caracterizado por movimentos sincrônicos, bem como por vozes distintas, conflitantes e dissonantes” (SMOLKA, 1997, p. 157). Ou ainda, “o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos” (GÓES, 1997, p. 27). A perspectiva bakhtiniana permite escapar dessa abordagem simplificada das interações como mediações harmoniosas e instrumentais, o que, sem dúvida, não foi prescrito nas formulações originais de Vygotsky.

Para que se avance nessa abordagem do funcionamento intersubjetivo na constituição do sujeito, estudiosos têm recorrido à perspectiva de Bakhtin, articulando seus conceitos de dialogismo e “monologização da consciência” ao conceito vygotkiano de internalização. Esses conceitos são fundamentais, no âmbito do presente estudo, para a discussão a respeito do alcance das interações em torno dos textos na modalidade de revisão partilhada, tal qual configurado na problemática. Trazer a perspectiva bakhtiniana supõe abordar o campo da constituição da subjetividade nas dinâmicas intersubjetivas mediadas pela linguagem, o que implica, por sua vez, em uma discussão sobre a concepção de linguagem como interlocução.

2. Quanto à Concepção de Linguagem

... os tempos deixaram de ser noite de si mesmos quando as pessoas começaram a escrever, ou a emendar... que é obra doutro requinte e outra transfiguração.

Saramago, História do Cerco de Lisboa

As concepções de sujeito da linguagem, de aprendizagem da língua, de atividade discursiva, de texto, dependem da concepção de linguagem, e mais especificamente de língua, que as configuram. A língua, que na epistemologia clássica é tomada como função representativa do real, enfatizando-se sua suposta transparência e unidade, sofre um deslocamento na epistemologia contemporânea, que a apreende em seu funcionamento concreto. O caráter sociohistórico da linguagem e sua diversidade interna e externa passam a ser enfatizados, afastando-se a idéia idealista de compreendê-la enquanto lógica imanente. A linguagem passa a ser considerada como lugar de constituição da subjetividade através das relações intersubjetivas, como interlocução, como atividade interativa. No campo das ciências da linguagem, essa tendência se inaugura com Benveniste e Bakhtin.

Tomar a linguagem como representação do real, do pensamento ou como instrumento de comunicação, de transmissão de informações, configura concepções de língua e de sujeito bem diversas da concepção que toma a língua e linguagem como lugar de interação, de interlocução. Esta perspectiva supõe um sujeito socialmente constituído, histórica e ideologicamente situado, que usa a linguagem para interagir, realizar ações, atuar sobre seus interlocutores; sujeitos que ocupam lugares sociais e enunciam – “falam” e “ouvem” – desses lugares e das representações que têm deles; sujeitos que usam uma língua que “se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato” (MARCUSCHI, 2001). Não se trata, então, de um sujeito senhor de suas ações e de seu dizer, fonte dos sentidos, que constrói uma representação mental e supõe que, ao expressá-la, esta seja captada por seu interlocutor de modo transparente e unívoco.

Numa perspectiva interlocutiva, “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto socio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2001, p. 22). São os processos de produção e negociação de sentidos nas dinâmicas interlocutivas que são privilegiados.

Focalizar a linguagem a partir do processo de interlocução, ou seja, focalizar a interação verbal como lugar da produção da linguagem e dos sujeitos (que nesse processo se

constituem pela linguagem) supõe assumir que, primeiro, a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema que o sujeito apropria; segundo, que os sujeitos não são dados, mas se constituem como tais à medida que interagem com os outros, mediados pela linguagem; e terceiro, que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo (GERALDI, 1997).

O entendimento da linguagem como interação, como atividade, encontra-se hoje imersa em uma rede de articulações vindas de campos diversos, como a filosofia da linguagem – especialmente com Wittgenstein, Austin e Searle – a psicologia sociohistórica de Vygotsky e Leontiev, a “translingüística” de Bakhtin, a própria lingüística que se afasta da noção idealista, homogênea e imanente da língua tomando-a em sua dimensão discursiva e interlocutiva. São, entretanto, as perspectivas de Vygotsky e de Bakhtin que constituem o referencial básico deste estudo. Embora o primeiro concentre suas formulações nos processos ontogenéticos da emergência da atividade mental e o segundo enfatize a dinâmica de funcionamento dos processos de constituição intersubjetiva do sujeito, em ambos os autores aparecem duas noções fundamentais: a mediação do signo e a participação do outro nos processos de constituição do sujeito²⁵. Para Vygotsky (1987), a palavra, o signo, é “o microcosmo da consciência” e tem papel central no desenvolvimento do pensamento, não sendo apenas manifestação externa deste. De modo semelhante, a palavra para Bakhtin é o material semiótico da consciência, determinando o “discurso interior”. O que organiza a atividade mental não está, assim, no interior do sujeito, mas na própria interação verbal, social.

Os conceitos bakhtinianos de “dialogismo” – princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido dos discursos – e de “monologização da consciência” – espécie de internalização/apropriação das vozes diversas e articulação de uma voz própria a partir de vozes apropriadas – colocam a questão da linguagem no centro da constituição do sujeito. A interlocução é vista, nessa perspectiva, como espaço de produção de linguagem e de constituição do sujeito, isto é, a constituição do sujeito e da linguagem se dá intersubjetivamente e interdiscursivamente, tendo origem social e sendo determinada sociohistoricamente. A interação e o dialogismo são constitutivos, são as bases da linguagem, da constituição da consciência e dizem respeito ao caráter inerentemente polifônico e interlocutivo do discurso, independentemente de sua modalidade (oral, escrito).

²⁵ Evidentemente, a idéia da constituição do sujeito pelo outro não é nova, ela aparece em campos diferentes do conhecimento; o lugar que essa idéia ocupa no sistema bakhtiniano é, no entanto, especialmente notável.

Com Saussure, que postulou o estudo da língua enquanto código virtual, isolado, de certo modo, de sua utilização – como expresso em sua distinção entre *langue* e *parole* – o privilégio do estudo científico da língua havia recaído sobre sua estrutura interna, afastando-se o uso que se faz dela. A *parole* era tomada como um lugar de indeterminação, de manifestação individual da língua; apenas a *langue* era vista como sendo de ordem social, construída socialmente²⁶. Bakhtin antecipou em muitos aspectos a orientação da lingüística atual, que re-instaura o uso que se faz da língua na constituição da própria língua, tomando-a em sua dinâmica de atividade discursiva e que considera que os enunciados não têm, em si mesmos, condições necessárias e suficientes para serem interpretados de modo unívoco. É em contexto de uso, imerso numa rede de valores discursivos vários que o funcionamento da língua pode ser efetivamente estudado. A língua se constrói, reconstrói e funciona num universo social e não pode ser abstraída dessa sua condição.

Partindo de uma crítica da noção de língua como sistema monológico atribuída ao *objetivismo abstrato*, cujo maior representante seria Saussure, Bakhtin (1981) diz que não é a língua em si mesma que é interiorizada pelos sujeitos. No seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, já em 1929, Bakhtin coloca que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações” (1981, p.109). A palavra, diz ele, é o território compartilhado pelo locutor e interlocutor; a significação não está na palavra, mas é o efeito da interlocução e a linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, essencialmente, dialógica. O dialogismo é constitutivo da linguagem.

As formulações de Bakhtin, especialmente o conceito de dialogismo, fornecem um referencial fundamental para a constituição de uma concepção de linguagem como interlocução.

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. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1990, p.113).

O princípio dialógico é abrangente, diz respeito ao caráter polifônico do discurso; ao fato de que todo enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados no fluxo ininterrupto da comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, os discursos (ou como ele diz, os enunciados) não

²⁶ Para compreender como não contraditório a idéia do caráter socialmente construído da língua e, ao mesmo tempo, a língua como estrutura, de certo modo, estabelecida, é preciso recorrer à distinção entre as perspectivas diacrônica e sincrônica.

são individuais, pois se constroem sempre entre, pelo menos, dois interlocutores, que por sua vez são seres constituídos socialmente. Os enunciados são sempre duplamente orientados para “o outro” e para outros discursos e são por eles determinados; o discurso é tecido polifonicamente, num jogo de várias “vozes” cruzadas e, a compreensão depende de uma formulação ativa de resposta, de *contrapalavras*, sendo que a compreensão ativa já está de certa forma prevista no próprio enunciado. O interlocutor é mais do que mero receptor e nenhum enunciado pode ser atribuído apenas ao locutor.

Assim, o princípio dialógico diz respeito, por um lado, à sua orientação social, ao fato de ser sempre orientado para o outro e ser por ele determinado. Segundo o princípio dialógico, quando enunciamos, sempre nos endereçamos a uma instância qualquer, individual ou coletiva, presente ou ausente, concreta ou abstrata, real ou imaginária, cuja *compreensão responsiva* está contida no próprio enunciado. Ou seja, todo enunciado supõe uma audiência, visa um interlocutor e essa orientação impregna o enunciado, faz parte dele. “*Os signos, diz Bakhtin, só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência e uma outra*” (1981, p.34). Por outro lado, o princípio dialógico diz respeito à orientação dos enunciados para outros enunciados; o “diálogo” não se dá somente entre interlocutores, mas também entre os discursos. Os discursos têm uma dupla orientação: para os interlocutores e para os outros discursos, logo, o dialogismo tem uma dimensão interativa e uma dimensão intertextual. Remetem-se constantemente ao outro, aos interlocutores reais ou virtuais, aos outros discursos, imediatos, já-ditos, não ainda proferidos, previstos. Os discursos constituem-se a partir do já-dito e é, ao mesmo tempo, determinado pela réplica ainda não dita, mas solicitada e já prevista. Não existe uma construção imanente do discurso, uma elaboração discursiva a priori; sua formulação está sempre relacionada às condições de produção e às orientações que engendra em dado contexto.

Vale destacar a formulação de Bakhtin a respeito de um “destinatário terceiro”, um “ele” generalizado, que o autor de um enunciado pressupõe e para o qual também orienta o seu discurso, além do destinatário (o leitor, o “tu”) que o autor (o “eu”) antecipa no seu texto e para o qual enuncia. Trata-se de um “superdestinatário” – cuja compreensão responsiva também é pressuposta – formado pelo conjunto social, ideológico, cultural ou filosófico, ao qual e com o qual o sujeito que enuncia quer responder, satisfazer, concordar, contradizer, refutar. Trata-se de um terceiro termo, que pode ser preenchido por instâncias diversas e é “marcado pela ambiência cultural de uma época”, se configurando como o “auditório/horizonte social no qual se constitui e onde está imersa a consciência individual” (SMOLKA, 1993, p. 44). Segundo Garcez (1998), esse destinatário superior, no caso da

escrita, pode ser constituído também pelas representações ideais de leitor, com as quais aquele que enuncia gostaria de ser coerente. Diz a autora:

Ao escrever, não se tem como meta unicamente um leitor particular ou concreto, mas as representações de leitor e de autor com as quais o autor gostaria de se identificar, como também um conjunto de representações e de idéias mais complexo e difuso com o qual quer contribuir e ao qual pretende pertencer. portanto, este destinatário terceiro pode multiplicar-se em várias direções, e mesmo assim estará presente e norteará de uma forma ou de outra a constituição do discurso (GARCEZ, 1998, p. 63).

Fica claro que o dialogismo de Bakhtin não se reduz à mera troca efetiva entre dois indivíduos concretos, estabelecendo trocas verbais face a face, embora abranja também as interações concretas, as ocorrências imediatas de troca verbal. As instâncias dialógicas são várias estendendo-se às diferentes manifestações da interlocução presentes nos enunciados. Essa discussão relaciona-se diretamente com a presente pesquisa, com a produção escrita. A produção escrita e a constituição do “sujeito escrevente” implicam diversos planos da dialogia – seja no âmbito da interação da criança com os outros com os quais convive, seja na relação com os interlocutores virtuais, seja na relação com os outros discursos, já que os textos produzidos estão sempre imersos numa rede de outros textos – do contexto escolar ou não – mantendo relações dialógicas (intertextuais) com eles. Há, assim, vários “outros” aí implicados: o outro para quem o sujeito diz – seu(s) leitor(es) presumidos; os leitores efetivos dos seus textos; os outros de quem empresta palavras para dizer – seus modelos, outros textos, outros sujeitos; o outro sobre quem diz – suas personagens, por exemplo; o outro a quem empresta voz, as várias vozes que falam no texto – narrador, personagens, autor; os outros que efetivamente participam do “barulho” da escrita, que atuam como comentadores, co-autores, revisores – professor, outras crianças; o destinatário terceiro – conjunto de representações que orienta os discursos e para o qual o autor “responde”. Articula-se ainda, a essas diversas instâncias dialógicas, a própria relação da criança consigo mesma, em seus vários papéis, ora atuando como produtora, ora como leitora e revisora do seu texto. Góes (1993) coloca que uma das direções produtivas para o estudo da constituição do “escritor” (no sentido de “aquele que escreve”) estaria em não restringir a discussão à relação escritor-leitor, mas buscar compreender o funcionamento desses diversos planos da dialogia, presentes no interior do texto ou na sua relação com o contexto de produção²⁷.

²⁷ Alguns estudos lingüísticos nessa perspectiva interlocutiva esforçam-se justamente em constatar a incorporação das vozes várias, das palavras do outro, na construção do discurso individual (De LEMOS, 1982, 1985; ROJO, 1991, *apud* GARCEZ, 1998).

Assim, tanto as interações concretas entre crianças na produção e revisão de texto quanto as instâncias construídas pelo texto (narrador, personagens) e pelo próprio “escrever” (autor, leitores virtuais, discursos outros) também se situam nessa dimensão dialógica. Quem escreve, antecipa um leitor, e a representação desse leitor se faz de algum modo presente no ato mesmo de enunciar por escrito. Trata-se aí da natureza dialógica, interlocutiva, intrínseca do texto escrito. A relação entre escritor e leitor mediados pelo texto insere-se na dimensão dialógica mais ampla. Também se insere nessa dimensão dialógica mais ampla a suposição de que a interação com interlocutores reais, representantes concretos de um leitor *virtualizado*, pode ajudar quem escreve a construir a representação do leitor, a colocar-se no lugar de leitor de si mesmo²⁸. A noção de dialogismo está, deste modo, presente no enfoque desta pesquisa não somente como referencial geral que embasa as concepções de linguagem e de sujeito assumidas, mas também aparece entretecida à própria constituição da pesquisa, seu objeto e problemática.

Cabe ressaltar, inclusive, que não é apenas a concepção de linguagem de Bakhtin que é dialógica; também são marcados pelo princípio dialógico o método e o objeto das ciências humanas, a constituição da consciência, suas idéias sobre a vida e o homem. A alteridade define o sujeito, o “outro” é constitutivo do “eu” – é nesse sentido que o autor diz que a vida é dialógica por natureza.

Bakhtin (1981, 1994) argumenta que a experiência discursiva – e em conseqüência a constituição do sujeito pela linguagem, intersubjetivamente, interdiscursivamente – é um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro, “palavras alheias” e não palavras da língua. As “palavras do outro”, “palavras alheias”, se transformam dialogicamente a partir de outras “palavras alheias”, tornando-se “palavra-pessoal alheia” e, por fim, tornam-se palavras pessoais – já sem as sem aspas, diz Bakhtin – tendo então um caráter criativo. As palavras alheias se tornam pessoais pelo processo que Bakhtin chama de “*monologização da consciência*”, ou seja, o apagamento, a re-elaboração, o rearranjo pessoal das palavras alheias, das vozes múltiplas que constituem a palavra apropriada. A monologização da consciência é processo de esquecimento paulatino da relação dialógica original com as palavras do outro, que se tornam anônimas nesse processo de apropriação, internalização e de reestruturação ativa pelo sujeito.

A “palavra” – o enunciado, a enunciação, o discurso, a consciência – do sujeito está repleta de palavras do outro, de vozes diversas, e esses enunciados são caracterizados, em

²⁸ Hipótese que se funda também no processo desenvolvimento proximal abordado por Vygotsky.

graus diferentes de alteridade e apropriação, por um emprego idêntico ou plagiado, retrabalhado ou inflexionado dessas palavras alheias, que o sujeito incorpora, transforma, recusa, rebate, confronta, modifica, assimila. A significação, então, é um conflito de significações e o sujeito se encontra imerso nessa pluralidade de significações, nos conflitos de significações em que a palavra se faz arena; e ele constrói sua voz própria nesse superpovoamento de vozes²⁹. Vivemos nesse universo de palavras do outro, num combate dialógico incessante, de fronteiras flutuantes entre elas e as palavras pessoais. A experiência discursiva individual se faz nessa interação. O sujeito, então, aparece como confluência das vozes diversas que o constitui, vozes reestruturadas em um dizer próprio: “o sujeito é o lugar único de articulação dessas vozes” (SMOLKA, 1998, p.157); ele deve “chegar a ser palavra, voz”: no rearranjo dos significados, cada um instaura a autoria de sua palavra. Cada indivíduo é o *foyer* único e irrepetível que concentra a pluralidade de vozes apropriadas de sua história de constituição dialógica. Eis um lugar para a subjetividade, para a singularidade, para a autoria, em meio à pluralidade de vozes interiorizadas e de vozes circundantes.

Cabe ressaltar assim que o processo de monologização não implica que as palavras próprias são então de caráter individual, monológicas. Pelo contrário. Além de sua gênese ser dialógica, ainda que usada em uma dada situação, com uma intenção discursiva determinada, num contexto específico e único, ainda que singular e única, a palavra própria, os enunciados de um sujeito, são orientados dialogicamente. Trata-se de uma dialogia internalizada. Um enunciado em particular, expressão de uma situação concreta, única, singular, não é individual, só do locutor, mas resultado de uma interação, seja concreta, face a face ou não. Todo enunciado, todo discurso, busca ser compreendido, busca réplica e a compreensão depende da formulação ativa de respostas, de contrapalavras, estabelecendo-se um elo na cadeia dialógica da comunicação, em contexto sociohistórico. Como nos diz Smolka (1993):

O princípio dialógico postulado por Bakhtin efetivamente redimensiona a noção de monologia: o monólogo é contingência no movimento dialógico, por um esquecimento, inevitável, das vozes/palavras dos outros no processo de reelaboração para torná-las ‘minhas-próprias’. O ‘torná-las minhas’ não significa que sejam necessariamente ‘para mim’. Nesse sentido, ‘cada monólogo é réplica em um diálogo maior’, é um momento no movimento dialógico de modo que a linguagem, como significativa, implica sempre

²⁹Bakhtin utiliza-se da metáfora da voz para falar do princípio dialógico, seja em sua acepção geral de princípio constitutivo da linguagem, seja em sua especificidade no contexto da análise literária de obras tidas como polifônicas. Cabe ressaltar que o conceito de polifonia, embora usado na acepção geral tem sido mais empregado no caso específico da literatura, para caracterizar o tipo de texto no qual o dialogismo, o entrecruzamento de vozes, se deixa ver (BARROS, 1997).

alguém falando para outro alguém, mesmo se este alguém é o próprio interlocutor ou endereçado interior” (1993, p.43)

Esse processo de apropriação, de “monologização da consciência”, dado nas relações intersubjetivas e interdiscursivas, pode ser articulado ao movimento de internalização proposto por Vygotsky.

As concepções de Vygotsky sobre a internalização e a fala interior – que seria uma fala “para si”, orientada para o controle interno, para a organização da ação individual, fazendo emergir as funções planejadoras e auto-reguladoras – podem ser articuladas e relidas à luz das formulações de Bakhtin, que permitem avançar a questão. Isso, pois, assumindo peremptoriamente a anterioridade e a primazia da dialogia na linguagem, ele considera que mesmo a palavra “monologizada”, o discurso interior, preserva seu caráter social, dialógico, orientado para o “outro”, além de consistir em um diálogo consigo mesmo. “Toda parte verbal de nosso comportamento (quer se trate de linguagem exterior ou interior) não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente” (BAKHTIN, 1990, p.182).

Quando Vygotsky coloca o monólogo como forma “superior” que se dá pela elaboração da atividade mental reflexiva a partir da interação, ele está considerando, de certo modo, a presença/ausência de interlocutores no contexto concreto das trocas verbais como critério para distinguir monólogo e diálogo, e assim, caracteriza a fala interior como monológica. Embora aponte a natureza fundamentalmente social das formas de linguagem afirmando que a emergência da fala interior, “para si”, isto é., o pensamento verbal, se dá a partir da fala externa, social, “para o outro”, Vygotsky “não chega a formular explicitamente essa dialogia internalizada, ou seja, ele não analisa o movimento dialógico na atividade mental individual” (SMOLKA, 1993, p.42). Ora, diz a autora, o que a criança internaliza é o movimento dialógico, é a dialogia. Vygotsky não se dá conta, na dinâmica da produção de linguagem escrita, da dialogia inerente a essa modalidade, não considerando a construção da imagem internalizada de um “outro” interlocutor ou audiência, o desdobramento do eu em outro, as diversas instâncias dialógicas – e por isso, concebe a escrita como forma monológica de expressão verbal. Nesse sentido, especialmente, é que as formulações de Bakhtin ampliam as de Vygotsky na compreensão da constituição da consciência, em geral, e da enunciação escrita, em particular.

3. A Dimensão Reflexiva na Escrita

Diferente das situações em que há condições concretas de ocorrência de trocas verbais – ou seja, nas situações de interação verbal face a face, cujo planejamento se dá à medida que o “texto” é construído conjuntamente, sendo ajustado na própria interação – a enunciação escrita requer um planejamento que considere sua realização diferida. As retomadas do texto, as idas-e-vindas, configuram e reestruturam o planejamento, mas tudo isso antes do discurso efetivar-se em sua leitura. Nas interações efetivas, face a face, os interlocutores estão centrados sobretudo na significação durante a produção de linguagem. Quando se trata de escrita, principalmente quando se solicita a releitura e revisão do texto, as interações com texto propiciam uma atenção deliberada à forma. E assim, no que diz respeito ao tema deste estudo, a consideração da forma, ou da relação forma-sentido no ato de produzir linguagem escrita e os comentários explícitos sobre a língua numa atividade de revisão partilhada, serão sempre mais freqüentes do que os comentários dessa natureza na conversação espontânea.

Nesse sentido, podemos dizer que a produção escrita implica uma dimensão reflexiva diferente da fala, exigindo o controle, pelo próprio produtor dos enunciados, do aspecto interlocutivo inerente – o que exige um alto grau de deliberação. Escrever supõe um distanciamento maior do sujeito em relação a sua produção de linguagem, implica a gestão da dimensão dialógica própria da enunciação escrita, exige o tratamento de aspectos lingüísticos e discursivos de níveis diversos e a consideração do hiato entre produção e leitura, que implica em uma relação distinta entre locutor e interlocutor. A língua falada e a língua escrita são duas modalidades de uso da linguagem que têm suas particularidades, especialmente no que diz respeito às relações dialógicas. Cabe ressaltar, no entanto, que não são modalidades dicotômicas e suas estratégias de formulação dependem mais dos gêneros a que se filiam os textos – escritos ou orais – do que ao fato de serem escritos ou falados³⁰. E como diz Bakhtin (1994), sempre que enunciamos, o que dizemos organiza-se em algum tipo de gênero de discurso, que são formas estáveis de enunciados.

Na produção oral, interativa, em situação de interlocução face a face, a regulação da atividade verbal se dá no seu desenrolar, a partir dos próprios efeitos produzidos pelas trocas verbais; locutor e interlocutor constroem juntos o discurso. Na enunciação escrita, o controle é essencialmente interior, havendo a representação mental da interação com o destinatário.

³⁰ Para uma discussão a esse respeito ver Marcuschi, 2001, que defende a tese de que “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (2001: 37).

Recorrendo ao próprio Vygotsky (1984, 1987) diríamos que a construção da linguagem escrita passa por uma interiorização do controle global da atividade verbal³¹.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky pode contribuir também para a discussão a respeito da ação reflexiva do sujeito, entendida como aquela ação que é tomada como objeto particular de sua atenção. Para Vygotsky (1987), as concepções espontâneas infantis permanecem por um longo tempo não reflexivas, não controladas, a atenção da criança estando inicialmente voltada para o objeto a que o conceito se refere e não ao ato de conceitualizar esse objeto. Transpondo a questão da atividade reflexiva do âmbito mais geral da conceitualização para o âmbito mais específico da linguagem, ou seja, das ações lingüísticas e discursivas, poderíamos dizer, seguindo Góes (1993) que “a atenção da criança está inicialmente centrada mais no objeto do dizer – naquilo sobre o que se diz – do que no próprio dizer – no que e como se diz” (1993, p.103) e só aos poucos adquire um distanciamento para focar esse dizer. A partir de interações sociais, sejam essas informais ou em processos educativos, e a depender da qualidade das experiências, escolares ou não, nessa direção, aparecem níveis crescentes de reflexividade, como, por exemplo, a possibilidade de distanciamento dos próprios enunciados, a verificação de sua adequação e aceitabilidade.

A linguagem, para Vygotsky, se constitui a princípio envolvendo ações e regulações recíprocas que se dão nas interações, no plano do funcionamento comunicativo, passando então a ser orientada para si, prestando-se à auto-regulação e auto-organização. Esse funcionamento individual, intrapsíquico, se transposto para a linguagem escrita, implica que esta se torna meio de ação reflexiva, permitindo um controle deliberado sobre os enunciados. Ou seja, da interação entre interlocutores, que caracteriza a função comunicativa, interlocutiva da linguagem, nasce a relação do sujeito com sua escrita. Esse aspecto parece reforçar a questão da revisão em modalidades partilhadas, como proposto pela presente pesquisa.

Segundo Schneuwly (1989), Vygotsky diz ainda, mais especificamente, que a escrita é uma atividade complexa, especialmente a transformação do que foi rascunhado em texto pronto. Mesmo se não é, de fato, elaborado um rascunho escrito, sendo a reflexão primordial na escrita, freqüentemente “diz-se” para si mesmo, ainda que predicativamente, o que se vai escrever, antes de fazê-lo. Esse “rascunho mental” da linguagem seria também, diz o autor, uma linguagem interior³². De fato, ao escrever, o produtor de um texto deve coordenar vários

³¹ Vygotsky vê a construção da linguagem escrita como uma transformação profunda da relação do sujeito com seu próprio processo de produção de linguagem, constituindo uma função psíquica superior, cuja construção supõe potentes meios de mediação semiótica.

³² Para uma discussão sobre a linguagem interior e sua relação com a escrita, ver Smolka (1993). Sublinha-se que no texto de 1934 (último capítulo de pensamento e Linguagem), Vygotsky apresenta a escrita do ponto de

elementos do fluxo do pensamento, dentre os quais, o discurso interior, as formulações dos enunciados, o planejamento do texto, com as operações de registro (ortografia, aspectos gramaticais) e grafia das palavras. O que nos leva a deduzir que fazer rascunhos escritos, esboços, talvez ajude na internalização de um tal “rascunho mental”, uma melhor gestão do discurso interior. De qualquer modo, ao menos, o uso efetivo do rascunho escrito ajuda a gerir por partes essa gama de operações necessárias para se produzir um texto. O rascunho é, assim, tomado como instrumento, no sentido que nos fala Vygotsky; um instrumento repleto de signos que ajuda a constituir as atividades de “pensar-escrever” e “escrever-pensar”. Tfouni (2002) sugere que tais “rascunhos mentais” articulam-se diretamente com a autoria, na medida em que o autor é uma posição discursiva ao qual cabe, justamente, “organizar a afluência dos significantes”, mediante esses rascunhos mentais, que lhe permitem pensar “as palavras” antes de escrevê-las.

Schneuwly (1989), assim como alguns autores citados por ele, a exemplo de Bereiter e Scarmadalia (1982), propõem um modelo de produção escrita em forma de etapas que oferece um conjunto de características distintivas para esse processo de interiorização do controle global da atividade de linguagem (*activité langagière*). A princípio, quando o controle interno ainda não é assegurado, a produção verbal se efetua passo a passo, pela via de uma gestão local baseada, sobretudo, no produto imediato, ou seja, o que acabou de ser escrito. Teríamos aí enunciados justapostos mantendo relações associativas semelhantes aos “turnos de fala” do diálogo. Essa forma de planificação do escrito apresenta uma frequência elevada de “e” como conector entre enunciados, pontuação ausente ou obstinada, retomada de referentes por repetição dos nomes próprios ou do pronome de terceira pessoa. Depois, num segundo momento, haveria uma planificação global, incidindo apenas no conteúdo ou nas “unidades de pensamento”. Conectores apareceriam para organizar o texto em termos de conteúdo e haveria menor frequência de elementos repetidos. Por fim, os sujeitos se tornariam capazes de estabelecer uma planificação considerando tanto os conteúdos quanto os elementos contextuais, o que implica que o controle da atividade verbal passa a ser feito a partir de um plano comunicativo. Haveria aí, segundo os autores, uma estruturação maior do texto pelos conectores, retomadas diferenciadas de referentes segundo as necessidades do plano do texto e intervenções metadiscursivas do enunciador no seu próprio texto.

Embora utilizando uma terminologia que pode sugerir a idéia equivocada da linguagem como sendo inicialmente mero veículo ou reflexo do pensamento e, só depois,

vista do produtor de texto já constituído. Ela aparece como forma de monólogo após a internalização da fala social, oral e não como uma forma social de linguagem também sendo internalizada.

constitutiva deste, Scardamalia e Bereiter (*apud* SMOLKA e GÓES, 1992) sugerem um modelo evolutivo no qual a elaboração de textos, a princípio, assume um caráter de “relato de conhecimento”, isto é, o escritor iniciante enuncia o que conhece, o que quer dizer de algo, e, apesar de representar a tarefa em termos de propósito e tópico, ao escrever, preocupa-se com o que vai dizer em seguida, não monitorando ou planejando deliberadamente a organização e coerência textual. Já o produtor experiente, segundo este modelo, aborda a atividade de produção textual como uma “transformação da experiência”, como tarefa de resolução de problemas que incide sobre os aspectos temáticos e os princípios de organização do discurso, sendo o texto planejado e replanejado continuamente e deliberadamente. O que está posto aí é a diferenciação entre *dizer o texto* e *dizer sobre o texto*, este último, o *dizer sobre o texto*, conferindo certo grau de reflexividade ao ato de escrever, que segundo Smolka e Góes (1992), aparece posteriormente. Góes (1993) constatou também uma alternância no *dizer o texto* e *dizer sobre o texto*, ainda que as abordagens e reflexões não fossem sofisticadas.

Estudos psicolinguísticos sobre planejamento e revisão textual (tratados posteriormente) apontam para o fato que parece haver uma transformação evolutiva das estratégias do sujeito na sua relação com seu próprio texto, implicando a questão da atividade reflexiva. Entretanto, Góes e Smolka (1992) ressaltam que esse modelo de estágios, de amplitude longitudinal, apesar de evidenciar diferenças evolutivas no tocante ao grau de consciência das operações implicadas na atividade de escrever, não permite captar mecanismos envolvidos em mudanças locais, de caráter específico e em variações nas produções dentro de cortes temporais menores. Ora, o produtor iniciante de textos não teria estratégias uniformes e lineares dentro de uma etapa ampla como a de “relato de conhecimento”, e assim, o modelo se mostraria insuficiente. É o que tenta abordar a proposição de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que examina procedimentos epilinguísticos a partir de micro-histórias, fundadas em aspectos dialógicos e numa abordagem baseada no paradigma indiciário.

O controle gradual da atividade de linguagem, configurado nessas etapas, pode ser interpretado ou de um ponto de vista genético, psicolinguístico, ou inserido no contexto de uma perspectiva que considera, nessa progressão, as interações do sujeito com a linguagem e com os outros. Nesta última, considera-se que as capacidades emergem e se desenvolvem no curso de transformações no plano intersubjetivo, a partir de ações do sujeito mediadas pelo outro, passando ao plano intrasubjetivo, e conferindo-lhe assim autonomia em relação a essas capacidades. A compreensão do funcionamento da escrita avança ou não em função, sobretudo, das condições de aprendizagem, do uso efetivo e produtivo da escrita, da qualidade

das experiências, sejam escolares ou não, com a produção e recepção de textos e com o estabelecimento de ações reflexivas sobre eles. As experiências com a atividade de escrever e revisar o dizer tornam-se importantes não só no sentido de refinar a construção e enunciação de um pensamento escrito para um interlocutor, mas na consideração dos próprios enunciados materializados na escrita como objeto de atenção e análise. Como diz Góes (1993), “o desencadeamento desse processo requer que o escritor comece a considerar as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, tomando, ao mesmo tempo, o dizer como objeto de atenção e o leitor como um sujeito que constrói sentidos a partir das pistas do texto” (1993, p.104).

Sobre a distinção entre “dizer *o* texto” e “dizer *sobre* o texto”, Smolka e Góes escrevem:

O crescimento de níveis de deliberação (que precisa ser mais bem conhecidos na esfera da pesquisa) envolve internalizações sucessivas de competências que se constroem no plano intersubjetivo e que permitem a consolidação das funções comunicativa (regulação da ação do outro) e individual (auto-regulação) da escrita. Supomos que as mudanças nessa direção se iniciem nos esforços de distinção entre gerar o texto e pensar sobre o texto, distinção esta que não é manifestada imediatamente pelo escritor iniciante (1992, p. 66).

Seja como for, a dimensão reflexiva da escrita constitui um aspecto importante para se pensar as práticas, atividades, operações, procedimentos e estratégias de retorno ao já dito, objeto desta pesquisa, assim como para pensar, no geral, sobre a produção de textos.

Sob condições favoráveis, as experiências com o escrever podem propiciar um aumento da competência comunicativa, da sistematização e organização do próprio conhecimento, da imaginação criadora e da incorporação de critérios lógico-verbais implicados na organização do discurso. Com esses processos, o sujeito vai se fazendo capaz de tomar seus enunciados como objeto de análise e de deliberar sobre ajustamentos temáticos e aspectos organizacionais do texto (SMOLKA e GÓES, 1992, p. 68).

Distinguir a atividade lingüística da atividade metalingüística, no sentido amplo de atividade reflexiva sobre a linguagem, não é tarefa simples. Podemos argumentar que uma coisa é tratar a linguagem, usá-la em situações de produção e compreensão, outra é poder adotar uma atitude reflexiva sobre ela. Para o psicólogo Gombert (1990), é preciso distinguir a aparição da atividade metalingüística da atividade lingüística. Desde muito cedo as crianças pequenas manipulam a linguagem, mas apenas mais tarde podem, segundo o autor, controlar conscientemente o tratamento lingüístico que operam.

Podemos, no entanto, também pensar sob outro ponto de vista. Na dinâmica do trabalho lingüístico dos sujeitos, ao operarem *com* e *sobre* a linguagem, a atividade lingüística supõe uma atividade reflexiva que lhe é inerente, especialmente quando se trata da aquisição da língua escrita. Geraldi diz que “a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem” (1997, p.17). Em situações de interlocução há sempre um certo grau de reflexão, explícita ou não, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para entendê-lo e para nos fazer entender. Seguindo Bakhtin, diz Geraldi, “as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de um diálogo” (1997, p.17).

No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de ‘inevitabilidade de busca de sentido’: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros (GERALDI,1997, p.19).

Geraldi (1997) diz ainda que, na produção de um texto, o locutor faz uma “proposta de compreensão” ao interlocutor e desenvolve ações *com* e *sobre* a linguagem. O sujeito deve ter o que dizer, ter motivo para dizer o que quer dizer e a quem dizer; deve se constituir como locutor e escolher as estratégias para realizar tudo isso. Assim, se usar a linguagem já implica certo grau de reflexão sobre ela, aprender a usá-la, em situações de interlocução diversas ou em contexto sistemáticos de aprendizagem, implica ainda mais, principalmente no que diz respeito à modalidade escrita da língua, que requer uma maior abstração. Como diz Góes “a escrita é uma instância propícia para a emergência e elevação dos níveis de reflexividade na esfera da linguagem” (1993, p.103).

Nessa perspectiva de uma reflexividade constitutiva da linguagem – na qual, inclusive, usamos a linguagem para pensar e falar nela/dela própria – o que então diferenciaria a atividade estritamente lingüística das atividades “meta”? O termo “metalingüístico” é freqüentemente usado pelos lingüistas para referir-se a uma metalinguagem técnica específica, cujo léxico se compõe seja de um conjunto de palavras da terminologia lingüística (ou gramatical), seja de termos de uso corrente como “palavra”, “frase”, “letra”. Nesse caso, a metalinguagem seria uma linguagem que serve para falar da linguagem, descrevê-la, e seria dependente da reflexividade, isto é, da capacidade da linguagem de remeter-se, referir-se a si

mesma, de representar não apenas o real, mas a própria linguagem. Ou seja, o objeto do discurso seria a própria linguagem. Porém, podemos ampliar essa visão e tornar mais complexo ainda o termo “metalingüístico”, ao considerar que, no discurso oral, por exemplo, os comentários sobre o dizer – precisões sobre termos usados, comentários sobre o modo de dizer, etc – que são freqüentemente indispensáveis à própria comunicação, são feitos no fluxo mesmo da atividade lingüística, sem que sua natureza metalingüística seja sublinhada; às vezes, basta uma entonação para atestar esse caráter. Na concepção de Jakobson (1963) a função metalingüística diz respeito à atividade lingüística que toma a própria linguagem como objeto. Ou ainda, para Benveniste (1974), diz respeito à possibilidade de distanciarmo-nos da linguagem, abstrai-la, contemplá-la. A atividade metalingüística seria, assim, ou bem uma suspensão da atividade estritamente lingüística – a que trata do real – e estabelecimento de um discurso sobre a própria linguagem em uso, ou bem a própria reflexão sistemática sobre a linguagem, com um léxico próprio, uma metalinguagem. Examinaremos mais detidamente tais perspectivas.

Como ficaria a questão da reflexividade da linguagem – da reflexão sobre a linguagem em uso, inerente ao uso da língua e da propriedade de referir-se a ela própria – na perspectiva lingüística? Os lingüistas, mas não apenas eles, têm recorrido ao conceito de atividade epilingüística, para designar tais processos. Geraldi (1997) distingue atividades lingüística, epilingüística e metalingüística. As atividades lingüísticas são, para este autor, as que se realizam nos processos interacionais, referindo-se ao assunto em pauta, ao real, sem que haja suspensão do tratamento do tema e da construção de sentidos pelo locutor e interlocutores. Trata-se da linguagem em uso, seja na modalidade escrita ou oral – uso para argumentar, convencer, informar, perguntar, ironizar, enfim, todas as ações que se fazem com a linguagem. A reflexão aqui, segundo o autor, é quase que “automática”. As atividades epilingüísticas também se dão nos processos interacionais e resultam de uma reflexão que toma a própria linguagem, os recursos expressivos e aspectos discursivos como objeto de discurso. Diz Geraldi:

Poderíamos caracterizar as atividades epilingüísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais (1997, p. 24).

Nesse sentido, as atividades epilingüísticas são essenciais para abordar a questão dos rascunhos, da revisão e reescrita textual. Abordar a produção textual pela via da tessitura que vai do rascunho à versão final, e mais, abordar a aprendizagem da escrita pela via da produção de textos, é pensá-la em um movimento que vai das atividades epilingüísticas dos alunos à progressiva possibilidade de reflexão metalingüística, mais controlada, consciente, sistemática – língua como objeto de conhecimento – mesmo que a partir do próprio texto, da linguagem em uso. Cabe ressaltar que essa definição de atividade epilingüística corresponde, de certo modo, à função metalingüística de Jakobson.

As *atividades metalingüísticas*, por sua vez, segundo Geraldi (1997) são aquelas que tomam a linguagem como objeto, mas não enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, como no caso das epilingüísticas. Dizem respeito a uma metalingüística sistemática, a atividades de conhecimento que analisam a linguagem através de conceitos, de classificações, terminologias e vinculam-se ao processo de escolarização. Evidentemente, aparecem em processos interativos de certos sujeitos, a depender do grau de escolaridade, e entre especialistas. Nessa perspectiva, numa interação entre crianças revisando textos estarão presentes a atividade lingüística e epilingüística, assim como podem aparecer momentos de atividade metalingüística, quando há uma discussão deliberada referente, por exemplo, a regularidades ortográficas, regras gramaticais, uso crescente de termos gramaticais, preocupação explícita com a coerência e coesão do texto, com o leitor.

Para os psicolingüistas, no entanto, a questão se coloca de modo um pouco diferente. Argumentam que se, por um lado, a capacidade de a linguagem referir-se a si mesma é a base da atividade metalingüística, por outro, implica em um trabalho cognitivo que ultrapassa a estrita atividade lingüística. Assim, a atividade metalingüística não se constituiria na linguagem sobre a linguagem, mas à cognição sobre a linguagem, sendo parte da atividade metacognitiva em geral (GOMBERT, 1990). Esse autor reconhece, no entanto, a importância da linguagem para o desenvolvimento geral do pensamento e em particular para o desenvolvimento metacognitivo, podendo esta ser, inclusive, segundo ele, primordial³³.

Karmiloff-Smith (*apud* GOMBERT, 1990) desenvolveu um modelo que toma o que chama de meta-processos como elementos essenciais das aquisições em todos os níveis e não apenas como epifenômenos tardios. Os meta-processos são amplos e dividem-se em meta-processos precoces e meta-processos tardios, estes últimos conscientes e verbalizáveis. A

³³ Não entraremos aí na discussão sobre as relações entre pensamento e linguagem, mas, como diz Vygotsky, a linguagem não serve de expressão a um pensamento pronto. Transformando-se em linguagem, o pensamento se reorganiza e se modifica.

partir dessa definição ampla, vários autores postularam a existência de processos metalingüísticos em crianças bem pequenas. Os processos epilingüísticos, ou seja, os metaprocessos precoces teriam uma forte incidência nos processos metalingüísticos desenvolvidos posteriormente (GOMBERT, 1990), mas não se confundiriam com eles e, assim, apenas o caráter deliberado, consciente e de reflexão controlada daria o caráter de “metalingüística” a certa atividade. Smolka e Góes (1992) também parecem considerar os procedimentos epilingüísticos como procedimentos que consistem de operações – em níveis ainda não conscientes – de reorganização de noções lingüísticas que marcam a transição para processos sistemáticos e conscientes.

Segundo Gombert (1990), temos, de um lado, as capacidades manifestadas nos comportamentos espontâneos que indicam certa reflexão sobre a linguagem, de outro, capacidades fundadas em conhecimentos intencionalmente aplicados. É preciso distingui-las, pois seria errôneo supor que as auto-correções orais de crianças bem pequenas já teriam um caráter consciente e deliberado sobre aspectos sintáticos da língua. Assim, seria importante diferenciar atividades epilingüísticas de atividades metalingüísticas. Para o autor, o que diferencia esses dois tipos de capacidades não é uma mera diferença de grau, mas uma diferença qualitativa nas atividades cognitivas, e, por razões de clareza terminológica, conviria não utilizar o mesmo termo nos dois casos. A noção de atividade epilingüística, criada pelo lingüista Culioli (*apud* GOMBERT, 1990), se presta bem, segundo Gombert (1990), para designar as atividades isomórficas ao comportamento metalingüístico, se aparentando a ele, e que resultam de um domínio funcional das regras de organização e uso da linguagem, mas são efetuadas sem o controle consciente. Ou seja, a atividade epilingüística seria uma espécie de atividade metalingüística inconsciente que não implica em um controle deliberado. Nesse sentido, a expressão “atividade metalingüística” ficaria reservada para aquelas atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso, de caráter deliberado e intencional, resultado do controle consciente dos tratamentos lingüísticos pelo sujeito. Seria a capacidade do sujeito operar conscientemente sobre a linguagem, de tomá-la como objeto de reflexão deliberada, de controlar e planejar seus próprios processos de tratamento lingüístico (e discursivo, se tomarmos a definição de atividade metalingüística no sentido amplo, cabendo desde as atividades metafonológicas até as metadiscursivas).

A capacidade metalingüística, nessa perspectiva, é tomada como cognição sobre a linguagem e, mesmo sem a necessária utilização de metalinguagem específica para determiná-la, é geralmente o resultado de aprendizagens explícitas de natureza escolar, não se confundindo com os “epiprocessos” que estão na base de sua formação. Já os “epiprocessos”

implicariam, justamente, na intervenção de conhecimentos lingüísticos que o sujeito opera ao manipular a linguagem (produção e compreensão) estando, assim, presentes em todo tratamento lingüístico.

Geraldi (1997), assim como vários outros lingüistas, questiona a diferenciação entre atividades epilingüísticas e metalingüísticas baseada na distinção entre operação não consciente e operação consciente e, de fato, essa questão parece causar polêmica entre os estudiosos da linguagem³⁴. À parte essa ressalva, as perspectivas lingüística e psicolingüística encontram ressonâncias e parecem poder dialogar.

Consciente, pré-consciente ou inconsciente (suspende-se aqui, por ora essa questão), o que, de fato importa, para os propósitos do estudo aqui apresentado, é sublinhar o caráter reflexivo e estruturante das operações de retorno ao escrito, seja diante de uma intenção deliberada de comunicar e melhorar sua comunicação, seja diante de “tateamentos” menos explícitos, que escapam a uma atenção particular do sujeito que escreve³⁵, já que o escritor iniciante não trata, de início e de forma deliberada, a organização textual, que só aos poucos se torna objeto digno de atenção.

Se o termo “metalingüístico” foi e é utilizado para designar diferentes fenômenos, faz-se então necessária uma maior precisão para definir a que processo se está referindo aqui. Ao definir as marcas de reelaboração textual como indícios de uma atividade reflexiva, metalingüística sobre a linguagem escrita, deve-se ter claro do que se trata essa afirmação. A acepção do termo que está sendo utilizada nesta pesquisa é, em alguns casos, o sentido amplo, genérico, ou seja, as operações ou atividades “meta” sendo constitutivas do funcionamento lingüístico, pois que sempre se trata de fazer escolhas ao compor enunciados, mesmo quando essas escolhas não são completamente e perceptivelmente deliberadas, automatizadas, “conscientes”. Nesse sentido, a reformulação seria constitutiva da formulação, da produção de enunciados. Assim, toma-se a expressão “atividade metalingüística” em sua acepção ampla de reflexão sobre a linguagem, sendo composta de atividades (meta)fonológicas, (meta)sintáticas, (meta)semânticas, metadiscursivas, etc – a depender da dimensão considerada (GOMBERT, 1990) – e cada uma dessas, composta de operações epilingüísticas

³⁴A questão da consciência, de como ela pode ser atestada, do controle, da relação entre pensamento e linguagem, são aspectos a considerar no aprofundamento do estudo das atividades metalingüísticas numa perspectiva psicolingüística, mas extrapolam os limites dessa pesquisa.

³⁵Seria ainda pertinente perguntar-se se a reflexividade estaria necessariamente ligada à intenção de “dizer melhor”, de melhorar o dito – o que não é necessariamente óbvio.

e operações metalingüísticas propriamente ditas, em sentido restrito, com base no critério lingüístico ou psicolingüístico do termo³⁶.

Embora seja relevante, na perspectiva do desenvolvimento ou na pedagógica, considerar, na análise de marcas de reelaboração, o movimento que vai das operações epilingüística até a reflexão metalingüística mais planejada, controlada, consciente, sistemática, não será relevante para a discussão da presente pesquisa, definir se a reflexão sobre a língua, estabelecida na revisão textual trata-se de atividade *epi* ou *metalingüística*, e em conformidade com a definição lingüística ou psicolingüística desses termos. Considera-se que aprender a escrever já é em si uma reflexão sobre a linguagem, exigindo análises mais ou menos explícitas, em todos os níveis, desde o nível formal até os aspectos discursivos, quando poderíamos falar de atividade metadiscursiva – parte da atividade metalingüística no sentido amplo do termo.

As operações de substituição, acréscimo, deslocamento e supressão, reveladas pelas marcas deixadas nos textos, constituem operações epilingüísticas no sentido em que são efetivadas no decorrer da produção escrita, no uso da linguagem escrita. A interrupção da escrita para pensar sobre o que e como se faz ou para discutir sobre a língua, utilizando-se ou não os termos oriundos de um léxico específico, configura uma atividade, sem dúvida, de caráter metalingüístico.

Cabe observar que focalizar a atividade de reflexão sobre a linguagem, no entanto, não significa, como poderia parecer em uma perspectiva psicolingüística ou pedagógica, que se propõe uma aproximação cognitiva da linguagem, que a transforma em mero objeto de conhecimento para a criança. A reflexão sobre o dizer, principalmente o dizer por escrito, é constitutiva da produção verbal, sobretudo em contexto de aprendizagem. Assim, não se trata de considerá-la em uma perspectiva meramente instrumental ou “didática”, como passagem obrigatória e sistemática para uma aprendizagem eficaz e o domínio da língua escrita. Tratar a questão da reflexão sobre a linguagem em termos de controle deliberado da atividade de escrever não implica que a atividade reflexiva se torne plena, sistematizada e constante, como se não houvesse, na escrita, processos automáticos, pouco explícitos e pouco monitorados pelo sujeito que escreve. Planejar, revisar, reescrever, retomar, formular e reformular segmentos do texto tomando-os como objeto de análise podem e têm, geralmente, um caráter episódico, inconstante, irregular, não mapeado. Os procedimentos de retomada de textos, as estratégias de revisão, os modos de intervenção nos escritos são diversos e não

³⁶ No decorrer da Dissertação, quando esses termos (metalingüístico e epilingüístico) foram utilizados em seu sentido restrito, será feita referência a esse uso.

completamente padronizáveis, embora tais procedimentos e os conteúdos lingüístico-discursivos sobre o qual incidem possam se tornar objeto de reflexão e de conhecimento e serem passíveis de algum nível de sistematização didática.

Na verdade, as operações reflexivas na escrita constituem um espaço privilegiado de investimento do trabalho pedagógico, principalmente no que diz respeito à análise da linguagem em uso em produções textuais diversas: textos próprios, dos colegas ou de escritores legitimados como tal. As atividades de revisão e reescrita, implicando as capacidades reflexivas emergentes e em transformação no curso das interações em torno dos textos, aparecem, assim, como atividades privilegiadas para o trabalho com a escrita. Mais particularmente em termos da dimensão dialógica da enunciação escrita, essas atividades permitem trabalhar a capacidade das crianças fazerem “propostas de compreensão” (GERALDI, 1997) e analisar, através delas, o desenvolvimento das ações *sobre* a linguagem na produção escrita.

4. A Interação entre Pares na Construção de Conhecimentos sobre a Escrita

Para situar a questão do papel da revisão colaborativa na produção de textos em situação escolar se fez necessário discutir sobre o papel das modalidades interativas de construção de conhecimento. O interacionismo sociohistórico de Vygotsky, ampliado pelas considerações de Bakhtin, fornece um pano de fundo no qual se insere a presente pesquisa, mas fornece também conceitos operacionais mais específicos para se discutir particularmente esta questão³⁷. Nas perspectivas desses autores, como visto, o papel do outro é constitutivo e não instrumental ou meramente de facilitador da aprendizagem. Existem, no entanto, perspectivas diversas envolvendo a produção de conhecimento em modalidades partilhadas, especialmente a interação entre pares. O papel das interações é ressaltado não apenas em um referencial vygotskyano, mas em outras perspectivas, assim como em desdobramentos de estudos interacionistas, como é o caso do conceito de *scarffolding*, proposto por Bruner (1975), traduzido por alguns como “andaime” (GÓES e SMOLKA, 1997).

O conceito de interação, usado amplamente por perspectivas diversas, termina por mostrar-se inespecífico, merecendo uma atenção particular. O papel do outro sempre foi, de certa forma, considerado na construção da cognição, na aprendizagem e na construção da linguagem do sujeito, mas o valor dessa interação social não é sempre o mesmo. Numa

³⁷A discussão sobre o papel das interações sociais na aprendizagem, no desenvolvimento da cognição, do conhecimento, remete-se, nessas abordagens à relação entre fala externa, social e fala (pensamento) interior.

perspectiva cognitivista³⁸ pergunta-se se o papel do social seria o de apenas organizar as representações, os conteúdos do pensamento, ou o papel de estruturar as operações do pensamento, isto é, a sua “sintaxe”, o “continente” ou, ainda, se essas duas perspectivas se articulariam e como³⁹. Na perspectiva piagetiana, a interação social tem, em última instância, o papel de favorecer o conflito cognitivo que ajuda no desenvolvimento do raciocínio lógico, a partir dos desequilíbrios que causa, permitindo uma reorganização cognitiva. Esse conflito cognitivo, que surge ao confrontar pontos de vistas com outros sujeitos nas interações sociais, aparece como uma espécie de catalisador dessa reorganização, mas, em si, não desenvolve formas de operação, ou seja, elas não são constitutivas das transformações internas. Sorsana (1999) fala da perspectiva do “conflito sociocognitivo”, de filiação piagetiana, mas que se distinguiria desta abordagem no que tange à natureza do conflito e dos mecanismos pelos quais ele gera progressos no desenvolvimento cognitivo. A interação teria aí um papel mais determinante, pois a cooperação ativa dos parceiros em confronto cognitivo na busca de uma solução comum seria condição para que houvesse uma reorganização cognitiva individual. O conflito, que provoca um desequilíbrio intraindividual é, aí, um conflito interindividual de natureza social e, ao se buscar a resolução desse conflito interindividual, provoca-se a resolução do desequilíbrio intraindividual. Essa perspectiva, embora confira à interação um papel menos secundário, parece supor uma dinâmica interativa muito fixa, rígida e limitada, exigindo a incompatibilidade de pontos de vista entre os sujeitos e uma intenção deliberada de coordenar pontos de vista, para que se opere algum tipo de reorganização cognitiva.

Essas abordagens do conflito cognitivo ou sociocognitivo preocupam-se com a gênese e a estrutura geral da cognição, enquanto outras abordagens cognitivas interessam-se mais pela construção de competências relativas a classes particulares de problemas, à sua resolução tendo em vista modelos procedimentais mais do que estruturais (SORSANA, 1999). Em ambos os casos, a perspectiva cognitiva é enfatizada e a análise centra-se na reorganização da cognição individual mais do que nas interações em si mesmas; a dimensão social é vista como algo exterior que incide na dimensão cognitiva, e não como um elemento constitutivo, a partir da linguagem, do signo, da mediação semiótica – como essa questão se apresenta na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky.

³⁸ Trata-se evidentemente de perspectivas de certo modo interacionistas, no sentido de considerarem uma interdependência entre fatores cognitivos e sociais, e não de perspectivas que tomam como unidade de análise a ação individual descontextualizada e independente do social. Mas se diferem da perspectiva sociointeracionista de base vygotskyana.

³⁹ Para uma revisão sintética sobre as interações numa perspectiva sociocognitiva, ver Sorsana (1999).

Cabe lembrar que quando este autor se refere à origem social do pensamento, da fala interior, diz respeito tanto à interação concreta com o(s) outro(s), quanto ao uso de sistemas simbólicos organizados culturalmente, especialmente a linguagem. Nesse caso, e especialmente ampliado pela perspectiva de Bakhtin, a interação com as diferentes instâncias do outro (outro da relação interativa concreta; outros interlocutores inerentes aos diversos planos da dialogia; o contexto sociohistórico em geral) é constitutiva do sujeito. A ênfase aí é dada à própria dinâmica interativa e não ao outro, ao par, ao adulto, ao parceiro experiente, como no caso das perspectivas interativas mais instrumentais.

A perspectiva socioconstrutivista tem nas situações de interação de tutela a peça fundamental para pensar a construção de conhecimentos, tanto nos níveis epistemológico, psicológico – ao associarem a noção de *scaffolding* ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky – quanto no nível da aplicação ao contexto de aprendizagem escolar. *Scaffold* pode ser traduzido como suporte, escora, andaime, sendo sugerida a tradução de “andaimagem” para *scaffolding* (GÓES, 1997, COSTA, 2000). Em francês usa-se o termo *étayage*, de *étais*: suporte, escora. A idéia é a de apoio que deve ser gradualmente retirado visando a autonomia da criança. Entretanto, o termo designa, freqüentemente, aspectos diferentes de uma mesma realidade.

O termo *scaffolding* foi sugerido por Bruner (1983) como unidade de análise da aquisição da linguagem em situações interativas no contexto familiar. A princípio, foi utilizado em referência a situações rotineiras em que se constituíam o que os autores socioconstrutivistas denominaram “jogos interativos” – jogos através dos quais as crianças negociam a estrutura e o uso da linguagem em parceria com o adulto e, assim, aprendem⁴⁰. Esse “andaime”, que acontece na dinâmica desses jogos interativos, seria casual, acidental, no sentido dos adultos não terem uma intenção deliberada de ensinar, ou seria estratégico, quando ajudam intencionalmente as crianças a resolverem uma situação. Nesse sentido, uma ênfase é dada ao papel do par mais experiente da díade, ao parceiro adulto, na construção interativa do conhecimento. A noção de “andaime” passou a ser investida em estudos sobre a aprendizagem e a construção de conhecimentos nas interações em sala de aula, deslocando o conceito original para o contexto educativo. Assim, passou-se a investigar o papel do outro – geralmente do adulto ou dos pares “mais capazes” – no desenvolvimento cognitivo do aluno.

⁴⁰ Cabe sublinhar que, mesmo tratando de interações através da linguagem, a perspectiva aqui é mais de explicação da dimensão cognitiva através da função comunicativa da linguagem, não sendo ainda uma perspectiva da linguagem como constitutiva do sujeito. O que está em jogo é o papel colaborativo como pressuposto da eficiência comunicativa do discurso do aluno num processo muitas vezes visto como necessariamente harmônico.

Cadzen (1988), por sua vez, aborda algumas pesquisas experimentais que confirmam o valor cognitivo do trabalho colaborativo horizontal entre pares, defendendo o trabalho partilhado – espontâneo ou dirigido – na escola.

A transposição do conceito de *scarffolding* para o contexto escolar não se deu sem algumas conseqüências⁴¹. Desde a imitação, passando pela relação iniciante/expert ou iniciante/tutor, até a relação de colaboração entre pares, muitos estudos dedicaram-se a essa questão (ver SORSANA, 1999). Em alguns, o termo chega a se referir ao mero provimento/assistência do professor, no contexto das ações pedagógicas que permitem ou facilitam as aprendizagens – ou seja, à relação professor-aluno em seus papéis legitimados. Em outros estudos, examina-se não só o benefício cognitivo do par menos experiente, mas também o benefício cognitivo que uma criança-tutora – que planeja e executa a tarefa – retira da ajuda que oferece àquele. Costa (2000) coloca que, nessa idéia de andaime, abordam-se “os aspectos interacionais empíricos e discursivos isoladamente, como se o par mais experiente (o adulto) exercesse uma função ou papel apenas “normatizador”, de provedor ou de modelo no processo, isto é, um apoio interativo apenas estratégico, que facilitaria o aprendizado” (2000, p.40). Desse modo, parece haver uma ampliação e ao mesmo tempo um esvaziamento do conceito, especialmente se pensarmos na sua relação com a noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que, tal qual foi pensada, é muito mais complexa e produtiva⁴².

Diferenciando a abordagem dos *andaimes* da perspectiva interacionista sociohistórica, Góes (1997) critica a redução do papel das interações sociais no desenvolvimento do sujeito, a um funcionamento intersubjetivo prototípico no qual o outro seria um participante que “ajuda, partilha, cria suportes, estabelece pontes” exercendo um papel muito homogêneo e essencialmente “pedagógico”. Segundo a autora, “isso acontece porque a relação entre sujeitos, no conhecimento dos objetos, pode estar sendo pensada de um modo uniforme e atrelado ao contexto escolar, por meio de um certo olhar idealizado sobre esse contexto” (1997, p.23). Desconsiderando-se as particularidades das circunstâncias interativas concretas em situações e contextos concretos, a partir de abordagens generalizantes do funcionamento intersubjetivo, termina-se por reduzir o papel da participação do outro nos processos de conhecimento. Esse papel, sendo dinâmico e complexo, não deve ser confundido, como já

⁴¹ Convém ressaltar que em muito desses estudos, a situação dita escolar é controlada de tal modo que mais parece uma situação experimental.

⁴² As formulações de Vygotsky têm, sem dúvida, importante alcance teórico, embora talvez não tenha um caráter explicativo tão consistente e articulado das construções infantis quanto têm as formulações piagetianas em geral.

dito, com mediações harmoniosas, de caráter estritamente pedagógico, sob risco de reduzir a complexa dinâmica do funcionamento intersubjetivo e a diversidade de suas características a meras “ajudas” do outro. Como explicitado na parte inicial desse capítulo, a perspectiva enunciativa de Bakhtin fundada na idéia do papel constitutivo das interações sociais, permite que essa visão instrumental e reducionista seja problematizada.

Smolka (2000) aborda quatro tendências recentes de estudos sobre interações em sala de aula. A primeira seriam os estudos empíricos cognitivistas, que analisam as interações de díades em situações controladas de pesquisa. Outra incluiria estudos empíricos interacionistas – observações participantes ou naturalísticas – que focalizam as formas de organização social do comportamento nas salas de aula. Uma terceira tendência seria a de estudos teóricos abordando as relações escola/sociedade e linguagem/escola. E a última, seria a de estudos que abrangem não só as dimensões empírico e teórica, mas também a teoria e prática em contexto educacional. Essa tendência articula as dimensões “micro-(cotidiano) e macro-(relações estruturais e funcionais) da instituição escolar” (2000, p.61), incluindo os estudos desenvolvidos a partir de pressupostos da perspectiva socio-histórica. Recentemente, segundo a autora, nessa quarta tendência e de certo modo como desdobramento da segunda, surgiram os estudos da prática discursiva em contexto escolar e, a noção inespecífica de “interações na escola”, passa a ser considerada como *prática discursiva*, ancorada nas concepções de Vygotsky, Bakhtin e da Análise do Discurso.

Percebe-se, assim, que existe uma diferença enorme na abordagem da questão do papel das interações, mesmo entre perspectivas que reclamam de um referencial interacionista, socioconstrutivista e mesmo sociointeracionista. Algumas perspectivas consideram o “outro” como mero facilitador, “andaime” do processo e outras consideram a interação com esse “outro” como constitutiva da subjetividade, do conhecimento, da linguagem⁴³.

Diante de toda essa questão do papel do outro na constituição de conhecimentos poderíamos questionar qual seria então, numa atividade colaborativa visando a aprendizagem, o papel do par, de outra criança, um colega não necessariamente e explicitamente mais experiente, que pode não dar *feedbacks* mais sofisticados ou mesmo apropriados. Se pensarmos, por um lado, no papel de um parceiro apenas no âmbito da intencionalidade, do aporte procedimental, instrumental, teremos uma visão “didática” da colaboração e, sobretudo, centrada em interações assimétricas, controladas, planejadas. Se pensarmos, por

⁴³ Numa perspectiva em que se considera a interação como constitutiva, cabe ressaltar, esse “outro”, mesmo que se perceba e se coloque como mero facilitador, insere-se na instância constitutiva do sujeito.

outro lado, nos efeitos sobre a aprendizagem, aí poderemos conceber um papel do outro – adulto, professor, criança mais experiente ou não – que seja menos intencional ou rigidamente planejado. A situação de revisão colaborativa, em pares, se encontra entre uma e outra vertente, na medida em que é solicitada explicitamente, mas não completamente controlada – pois os aspectos revisados serão aqueles privilegiados pela dupla na interação mediada pelo texto; e na medida em que se insere no âmbito de um contexto pedagógico, com intenções específicas, mas ao mesmo tempo, permite intervenções pautadas na relação que os sujeitos vão construindo com a escrita. A linguagem, tomada nessa dinâmica de contínua transformação, oferta-se a aprendizagens nos micro-processos interativos⁴⁴. Mesmo ao se delimitar didaticamente o campo dos conteúdos lingüístico–discursivos a serem revistos numa determinada atividade, a interação entre os pares visando a revisão será sempre situada: há um texto específico, com recursos expressivos específicos, há sujeitos específicos e situações específicas.

Além de promover a oportunidade das crianças relerem e discutirem sobre suas produções enquanto o texto toma forma, fornecendo um ponto de vista exterior, a atividade de revisão colaborativa tem uma especificidade, já apontada, advinda da dimensão dialógica da escrita. As reações de um outro, de um grupo, ao que se está produzindo, segundo muitos autores (DAVID, 1996; FAYOL e GOMBERT, 1987; DAIUTE e KRUIDENIER, 1985, GÓES, 1993, dentre outros), ajuda a antecipar a audiência, o leitor. Como na produção de linguagem oral quem enuncia beneficia-se do controle exercido pelo interlocutor, na produção escrita, a presença de um interlocutor real que releia e revise o texto junto com o produtor deverá multiplicar o potencial “dialógico” interno deste, favorecer a internalização do diálogo produtor-leitor. Esse interlocutor, mesmo um par não necessariamente mais experiente, seria um “representante do leitor” que negocia sentidos com o autor e aponta as exigências de compreensão da perspectiva de leitor, ajudando a configurar esse “diálogo interior”. Isso conduz o sujeito que escreve a desenvolver ações reflexivas na escrita (GÓES, 1993), permite-lhe ocupar melhor a função de leitor de si mesmo e o conduz a uma regulação cada vez mais autônoma de suas próprias produções⁴⁵.

Um estudo sobre o planejamento e a análise de texto com crianças do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental foi conduzido por Góes (1993), no intuito de avaliar o

⁴⁴ O alcance desse papel do outro, não sendo mera questão de causa e efeito, não pode ser medido, em situação de pesquisa, de forma precisa, muito menos numa que não se inscreve numa dimensão ontogenética. Mesmo a “eficácia” do “andaime” controlado – mais apreensível do que a de uma participação mais constitutiva na aprendizagem do outro – não implica em reflexos empíricos imediatos, consolidando-se como “desenvolvimento real” de modo mais ou menos apreensível.

⁴⁵ O conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal encontra ecos nessas considerações.

que as crianças faziam com autonomia e o que faziam com certos tipos de ajuda, e de avaliar a abordagem deliberada ou não, pelas crianças, de aspectos referentes à dimensão dialógica do ato de escrever. O estudo envolveu a solicitação de releitura e explicitação de alterações necessárias no texto. Essas explicitações se deram de três formas: as indicações de problema e as alterações sendo feitas pela própria criança; em duplas de crianças, que eram solicitadas a melhorar o texto, sendo que a que lia dava indicações à que escreveu; e, por fim, a explicitação dirigida pelo pesquisador, que apontava os problemas a serem resolvidos e conduzia o diálogo de modo a favorecer a emergência da proposta de resolução. Esse terceiro procedimento foi encaminhado pelo fato de se observar que os outros dois eram úteis para analisar os problemas dos textos, mas não para serem efetivadas as mudanças ou para atender às exigências da escrita em sua dimensão interlocutiva, dialógica, que considera deliberadamente o leitor. Nos dois procedimentos anteriores, a pesquisadora constatou que as modificações efetivadas se resumiram a aspectos de superfície, especialmente os ortográficos, e que, quanto aos aspectos da organização dos enunciados, as crianças geralmente dispensavam a operação efetiva – resolviam suas dúvidas no diálogo, sem que ele repercutisse sobre o texto. Quando apoiadas nas orientações da pesquisadora, as crianças conseguiam avançar mais e operar sobre aspectos de níveis diversos, ainda que as escolhas não se mostrassem sempre satisfatórias. Ou seja, individualmente ou em parceria, as crianças tendiam a ignorar problemas de organização dos enunciados, que foram, entretanto, objeto de reflexão e alteração quando apoiados em orientações do adulto – pesquisador.

Cabe ressaltar que, embora esses dados sejam extremamente significativos no que tange a importância das interações com interlocutores “mais experientes”, é preciso não desconsiderar que tal fato pode ocorrer devido ao modelo de leitor que é encorajado pela escola, que é, como diz a própria Góes (1993), aquele que examina, avalia, corrige considerando “como se registra o que se diz”, deslocando para segundo plano “o que se diz e como se diz”. Mesmo considerando que os aspectos de superfície – ortográficos sobretudo – podem constituir em uma preocupação legítima das crianças nesse momento, independentemente das práticas textuais escolares, no âmbito de um outro modelo de leitor e outra prática relacionada à produção textual, possivelmente, poderíamos ter dados diferentes.

É a própria autora quem induz a tal interpretação. Ainda que seja necessário conceber um limite da ajuda do par na revisão de textos, não seria concebível supô-la inócua e improdutiva.

Ao examinar seu texto com a ajuda de um parceiro, a criança revela um reconhecimento rudimentar do jogo dialógico da produção escrita, o que fica

evidenciado tanto pelas raras ocorrências de apontamentos de problemas de clareza quanto pela não-disposição a operar sobre o texto quando esses aspectos emergem. Essa abordagem pode ser devida, em parte, a um nível inicial de domínio, mas parece resultar sobretudo do tratamento estreito que as práticas ainda correntes dão ao trabalho de escritura na escola. 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 (GÓES, 1993, p.108).

A longa citação se justifica pelo fato de que envolve aspectos fundamentais da presente pesquisa, pois se remete ao limite da ajuda do par na revisão de textos em colaboração. O adulto, na pesquisa encaminhada pela autora citada, exerceu o papel de “representante do leitor” e isso consistiu em uma condição para a busca de soluções e alterações. No caso da explicitação que foi dirigida pelo adulto, ou seja, o terceiro procedimento, o “*dizer sobre o texto*” foi partilhado entre criança e pesquisador. Muitas das escolhas sugeridas e efetivadas pela criança, a partir da ajuda do adulto, revelaram capacidades emergentes, ainda não autônomas, no jogo das interações em torno do texto⁴⁶.

Poderíamos adiantar que essa postura de negociação de sentidos pode ser, aos poucos, também exercida pelas próprias crianças, na medida em que a prática de revisão colaborativa, inserida em uma rede de outras modalidades de revisão – e de produção, recepção, fruição e análise de textos – seja desenvolvida, fora da estrita abordagem normativa das produções textuais, e as representações sobre a revisão sejam transformadas. A percepção da escrita como trabalho, a redefinição do que seja um bom texto, o estabelecimento de novos critérios para avaliá-los (como a diversidade de finalidades e funções do texto e a adaptação da linguagem a estas, a diversidade de destinatários, a diversidade relativa às estruturas dos gêneros), são elementos que podem ser progressivamente tomados pelas crianças como objeto de preocupação e critério de avaliação nas revisões. Os pares, que podem atuar como leitores, comentadores, revisores, co-autores, participariam, assim, da construção dos textos exercendo, segundo Góes (1993), o papel de agentes importantes na rede de mediações que inclui instâncias dialógicas diversas.

⁴⁶ Como será visto posteriormente, no decorrer das análises dos textos do *corpus* aqui constituído, são essas capacidades emergentes que, muitas vezes, se mostram nos rascunhos ou aparecem nos comentários das crianças que, embora não consigam resolver ou aprofundar as questões, mostram que certos aspectos se tornaram observáveis para elas. Esses, retomados pelo professor, poderiam se constituir em objeto de reflexões mais sistematizadas, que foram originadas em preocupações das próprias crianças.

CAPÍTULO II: ESTUDOS RELATIVOS À REVISÃO E À REESCRITA.

Quanto aos estudos que têm tratado da questão específica da revisão e reescrita de texto, encontramos pesquisas nas áreas de lingüística e psicolingüística⁴⁷, na área de aquisição da linguagem e, particularmente, em estudos de lingüística aplicada, derivados da crítica genética em literatura. Esses estudos, ora focalizam o produto (lingüística) – o texto em si – ora o processo (cognitivo) de produção. Algumas pesquisas – particularmente preocupadas com a questão educacional ou apenas interessadas em analisar processos de aquisição da escrita em situação real de produção – propõem metodologias de investigação em situação escolar ou voltam-se, especificamente, para a produção e revisão de texto na escola (FIAD, 1991, SMOLKA e GÓES, 1992, GÓES, 1993, DAVID e PLANE, 1996, GARCEZ, 1998, ROCHA, 1999, RUIZ, 2001). Alguns autores, embora inseridos no campo da lingüística preocupam-se com o processo de produção textual, com a constituição interlocutiva da enunciação e não apenas com o produto, a língua escrita fixada no texto (GERALDI, 1997, BUIN, 2000).

1. Perspectiva Cognitiva

Pesquisas psicolingüísticas de enfoque cognitivo têm abordado os processos redacionais em adultos experientes desenvolvendo modelos recursivos de composição escrita. O modelo de atividade cognitiva do sujeito de Hayes e Flower (1981) constitui uma das principais referências de autores que abordam a questão da produção de texto, sob diferentes perspectivas: psicolingüística, lingüística, didática. Este modelo, genérico, define três grandes conjuntos de processos da atividade redacional, tomada como produção de qualquer tipo de texto: a planificação, a transcrição e a revisão. Esses três processos seriam monitorados por uma instância denominada *monitoring*. A planificação (*planning*) envolve a convocação de idéias e os conhecimentos da situação de comunicação, o destinatário do texto, o tema, o objetivo. Por seu turno, a transcrição ou textualização (*translating*) corresponde a todo o processo concreto de escritura, no qual o produtor do texto escolhe e agencia as formas lingüísticas do enunciado (escolhas lexicais, antecipação de convenções da escrita, manejo

⁴⁷ Estudos provenientes de pesquisas em psicologia cognitiva e psicolingüística serviram de referência na medida em que puderam ser reconsiderados sob uma ótica interacionista e que, confrontados às pesquisas aplicadas, puderam ser reinvestidos em termos de prática pedagógica. Não é preciso reiterar mais uma vez o caráter inócuo da aplicação direta dos resultados ou modelos provenientes de disciplinas diversas ao campo da educação. Vários resultados de pesquisas de campos afins, no entanto, nos fornecem elementos importantes para pensar a relação do sujeito escritor com o texto.

dos recursos textuais) e as realiza graficamente. Por fim, a revisão (*reviewing*) consiste no reajustamento do enunciado, incidindo em qualquer aspecto, local, global, e inclusive nos aspectos próprios da planificação. Assim, neste modelo, os três processos são articulados por um princípio de recursividade constante, a revisão intervindo a todo o momento. Os reajustamentos podem intervir no final da redação de um texto ou durante a própria escritura. Nem tudo o que é efetuado pelo produtor experiente de texto, no entanto, do planejamento à revisão, o é de forma consciente e deliberada, havendo um nível de automatismo em muitas operações. Desde aspectos como a escolha das palavras, a concordância gramatical, até os textuais e mesmo a adequação ao leitor, podem se dar sem que se constituam em objeto de atenção particular e, ainda assim, o texto satisfará a esses critérios. Parece que a dificuldade maior encontrada pelos aprendizes é relativa à gestão de sua própria atividade, isto é, à gestão simultânea desses três componentes – planejamento, textualização e revisão – pela instância de controle (*monitoring*), que é ainda limitada. Dito de outro modo, ainda estão constituindo o autocontrole em relação a suas produções, ainda não têm desenvolvido o grau de automatização necessário ou a capacidade de selecionar estratégias que os liberem da “sobrecarga cognitiva” relacionada ao tratamento de diversos aspectos e níveis da produção escrita.

Fayol (1996) argumenta que o modelo, ou a própria “modelização” em questão concebe a produção de textos como uma situação de resolução de problemas na qual a escrita aparece como uma seqüência de tomadas de decisões, hierarquizadas, interdependentes, compreensíveis, mas imprevisíveis, devido à complexidade dos parâmetros que as determinam. O sujeito que escreve deve, a todo o momento, avaliar a pertinência de formas e estruturas empregadas ou a empregar, e isso em diferentes níveis que ele deve hierarquizar e combinar uns com os outros: morfosintático, semântico, pragmático. Reafirmamos aí a complexidade inerente à composição de textos. Embora composta de operações automatizadas, o ato de escrever envolve também, segundo Hayes e Flower (1981), muitas operações dificilmente automatizáveis e uma multiplicidade de fatores, exigindo um custo cognitivo alto. A possibilidade de revisar, de (re)ajustar em um segundo momento se constitui justamente em um recurso para evitar a gestão simultânea de todos os fatores implicados, que geraria sobrecarga cognitiva – aspecto que reitera a sua dimensão de atividade constitutiva da escrita.

O modelo de Hayes e Flower (1981) – assim como outros que focalizam os mecanismos mentais do sujeito (BEAUGRANDE, 1981, V. DIJK e KINTSCH, 1983 *apud* DAVID e PLANE, 1996) – deu origem a várias pesquisas de cunho cognitivista, centradas ora

no planejamento, ora na textualização, ora na revisão, numa tentativa de mapeamento dessas fases. Dentre esses, os estudos de Bartelett (1982) e Scarmadalia e Bereiter (1983), referidos no capítulo I, na parte “A Dimensão Reflexiva da Escrita”, analisam os processos específicos de revisão (ambos *apud* FAYOL, 1987). No modelo desses autores, o processo de revisão se daria em três etapas: em primeiro lugar, a comparação entre a intenção – o planejamento, o propósito considerando o leitor – e o produto final ou em curso de produção; em seguida, a identificação dos problemas e determinação das operações necessárias para efetivar as mudanças e das alternativas de como fazê-las; por fim, a operação de mudança efetiva de elementos do texto.

Essas “modelizações” tentam reconstituir a atividade cognitiva suposta de um sujeito universalizado, durante o processo de escritura e revisão, no âmbito de um paradigma cognitivista e de uma concepção idealista de linguagem, não considerando sua dimensão histórica e a natureza interativa e dialógica da construção dos textos e dos discursos⁴⁸. Nesses modelos, o sujeito que escreve é um sujeito essencialmente cognitivo, epistêmico, universal; é o processo individual de resolução de problemas que é analisado, no âmbito de uma visão idealista na qual as estruturas mentais encontram um mundo pré-existente. O processo de participação do outro nos processos de aprendizagem é abordado apenas de modo instrumental, “de fora”.

Cabe ressaltar que na perspectiva cognitivista, a relação da revisão com a reescrita tem como base o princípio da clareza cognitiva e do pensamento como pré-existente à escrita, à linguagem. Nessa perspectiva, a escrita seria decomposta em sub-tarefas e sub-competências e a reescrita seria um desdobramento, uma etapa da revisão, que serviria, por sua vez, para ajustar o produto ao projeto inicial, mental ou esboçado. Reescrever seria modificar o produto visando uma aproximação com o projeto de escritura. Ora, essa perspectiva só teria aplicação se considerasse que o projeto de escrita também se modifica e se renegocia à medida que se escreve, que a escrita contribui para a constituição do projeto e, assim sendo, a revisão incidiria na planificação inicial transformando-a⁴⁹. Vistas como procedimentos, às vezes até fixos e estanques, essas atividades, na abordagem cognitivista, pouco se relacionam à construção do sentido nas dinâmicas interativas. Essa perspectiva, baseada em uma visão imanente da linguagem e em modelos abstratos de estruturação do conhecimento, mostra-se

⁴⁸ Para uma revisão sucinta destas pesquisas ver Garcez (1998), Fayol (1987), David e Plane (1996).

⁴⁹ O modelo difundido de Hayes e Flowers embora sendo um modelo recursivo, permanece nessa perspectiva de ajuste do produto ao projeto inicial, como se escrever fosse transcreever um pensamento pré-estabelecido e reescrever fosse buscar melhorar a adequação do texto em curso de elaboração ao pensamento preexistente.

limitada no sentido de tomar a questão da produção de textos em termos de constituição da relação do sujeito com a linguagem.

2. Perspectiva Genética e Lingüística

Uma outra corrente que se interessa pela reescrita são os estudos derivados da genética do texto literário, corrente de crítica literária que focaliza a dinâmica interna do texto, interrogando sobre sua construção a partir da análise dos manuscritos, rascunhos, *avant-textes* de escritores. A genética textual analisa os textos não na linearidade sob a qual se apresentam aos leitores, mas em toda “espessura” dos estratos cuja versão final é apenas a superfície. As rasuras nas versões de um texto permitem, segundo essa perspectiva de análise literária, a recuperação da gênese e da história da produção desse texto, sobretudo a partir da análise das operações de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento de elementos.

Fabre (1990 principalmente)⁵⁰, no âmbito de seus trabalhos em lingüística aplicada, postula que os métodos de análise da crítica genética fornecem, de certo modo, instrumentos operatórios e aplicáveis à análise de rascunhos de crianças aprendendo a escrever e também fornecem pistas interpretativas, sobretudo no que se refere à natureza metalingüística das rasuras, das alterações introduzidas. A partir de uma adaptação dos estudos genéticos, a autora propõe a análise de rascunhos de alunos em idade escolar – considerando evidentemente as particularidades e diferenças entre a gênese do texto de um escritor e a gênese de uma competência escritural. Os trabalhos da autora, que em muito contribuíram para a mudança de atitude teórica e pedagógica no que concerne ao rascunho dos alunos na França, ressaltam a natureza metalingüística das modificações efetuadas pela criança no seu texto, e as colocam como índices preciosos, embora de certa forma lacunares, da gênese específica da enunciação escrita. Embora só tenhamos acesso à consciência lingüística e ao trabalho interior do sujeito que escreve de maneira indireta, as marcas de hesitação, de modificação, podem, segundo Fabre (*passim*), muito informar sobre a interação do produtor do texto consigo mesmo, com seu texto e com sua interiorização do destinatário. Sobre o rascunho como espaço de comunicação consigo mesmo, diz Fabre:

Duas semióticas intervêm nas modificações de gênese: a da linguagem verbal por um lado, e a de uma paralinguagem na qual se risca, flecha, sobrecarrega. O que faz o escriba? Ele faz indicações para ele mesmo: ele

⁵⁰ Fabre se baseia em estudos de autores ligados ao ITEM-CNRS, como Fuchs, Gresillon, Lebrave, Rey-Debove, todos citados pela autora (1990 principalmente).

coloca em memória, de forma econômica e não explícita, um programa de modificações, que ele reserva para realizar posteriormente. Ele representa para si mesmo ao menos duas fases da inscrição, uma comportando notações minimais, freqüentemente não verbalizadas, e outra traduzindo, por modificações de linguagem, indicações mais ou menos legíveis nas rasuras (FABRE, 1992, pp. 09)⁵¹.

Retornar a seu próprio texto ou fragmento de texto para modificá-lo implica em um distanciamento; o ato de rasurar mostra que a criança tomou distância em relação ao seu primeiro escrito e coloca-se como leitor de si mesmo. Como nos diz Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, “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” (1997, p.80). De fato, as alterações que o produtor faz, eventualmente, no seu texto – seja no momento da escritura, seja posteriormente – são fruto de leituras que ele faz para controlar, para monitorar o seu processo de escritura. Nesse sentido, poderíamos dizer que é o sujeito “escritor”, em seu papel de leitor, que revisa. O autor é sempre o primeiro leitor de si mesmo, pois escrever implica em um trabalho de leitura constante do que se escreve e se escreveu.

Reformulações seriam analisáveis como pontos de dificuldade, de hesitação, como intenção explícita de agenciamento de elementos, em busca de uma organização mais satisfatória da escrita enquanto sistema e enquanto discurso. Na busca da construção de sentidos há reformulação de idéias e da maneira de dizê-las. Para Fabre (1990), o ato de rasurar, de modificar pode ser tomado como uma atividade reflexiva do sujeito aprendiz, cujo percurso pode ser de alguma forma “lido”, pode se deixar “ler”, pelas modalidades de suas rasuras⁵². A autora considera que o rascunho de textos testemunha as atividades metalingüísticas da gênese textual, pois revelam o percurso dos possíveis sucessivamente rejeitados. No âmbito dos estudos em aquisição da linguagem escrita, também Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997), numa perspectiva bastante produtiva e próxima da de Fabre, consideram essas marcas privilegiadas, pois, em sua singularidade, indiciam operações epilingüísticas do sujeito, revelando uma certa consciência, ainda que fugaz, de suas escolhas. O grupo de pesquisadores em aquisição da linguagem escrita do IEL/Unicamp, representado especialmente (no que diz respeito ao tema da reescrita) por essas autoras, vem pesquisando a

⁵¹ A tradução das citações de Fabre é de nossa responsabilidade.

⁵² É bom relembra que as marcas revelam um trabalho sobre o texto e esclarece o sentido desse trabalho, mas não permite a reconstituição da atividade suposta do sujeito, a determinação exata de suas intenções, como já sublinhado anteriormente. A autora confirma, nesse sentido, o cuidado que requer a interpretação dessas marcas. De qualquer modo, ressaltar seu caráter de indício, que requer interpretação, já é tomá-los como uma construção e não como dado na realidade.

relevância e o caráter peculiar das marcas deixadas pelos sujeitos nos textos que produzem numa perspectiva semiótica-indiciária, que valoriza o dado singular na pesquisa em aquisição da linguagem escrita⁵³.

Fabre⁵⁴ (1990) considera a rasura como um termo genérico designando qualquer modificação efetivada através das operações de acréscimo, substituição, supressão ou deslocamento de elementos de níveis diversos no texto, desde os grafemas, sinais de pontuação, acentos, até as palavras, sintagmas e enunciados mais longos. As rasuras são as marcas visíveis de uma atividade de reescrita, imediata ou diferida, que revelam escolhas incessantes e instáveis. Substituindo, suprimindo, acrescentando, deslocando elementos de níveis diversos, quem escreve trata os signos como variáveis sendo suscetíveis de comparação, análise, equivalência, o que revela certa consciência da não transparência da linguagem. Fabre (1986, 1990) propõe uma “leitura” e análise das marcas lingüísticas deixadas nos rascunhos por meio dessas operações, mas também das marcas “paralingüísticas” (flechas, manchas, riscos, parênteses, empilhamentos de morfemas, signos etc) que as acompanham.

Os rascunhos infantis estudados por Fabre (1986), revelam uma predominância de substituições, quase ausência de deslocamentos e distribuição instável de supressão e acréscimo, mas com uma maior incidência de supressões. A autora constatou que a operação de acréscimo no início da aprendizagem da escrita é pouco representada nos rascunhos, aparecendo apenas relativa a elementos gráficos ou palavras, raramente frases inteiras. O deslocamento – que é uma permutação de elementos que modifica a sua ordem no texto, ou deslocamento de um trecho para outro ponto do texto – é uma modificação rara, pouco presente no seu *corpus* de rascunhos, principalmente o deslocamento de enunciados maiores. Essas duas operações, segundo as pesquisas da autora, continuam menos efetuadas nos rascunhos ao longo dos anos escolares. A supressão, que é uma rasura sem substituição do segmento retirado, é uma operação bem mais freqüente, presente desde o início da aprendizagem da escrita. Parece que, nessa fase inicial, ela aparece quando alguma dificuldade é encontrada, mas é não tratada, ou um tema é vislumbrado, mas é abandonado. Evidentemente, pode referir-se também a elementos que foram, por exemplo, repetidos ou que

⁵³ As marcas de reelaboração como índice da relação singular do sujeito com a linguagem são aí analisadas sob o ângulo do “paradigma indiciário” de Ginzburg (1986) e se constitui em uma interessante abordagem teórico-metodológica no âmbito dos estudos em aquisição da linguagem. Para uma revisão dessa perspectiva, ver Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Góes (2000) e Abaurre (1996). Ver também Ginzburg (1991) e Castro (1996).

⁵⁴ A perspectiva de Fabre, embora sublinhando aspectos do processo de escrita, é uma perspectiva lingüística e focaliza prioritariamente o objeto textual, lançando luzes sobre sua gênese. A autora não se preocupa com aspectos como as condições de produção das reescritas textuais e seus desdobramentos na prática pedagógica.

pareceram estranhos ou supérfluos no enunciado, num momento de releitura. A operação de substituição, por sua vez, constitui uma supressão seguida de um acréscimo de outro elemento, um elemento novo. Essa operação indica que diante de uma insatisfação, o produtor do texto procurou realmente modificar sua escritura. Constitui uma operação de rasura bastante expandida, freqüente. Diante desses dados, a autora faz a hipótese de que, comparando-se os rascunhos de adultos experientes e crianças no início da aprendizagem da escrita ao que se observa em rascunhos de outros níveis de escolaridade, há uma emergência progressiva da consciência lingüística (ou metalingüística), na atividade de revisão textual. Pesquisas em psicolingüística mostram também que quanto mais o redator é experiente, maior é o tempo da redação que é consagrado à revisão (HAYES e FLOWER, 1981).

No *corpus* de textos que analisou, Rocha (1999), no entanto, mostrou haver indícios de que as discussões infantis em torno da tessitura textual centraram-se no “dizer mais” (completar ou inserir enunciados), na inserção de informações para tornar o texto mais compreensível. Góes (1993) ressalta que “dizer melhor” ou “de outro jeito” (substituir enunciados) mostra-se como um objeto de reflexão complexo para produtores iniciantes de textos, aparecendo mais tardiamente como preocupação. Como diz a autora, “dizer de novo” revela “um modo mais complexo de utilização de recursos de linguagem” (1993, p.112). Provavelmente, essa diferença de resultados de Fabre (1986) e Rocha (1999) diz respeito aos elementos focalizados. Enquanto a perspectiva de Fabre (1986) abrange todo tipo de modificação, centrando-se em aspectos mais formais, Rocha (1999) refere-se basicamente à percepção em torno da inadequação ou insuficiência do nível de informatividade do texto, um aspecto que se refere basicamente à textualidade. “Dizer mais”, segundo ela, seria constitutivo de “dizer melhor”, “dizer de novo” (GÓES, 1993) e, tanto “dizer mais” quanto “dizer melhor”, seriam representações das crianças a respeito da textualidade, relacionadas à construção da perspectiva do leitor.

Seja como for, tomar os rascunhos infantis como objeto de análise, a partir das marcas, das operações de rasura que apresenta, permite que o processo de produção, mais que o produto em si, seja analisado. Como é um espaço de escrita que contém o texto em curso de produção, assim como os comentários metatextuais e extra-textuais – “sobredizeres” do próprio autor e os de outros que porventura contribuam com suas leituras atentas – o rascunho é testemunho também dos diversos modos de revisar.

Evidentemente, como já foi dito, entre a análise de versões provisórias de autores consagrados, tarefa da crítica genética, e a análise de rascunhos infantis, tem-se uma grande diferença. Trata-se, no segundo caso, de observar o desenvolvimento de capacidades relativas

à produção escrita, em seus diversos níveis de complexidade, na perspectiva de alguém que aprende, que se apropria, que tateia, que começa a constituir sua relação com a escrita.

3. Perspectivas Lingüístico-Pedagógicas

Além das pesquisas já abordadas em outros capítulos, especialmente a de Góes (1993), alguns estudos ajudam a refletir sobre a problemática proposta numa perspectiva particularmente pedagógica – sejam estudos em lingüística ou em aquisição da linguagem com preocupações com a prática pedagógica, ou estudos no próprio campo da educação. Longe de postular um sujeito epistêmico, como na abordagem cognitivista da escrita, as perspectivas pedagógicas debruçam-se sobre os sujeitos reais, em contextos reais de produção de linguagem.

A perspectiva lingüística, especialmente a de Fabre, teve enorme repercussão nas pesquisas francesas de cunho pedagógico e didático, sendo amplamente divulgada nos meios educacionais daquele país. Essas pesquisas ora analisam situações de revisão e reescrita em contexto escolar, ora visam oferecer subsídios ao professor no que diz respeito ao encaminhamento dessas atividades em sala de aula⁵⁵.

No Brasil, segundo Jesus (2000) a divulgação da prática de análise lingüística por meio da revisão e reescrita e a inserção dessas atividades na perspectiva do uso e reflexão sobre a linguagem, se devem à publicação e circulação do livro “O texto na Sala de Aula”, organizado por João Wanderley Geraldi (1999, primeira edição 1984). Além de estudos já referidos, como os de Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997), os de Smolka e Góes (1992 e 1993), os de Rocha (1999) e Buin (2002), podemos citar ainda os de Chiappini e Geraldi, (1994), Garcez (1999), Jesus (2000) e Ruiz (2001).

A pesquisa de Garcez (1999) chama atenção pelo fato de discutir justamente sobre o processo colaborativo na produção de textos – ainda que focalizando uma outra faixa etária, os alunos do Ensino Médio. A autora analisou eventos de comentários de textos nos quais um colega assumia o papel de comentarista do texto de outro colega, tendo como objetivo pesquisar sobre os modos de participação do outro nessa atividade. Além de propor categorias

⁵⁵ No primeiro caso, cita-se, por exemplo Fayol e Gombert (1987), David (1994) e David e Plane (1996). Mais recentemente, também Bessonnat (2000) e estudos desenvolvidos no LEAPLE – *Laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant* (Ver Cahiers Calap, nº 9, “*Réécriture e interactivité em situation scolaire*”, 1992), dentre outros. No segundo caso, trata-se principalmente das pesquisas do INRP (*Institut National de Recherche Pédagogique*), expressas na publicação do grupo EVA, *De l'évaluation à la réécriture* (1996).

configuradas pelos modos de participação, ela afirma que a articulação entre esses diversos modos conduz o redator a uma reversibilidade de papéis. O papel de leitor crítico vai passando do colega comentarista ou do professor-pesquisador-comentarista para o próprio redator, que assume outra perspectiva diante de seu próprio texto, a partir da participação do outro. Nesse sentido, a autora reafirma o valor da colaboração no processo de construção textual. A já citada pesquisa de Góes (1993), que deslinda, de certo modo, a questão do limite da ajuda do par, embora afirme esse limite, também reconhece o valor e o papel da colaboração na explicitação de questões do texto.

Algumas pesquisas (GÓES, 1993, BEREITER e SCARMADALIA, 1987) ressaltam o fato que os alunos, principalmente os dos primeiros ciclos, focalizam prioritariamente elementos periféricos na sua releitura. Se o fazem, é também reproduzindo a própria prática escolar. Possivelmente, podemos argumentar, é a “voz da escola” que aparece quando a criança toma esses elementos como objeto de atenção na releitura e modificação. Em um estudo sobre a apropriação das habilidades textuais pela criança que se inicia na escrita, Rocha (1999) chama a atenção, entretanto, para o fato de que, se a as observações infantis sobre suas produções restringem-se por um lado a aspectos de superfície, desconsiderando-se os aspectos dialógicos – como afirma Góes (1993) – por outro, essa preocupação não pode ser desvalorizada enquanto atividade significativa para o iniciante na escrita, constituindo-se, de fato, em uma verdadeira atividade reflexiva da criança, pois esta estaria indagando e se apropriando das especificidades da escrita e construindo o conceito de revisão. A autora faz a hipótese de que a criança, na fase inicial da escrita, pode considerar que um texto, para ser escrito, deve possuir determinadas características formais e, nesse sentido, as preocupações com a ortografia e a grafia legível seriam “preocupações construtivas” (ROCHA, 1999). Afinal, diz a autora, trata-se de tentativas de dar legitimidade à sua escrita, produzindo-a de acordo com as convenções, preocupações que não deixam, inclusive, de visar o leitor, de fazer parte da produção de “propostas de compreensão”. Mesmo a preocupação com a caligrafia pode não se resumir a uma preocupação estética – certamente legítima quando se trata de manuscritos – mas também a um cuidado em relação à possibilidade concreta com a legibilidade, com a possibilidade de decodificação do texto pelo leitor. O problema, portanto, não é o fato de esses aspectos serem, também, objetos de preocupação da criança, o problema é que/como a escola os selecionam e validam como objetos únicos ou privilegiados de atenção.

Na mesma linha de pensamento, Fabre (1994) ressalta, por sua vez, referindo-se, sobretudo, à sintaxe, o valor das modificações de “superfície” e questiona o argumento de que seriam supostamente nefastas à produção textual. Diz a autora:

Se examinarmos um grupo, ou ainda se seguirmos as diversas tentativas de uma mesma criança, não é assim tão simples. Tatear a respeito da pontuação ou de um aspecto referente a uma segmentação no fim da linha pode tornar-se o catalizador de todo um remanejamento não apenas formal, mas textual (1994, p.98)

No contexto de uma pesquisa mais abrangente concernindo a circulação de textos na escola, Jesus (2000) propôs uma pesquisa sobre práticas de reescrita em escolas diversas, constatando justamente que, na maioria dos casos, o trabalho caracterizava-se como “higienizações” dos textos, em diversos níveis lingüísticos. A autora verificou a presença de atividades priorizando a ortografia, o estudo da pontuação apenas como notação gráfica, reescritas centradas na concordância ou na coesão e coerência dissimuladas, pois tratadas apenas em sua manifestação gramatical e não textual e discursiva.

Assim, se o problema não são que elementos lingüísticos são tratados, pode-se argumentar a respeito de como são tratados e de como são propostas, a partir dos elementos privilegiados, as atividades de revisão e reescrita e como esses elementos eleitos são relacionados com a premissa de “melhorar o texto”. Trata-se assim, também, de uma questão de atitude diante desses procedimentos. Colocar a demanda de reelaboração das produções nos resultados destitui a revisão e reescrita de seu aspecto de atividade constitutiva, processual, inerente à escrita. Revisão pela revisão, resultado pelo resultado, não constitui em um trabalho produtivo, principalmente quando restritos aos aspectos formais, apenas de “higienização” do produto final. A inteligência e criatividade, entretanto, driblando tudo isso, toda prática reducionista, possibilita a muitos, ainda assim, “rascunhar” vida a fora.

Interessante perspectiva discursiva e textual de “correção” de textos, considerando os seus problemas de natureza global, é a que propõe Ruiz (2001). A autora considera a correção como uma negociação de sentidos, como “um encontro de sujeitos em processos lingüísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica” (2001, p.232). Analisando a incidência de diferentes tipos de correções na reescrita dos textos dos alunos, ela propõe a correção textual-interativa, feita através de “bilhetes” para os alunos, mais adequada – como mostra a sua pesquisa – para abordar os aspectos referentes à textualidade – já que as reescritas dela decorrentes mostram-se qualitativamente mais produtivas que as que atendem aos outros tipos de correção estudados, que se limitam, muitas

vezes, a mera aferição do domínio de normas⁵⁶. Ainda que a leitura do professor seja uma leitura atravessada pela especificidade dos papéis sociais e institucionais dos interlocutores em questão (professor-aluno), essa leitura pode, através dessa correção interativa, se constituir em uma leitura-interlocução não tão distante da leitura que emerge da relação autor-texto-leitor. O papel do professor pode ser mais do que daquele que avalia, valida, afere; pode ser o papel de leitor que comenta, que ajuda a revisar, que atua como uma espécie de co-autor.

Caberia então, no âmbito dessas discussões, estabelecer a distinção entre correção e revisão e, ainda, definir melhor o termo “reescrita”. Bessonnat (2000), propõe uma distinção entre correção, revisão, reescrita e reformulação que parece operacional e produtiva. Não nos deteremos aqui sobre a reformulação, mas para o autor, diferentemente da reescrita, que visaria um aprimoramento e densificação do texto, a reformulação implicaria uma relação de equivalência semântica entre a versão-fonte e a versão-alvo, como por exemplo, na paráfrase, quando se refaz o enunciado em um outro formato lingüístico para dizer algo mais ou menos equivalente⁵⁷.

A revisão, definida pelo autor tendo como referência o modelo de Hayes e Flowers (1981), consistiria junto com a planificação e a textualização, numa das operações implicadas no processo redacional. Evidentemente, nesse caso, trata-se de operações do sujeito e, se a revisão faz parte da escrita, é o próprio sujeito que a opera. Podemos conceber ainda o sentido de revisão feita pelo outro (professor, leitores-comentadores), mas aí se trata de agentes que ajudam nesse processo. A reescrita (reformulação global) aparece em oposição à correção (retoques locais), ambas consistindo de uma fase de *mise au point*, após a fase de releitura. A releitura e a reescrita/correção seriam sub-etapas da etapa de revisão. É bom lembrar que a reescrita pressupõe a revisão, mas a revisão não implica *ipso facto* a reescrita. Aquele que escreve e revisa pode ser capaz de diagnosticar um erro ou uma inadequação, sem, no entanto, saber produzir a reescrita apropriada ou saber retomar e modificar o que lhe parece não muito adequado. Se considerarmos aspectos discursivos, cuja modificação é muito mais complexa e diversificada que a de uma simples grafia incorreta, por exemplo, tanto mais podemos imaginar que um aluno pode perceber que algo poderia melhorar no texto, mas não saber o que nem como reformular.

Corrigir, por sua vez consistiria em confrontar um texto produzido às normas e restabelecer uma versão conforme aquela. A correção operaria, sobretudo, em segmentos

⁵⁶ Um maior desenvolvimento dessa tipologia de correções encontra-se na Parte III, Capítulo IV.

⁵⁷ Nesta Dissertação não se está considerando essa diferenciação, a palavra “reformulação” está sendo usada em seu sentido comum de formular outra vez ou de outro modo; como reelaboração.

limitados, no nível da frase, e implicaria saberes declarativos sobre a língua, mobilizando um discurso sobre o discurso (metalinguagem, a descrição da língua como fim em si mesma). A correção, diz Ruiz, é “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2001, p.27). É um comentário metalingüístico, uma réplica ao texto do aluno. A princípio, a correção admite apenas uma solução possível (ortografia, por exemplo) ou soluções limitadas (sintaxe), impostas pela norma.

É importante salientar que na correção, comumente se estabelece a lógica da desqualificação das produções, já que supõe um julgamento externo do ponto de vista de uma norma intangível. Comum nas práticas escolares, a correção dos textos, seja feita diretamente pelo professor, seja focalizada em situações de interação com pares ou coletivas, toma geralmente a atividade de reescrita como “higienização” de textos (JESUS, 2000). Trata-se de situações de intervenções que propõem uma leitura parcial e fragmentada não levando em conta o gênero, os objetivos de sua produção, os conteúdos que veicula, as possibilidades de sentido que pode encerrar – e que incidiriam nos aspectos formais e normativos do texto.

Diferente da correção que se opera no nível da frase, do local, que procura o formal, a reescrita opera no nível do texto, do global, procurando efeitos de sentido. Ela convoca um saber-fazer, além dos saberes sobre a língua e os textos e admite soluções variadas, supondo negociação, escolhas lingüísticas, relações de sentido emergentes na interlocução, articulação de mecanismos de textualização. Convoca também, além do conhecimento lingüístico, conhecimentos extra-textuais como os conhecimentos de mundo, enciclopédico, intertextual (KOCH, 1990), que concorrem para a construção da tessitura textual. A reescrita seria da ordem do epilíngüístico, mais do que do metalingüístico, ao menos, na medida em que o metalingüístico refira-se a uma metalinguagem específica. Situa-se, assim, numa lógica positiva de qualificação, que visa melhorar, trabalhar e re-trabalhar o texto, a linguagem, no âmbito da interlocução. Em vez do julgamento externo, ocorre aí uma avaliação interna ao texto, na medida em que se busca a lógica de sua construção para melhor explorar suas possibilidades, considerando os objetivos visados.

Evidentemente, podemos conceber a possibilidade de uma correção que considere esses aspectos – uma correção que se preocupe com as convenções, também necessárias à escrita, mas que não roube do texto, homogeneizando os dizeres, a exploração das possibilidades lingüísticas, o trabalho sobre os recursos expressivos. É importante sublinhar que a reescrita, tal qual definida aqui, não invalida a correção, afinal o esforço em corresponder às normas lingüísticas também faz parte da produção de linguagem escrita, pois

revela inclusive, do ponto de vista do produtor de textos, a tentativa de dar legitimidade a essa escrita. Sendo a reescrita uma atividade de exploração dos possíveis – em termos lingüísticos e discursivos – aquilo que é da ordem da norma, do instituído, deve colocar-se a serviço dessa meta maior e não balizar a atividade de revisão e reescrita. Como nos diz Jesus “a esta proposta de ‘corrigir o texto para refletir sobre os erros’, contrapomos a de ‘refletir sobre os textos para corrigir os erros’” (2000, p.115). Assim, a análise lingüística que considere a dimensão semântica, discursiva, interlocutiva da produção verbal pode acolher, na revisão de textos, a correção – mas uma correção diferente da que vê apenas a norma e de um olhar externo ao texto. Quem se arriscaria a corrigir um texto como “Eu fico louco/eu fico fora de si/eu fica assim/eu fica fora de mim”⁵⁸, no qual a transgressão à norma produz sentido, na medida em que reforça o primeiro enunciado?

Bessonnat (2000) coloca ainda que, em situação escolar, a reescrita – diferente da correção que pode ser solicitada sem critérios específicos – exige explicitação de consignas por parte do professor. As consignas de reescritura asseguram finalidade à atividade e indicam o rumo, o foco da releitura e revisão. Dizer simplesmente “reescreva seu texto” pode aparecer para as crianças como uma solicitação de correção, pelo menos enquanto uma sistemática de produção e revisão não esteja estabelecida, o repertório de estratégias e procedimentos ainda não seja amplo e os aspectos a serem observados não façam parte ainda das preocupações das crianças. Na presente pesquisa verificou-se esse aspecto em algumas situações, mas é impossível afirmar se devido ao fato da consigna ter sido muito genérica ou pelas próprias representações da revisão e reescrita que circulam na sala de aula.

De qualquer modo, esse é um aspecto extremamente interessante e merece ser investigado mais detidamente. Será que tendo um repertório já amplo e estabelecido, a criança pode retomar seu texto apenas orientado pelos parâmetros da situação comunicativa, prescindindo das consignas precisas quanto aos objetos de atenção durante a revisão? Não que estabelecer consignas que priorizem certos elementos em detrimento de outros (variando-se essas preocupações) ou consignas que direcionem a construção do texto para certa estrutura (reescrever como se fosse para um outro tipo de leitor, por exemplo) seja desinteressante como dispositivo de intervenção. Pode ser, desde que, não sejam apresentadas de forma artificial, desligada da situação e dos objetivos que motivaram a produção e retomada do texto, que não priorizem sempre aspectos periféricos e fragmentem demais a análise, e que fique claro que, em determinado momento, analisa-se os textos, também, apenas para

⁵⁸ Música “Fora de Si” de Arnaldo Antunes (Álbum *Ninguém*).

aprender sobre eles. Seria pertinente, entretanto, não perder de vista que os produtores de textos em situação de aprendizagem podem passar a reescrevê-los com certa autonomia, incluindo cada vez mais aspectos em suas preocupações durante a releitura e revisão, revendo diferentes aspectos, contemplando-os em sucessivas releituras, prescindindo, assim, cada vez mais, do estabelecimento de critérios pré-estabelecidos pelo professor.

A idéia de que “escrever é, de certo modo, reescrever”, de que a revisão e a reescrita são procedimentos fundamentais para a composição textual, parte integrante, constitutiva da escrita não é evidente para os produtores iniciantes de textos, que não consideram ainda que escrever textos implica, geralmente, em reler, revisar e reescrever. Geralmente, para quem tem experiência com a escrita, essas operações são efetuadas na medida em que se escreve, mesmo quando não se configuram em etapas que se seguem umas às outras. Considerar a produção textual desse modo implica em interrogar o próprio texto considerando parâmetros diversos.

Delamote-Legrand diz que:

A reescrita tem como origem uma série de interrogações sobre a adequação do discurso primeiro em relação a uma consigna particular, um determinado leitor, seu próprio desejo, um ato a cumprir, desafios precisos etc. Reescrever é colocar questões sobre seu próprio texto, ou seja, indica uma consciência do já-dito, uma capacidade de avaliar em função de um certo número de parâmetros e da possibilidade de reformulação (1992, p.106)

Aprender a interrogar e avaliar o texto desse modo, sem dúvida, implica em uma ampliação do repertório da criança em relação aos elementos passíveis de se constituírem em objetos de atenção e “burilamento”, deste trabalho sobre o texto ganhar sentido para ela, o que é diferente de adquirir conhecimentos cumulativos e descontextualizados que seriam, supostamente, progressivamente e necessariamente integrados à reescrita.

Uma perspectiva de produção textual que tome a revisão e reescrita desse modo implica em uma prática pedagógica diferente da que priorizou até então os aspectos normativos da escrita. De qualquer modo, mesmo deslocando o foco para as questões textuais e discursivas, há que se pensar sobre como essas práticas interativas em torno dos textos (nas diversas instâncias interlocutivas) vão sendo tomadas como práticas escolares.

Se revisar e reescrever não são procedimentos aos quais o produtor iniciante de textos recorre espontaneamente (FAYOL, 1996; PLANE, 1996), poderíamos então supor que são procedimentos que se aprendem? Que se ensinam? E como? Certamente, como todo procedimento, se utilizando deles. Mas muitas são as abordagens possíveis dessas atividades,

como vimos, desde o uso do rascunho apenas como instrumento de correções pelo professor, a reescrita como higienização, a revisão como normatização. Mesmo numa outra perspectiva, poderíamos ainda conceber diferentes modos de abordar pedagogicamente esses procedimentos e atividades. Bucheton (1995) e Bessonat (2000) diferenciam um modelo que chamam de “didático” de um modelo que chamam de “pedagógico”, mais amplo. A perspectiva que nomearam de “didática” tem como premissa a idéia de que a reescrita se ensina e, mesmo que se parta do princípio de que aprender a língua é aprender as diversas condutas lingüísticas, interativas (narrar, argumentar, explicar, descrever) e que se tente dar sentido às aprendizagens textuais através do estabelecimento de projetos que articulam compreensão (leitura), produção (escrita) e reflexão sobre a língua, o que é visado, através das múltiplas reescrituras, é a aquisição de competências textuais transferíveis, generalizáveis. Ora, essa perspectiva, a despeito de seu interesse e legitimidade, não escapa do risco da “didatização” excessiva dos procedimentos de produção textual, risco do ensino metódico e acumulativo, risco de atomizar o saber-escrever em uma diversidade de sub-competências⁵⁹. Um exemplo seria considerar que, para produzir uma narrativa, os alunos deveriam passar pela sistematização de diversos aspectos, como a construção das personagens, os processos de inserção do diálogo, o sistema dos tempos, a descrição, o ponto de vista etc, que se desdobrariam em múltiplas reescrituras ou reescritas de diferentes textos visando a cada vez um desses diferentes aspectos. Outro risco é o da pretensão a um ensino no qual tudo deve ser explicitado e controlado a partir das “seqüências didáticas”, como contrapartida a um certo descompromisso do ensino, no passado, em relação aos aspectos textuais e estilísticos, quando se acreditava que escrever bons textos era questão de dom e estilo (e que levava a privilegiar a ortografia e os aspectos sintáticos como objetos de ensino escolar). É preciso não cair no risco de propor estratégias pedagógicas imediatistas, que tomam a revisão e reescrita como artefatos escolares, instrumentais. Indo de encontro a essa idéia de que a revisão e a reescrita seriam ensinadas a partir de uma explicitação total de seus procedimentos, pode-se argumentar que nem tudo, em termos de produção de linguagem, é da ordem do “ensinável”, do “explicitável” do “didatizável”.

Assim, num plano mais pedagógico que didático – no sentido estrito do termo – trata-se, sobretudo, de escrever e revisar compartilhando as práticas singulares de cada um,

⁵⁹ Os termos “didatizar” ou “didatização” estão sendo usados aqui, como por esses autores, no sentido de uma organização de seqüências didáticas pré-estabelecidas a partir de planejamentos rígidos, que visam resultados definidos e controlados e que desconsideram as interações reais em sala de aula, esvaziando e empobrecendo, muitas vezes, a riqueza e o potencial das propostas encaminhadas. A didática faz parte das ações pedagógicas e, em si mesma, não é, evidentemente, “negativa”. A questão, parece, é “como” didatizar, como criar situações didáticas, necessárias, sem empobrecer os procedimentos da escrita.

participar das dinâmicas coletivas em torno dos textos, analisar os recursos expressivos utilizados por escritores visando certos efeitos no leitor, nutrir-se de conhecimentos de ordens diversas, nutrir o imaginário, ampliar repertórios de maneiras diversas, tomar a palavra, ser autor, ser sujeito de sua aprendizagem. Como produzir discursos, como rever seus ditos, como retomar o dizer para reelaborá-lo, sem que se passe por isso?

É nesse sentido que, em contraponto a uma perspectiva didaticamente controlada de encaminhamento das atividades de revisão e reescrita, uma perspectiva pedagógica, mais ampla, poderia ser, segundo esses autores, proposta. Em detrimento de procedimentos por demais controlados e da explicitação sistemática, a construção de sentidos, em detrimento da relação exclusiva do aluno com o texto, a interação do aluno com o professor e com os colegas, mediados pelo texto e pelos tantos textos que circulam e que compõem o coro de vozes circundantes – referências intertextuais imprescindíveis para a produção de novos e verdadeiros textos. Em vez de postular que a revisão e a reescrita são “ensinadas”, afirmar que o dispositivo de ensino acompanha, mas não determina ou controla completamente essas atividades, esses procedimentos (BESSONNAT, 2000). O professor é, nessa perspectiva, um mediador, que intervém no processo de constituição da relação do sujeito com a linguagem. Esta relação, note-se, é do sujeito com a linguagem: a língua não está fora do sujeito, dada, acabada, pronta, pronta para ser simplesmente “ensinada”.

Os dispositivos de intervenção podem ser semelhantes nas duas perspectivas – as que chamam de didática e pedagógica – podendo estar presente, em ambas, a negociação de sentidos, a circulação dos textos, as verdadeiras interlocuções com os colegas e com o professor, a diversificação das situações de produção e de aprendizagem, etc. O que as diferencia é a postura, a ênfase na constituição do sujeito e de sua relação singular com a linguagem através da escrita. E diferentes atitudes face à linguagem vão aparecer, sem dúvida, tanto no seu uso quanto nos próprios resultados finais, nos próprios textos, como marcas de suas condições de produção.

Desse modo, é a emergência de sentidos e a relação do sujeito com a linguagem que nortearia um trabalho realmente produtivo e não completamente “escolarizado” de elaboração e re-elaboração de textos, até porque sabemos que textos bem construídos do ponto de vista lingüístico, não garantem a coerência, a pertinência, o interesse do discurso e o engajamento, o investimento dos sujeitos na sua produção⁶⁰. Entre as condições escolares – muitas vezes

⁶⁰ Estamos considerando aí os termos “escolarização”, “escolarizado” no sentido negativo que geralmente têm. Mas concordamos com Soares (1999a) quando esta, referindo-se à literatura e à leitura, pergunta se é possível a escola não escolarizar. A autora restitui à escola o papel de fazê-lo, mas fazê-lo adequadamente. O problema, diz

artificiais de produção e recepção de texto – e uma atitude que leve o aluno a construir crítica e criativamente sua função de sujeito do discurso, há um longo caminho a percorrer.

Há que se pensar em situações didáticas que se insiram numa perspectiva de ensino e aprendizagem da escrita, especialmente no que diz respeito à produção, revisão e reescrita, considerando concepções de linguagem, de escrita, de sujeito do discurso, de produção e revisão textual que não desvirtuem seus sentidos e empobrecam seus alcances.

CAPÍTULO III: A ENUNCIÇÃO ESCRITA.

1. A Relação Escritor/ Leitor, Mediada pelo Texto⁶¹.

Queres descrever tudo, quando o certo é apenas sugerir – é dar um rápido relevo de estereoscópio com meia dúzia de pinceladas rápidas e manhosas. Pinceladas-carrapicho, nas quais se enganchem as reminiscências do leitor. Forçamo-lo assim a colaborar conosco – ele vê mil coisas que não dissemos, mas que com nossos carrapichos soubemos acordar nele. Monteiro Lobato, *A barca de Gleyre*

Na situação enunciativa da escrita, diferente da interação comunicativa face a face, do diálogo, o fluxo da produção não é linear, co-construída, havendo uma defasagem entre a produção e a recepção – por constituir uma situação comunicativa geralmente diferida, autor e leitor não têm um enquadre comum de referência. Quem escreve não tem em face um interlocutor suscetível de dar um retorno imediato sobre aspectos diversos como a falta de informações contextuais ou co-textuais, a pertinência do conteúdo e a adaptação lingüística do enunciado, mas deve ter a representação desse interlocutor para regular seu discurso. Toda gênese de texto se funda, como mostrou Eco (1985), no postulado de uma cooperação interpretativa do leitor. O autor, mesmo que não controle completamente as leituras possíveis, deve ter representado em seu projeto de escritura a atualização do texto pelo leitor, além do que, deve escrever dando pistas – pistas-carrapichos – da interpretação que quer, de certo modo, indicar.

Na escrita – seja lendo e escrevendo de fato, seja produzindo e ouvindo o discurso escrito – a criança passa a incorporar novas formas de interação, de interlocução próprias desse tipo de enunciação, ou seja, passa a apropriar-se da modalidade discursiva escrita, de suas particularidades, desenvolvendo, em sua produção, o papel de autor o de leitor representado. Como foi visto anteriormente, é como uma espécie de diálogo interior que se estabelece na escritura.

A produção de um enunciado escrito é marcada por essa dialogia interior e a sua elaboração e reelaboração visa a construção da interlocução. As marcas de reelaboração dão, assim, indícios da construção que o autor faz – ao colocar-se no lugar de leitor de seu próprio escrito e ao reelaborá-lo – de seus interlocutores/leitores virtuais. E assim, o interlocutor se

⁶¹ Atenção ao termo “escritor”, que pode ser usado como escritor consagrado ou com o sentido de “aquele que escreve”. No contexto dessa pesquisa, o termo “escritor iniciante” refere-se ao aprendiz, àquele que se inicia na aprendizagem da produção textual.

faz presente na própria enunciação. “Aquele que escreve interioriza um parceiro ou parceiros de leitura. Sendo o primeiro leitor de sua produção, ele efetua uma ‘dupla locução’, um desdobramento enunciativo, tipo de polifonia interna assinalada por diversos autores” (FABRE e CAPPEAU, 1996, p.54).

As relações interlocutivas são relações entre sujeitos ou entre sujeitos e instâncias dialógicas que em determinado momento se configuram como sujeitos (leitores, leitor virtual, autor, revisor). A interlocução se dá entre autor e leitor mediados pelo texto e não entre autor e texto e entre texto e leitor, como se fosse uma relação entre sujeito e objeto. Interessante notar que o leitor real que lê determinado texto encontra ali um leitor já constituído com o qual ele deve se relacionar, com o qual ele deve também “dialogar”.

Encontramo-nos aí em pleno dialogismo bakhtiniano, no qual o interlocutor ocupa uma posição importante na linguagem, seja ele concreto, seja ele o interlocutor virtual inerente a qualquer produção de enunciado. O enunciado comporta sempre a marca do interlocutor – do leitor, no caso da escrita. A enunciação, mesmo solitária, é fundamentalmente dialógica. É nas relações que se tecem entre autor e leitor (virtual) que se apreendem os mecanismos efetivos de construção da modalidade escrita e seu modo particular de enunciação. O sujeito que escreve, que relê, que revisa e reescreve, lida com instâncias dialógicas diversas, e na situação particular de leitura e revisão por outros, lida também com o leitor concreto, que ocupa o lugar do leitor representado ou lê e revisa de seu ponto de vista. É nesse sentido que a revisão em pares pode se constituir em uma modalidade particularmente interessante de construção de conhecimentos em parceria.

A escrita de narrativas também tem suas particularidades e merecem aqui algum destaque visto ser este o tipo de texto escolhido para esta pesquisa⁶². A narrativa é um texto não ancorado no aqui e agora da situação de interlocução. Trata-se de um texto autônomo que, diferente do relato interativo de um acontecimento a alguém que participa da situação imediata de produção do discurso, remete-se a um tempo e espaço diferentes, disjunto em relação à situação imediata de interlocução (BRONCKART, 1999). Por isso, ele deve fornecer referenciais espaço-temporais que situem o leitor no universo no qual se desenrola a estória, dar-lhe uma orientação. Escrever uma narrativa supõe planejar o dizer considerando o mundo criado narrativamente. Mais do que mero encadeamento sucessivo de eventos, supõe selecionar, hierarquizar e organizar esses eventos em unidades de informação segundo uma

⁶² O que se segue são apenas alguns elementos a respeito da narrativa, até porque a escolha desse tipo de texto foi apenas circunstancial no horizonte da problemática proposta. O aprofundamento desse aspecto extrapolaria a finalidade da pesquisa, embora pudesse enriquecê-la enormemente.

estrutura. Supõe decidir-se sobre um ponto de vista, uma perspectiva, um foco narrativo, um modo de articular diferentes dimensões temporais, diferentes modos de desenvolver as ações, a trama, o enredo. Parece que a criança pequena, ainda que possa relatar fatos vividos ou imaginados, o faz a princípio segundo uma ordem linear, sucessiva de eventos, sem que se crie um verdadeiro efeito de narrativa, uma configuração dos fatos narrados, uma organização particular das informações a partir de suas relações de interdependência e de hierarquia, uma *mise en intrigue*, como diria Ricoeur (1983). A capacidade de construir um texto narrativo, de contar de modo articulado, de formas diversificadas, implica em um processo complexo envolvendo conhecimentos diversos – conceituais, lingüísticos, intertextuais – que podem ser apropriados pelas crianças e ampliados a partir dos conhecimentos que têm do discurso narrativo – conhecimentos adquiridos principalmente por meio da prática de ouvir e ler histórias desde cedo e da construção interativa de relatos (PERRONI, 1992).

Saber escrever – qualquer tipo de texto – implica, ao mesmo tempo, em integrar e em colocar à distância os conhecimentos da linguagem falada, das particularidades da enunciação face a face. Apropriar-se da linguagem escrita seria, também, passar para uma situação enunciativa que obriga a reconstruir conscientemente, fora do enquadre interativo, a representação de um destinatário – potencial ou real – antecipando e planejando sua “leitura”. É preciso que o aprendiz, no seu processo de apropriação da linguagem escrita, aprenda a avaliar e a gerir sozinho o conteúdo e a linguagem levando em conta o possível leitor, produzindo um discurso no tipo de linguagem que se usa para escrever, no âmbito de um gênero de texto e usando essa modalidade da língua para fins específicos. Essa perspectiva de aprendizagem da língua extrapola em muito a visão na qual aprende-se exclusivamente o sistema lingüístico com suas normas legitimadas e a redigir textos modelares, escolarizados.

Por outro lado, como sabemos, a enunciação escrita tem também a particularidade seguinte: por deixar marcas concretas e por geralmente ter a recepção diferida, tudo que foi escrito está sempre disponível para ser reelaborado, aspecto que inclusive introduz diferenças marcantes, de ordem discursiva, lexical, sintática, em relação à fala. O autor de um texto pode reler, ajustar, voltar atrás para controlar o seguimento do enunciado em relação ao que já foi escrito, controlar a coesão do texto, reformular, modificar. Estudos mostram, no entanto que os aprendizes não lançam mão desses recursos, ao menos não espontaneamente (FAYOL, 1996; PLANE, 1996)⁶³. Eles não identificam com facilidade problemas de organização dos

⁶³ Existem, por outro lado, estudos que mostram atividades espontâneas de reelaboração, ainda que bem episódicas, desde a fase inicial de aquisição da escrita, dentre eles, Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997) e David (1994). Para as pesquisadoras do IEL/Unicamp, é o fato mesmo de serem episódicas que indiciam uma relação singular do sujeito com a linguagem.

enunciados em suas produções, como enunciados incompletos ou obscuros, repetições excessivas, problemas de conexão dos enunciados, ambigüidades referenciais, etc. Ou, se identificam, nem sempre têm recursos para alterar satisfatoriamente o texto. Para tanto, teriam que tomar como objetos de análise as seqüências de enunciados em seus aspectos organizacionais, tanto as relações internas ao texto e quanto aos aspectos dialógicos, como a representação do destinatário ausente, que extrapola as relações internas ao texto. Para que esses aspectos se tornem observáveis para a criança é preciso uma ação planejada e sistemática que os focalize e os valorize como objeto de reflexão. Priorizando ora uns, ora outros, a prática de análise lingüística deve contemplar os aspectos discursivos, textuais, assim como os convencionais, até que a criança possa gerir com autonomia um conjunto diverso de aspectos, coordenando-os.

Alguns estudos ressaltam que, mesmo havendo um esforço de releitura e de revisão, a melhoria do texto não é garantida (PIOLAT, 1990; PLANE, 1996). Pesquisadores de vários campos (perspectivas cognitiva, lingüística, pedagógica) têm mostrado que não existe necessariamente uma correlação clara entre revisar ou não o texto e a qualidade dos escritos obtidos. Revisar e reescrever não melhora necessariamente o texto, ao menos quando se trata de produtores iniciantes de textos. Na verdade, em termos de estratégias de reescrita, a progressão não é linear, sendo necessário renunciar ao imperativo teleológico que postula necessariamente uma melhora do produto, desde seus estados sucessivos até a versão final. É preciso também não fetichizar o rascunho, como se quanto mais o fizessem, melhor seria o texto final. É o investimento dos sujeitos em suas produções que, no final das contas, pode fazer a diferença, não necessariamente a quantidade de vezes que reescrevem um texto. Assim, resta enfatizar que as atividades de revisão e reescrita na escola só serão de fato produtivas no âmbito da produção textual dos alunos, se inseridas em um contexto maior de atividades, nas quais se discuta, inclusive, essa questão da “melhoria” ou não dos textos com as crianças, numa prática que inclua a circulação, a apreciação, a fruição e a avaliação coletiva das produções – mesmo porque o horizonte é, em última instância, o sujeito e não o texto.

O que explica a raridade e as dificuldades da revisão se situa em diferentes níveis, mas particularmente, o fato de ser difícil para o produtor de um texto ter um distanciamento para relê-lo, tomá-lo como objeto de análise, ocupando simultaneamente, ou alternadamente, o lugar de produtor e leitor de si mesmo, autor e leitor/revisor. Além da dificuldade referente a esse desdobramento de papéis, pesquisas mostram que certos elementos tornam-se de fato “invisíveis” ao próprio autor, que relê seu texto munido do conhecimento que já tem dele e de

suas intenções, nem sempre percebendo lacunas, incoerências, detalhes inadequados (PIOLAT, 1990; FAYOL, 1996). Além disso, há outros obstáculos à retomada do já-escrito. Para perceber que os textos em geral não se tecem de maneira linear, a criança deve compreender que a página que lê linearizada pode ter sido concebida numa ordem outra que aquela na qual se apresenta e que pode ter comportado elementos dos quais não resta nenhuma marca observável. A ordem do produto não reflete necessariamente a ordem de produção e isso não parece ser uma evidência para os aprendizes (FABRE, 1990). Conceber o texto como algo linear e imutável dificulta as revisões e essa parece ser uma representação freqüente do objeto textual (PLANE, 1996). É nesse sentido que conhecer as representações dos alunos a respeito dos textos e dessas atividades é fundamental numa prática de produção textual que inclua o trabalho com a revisão⁶⁴.

A esses obstáculos à atividade de revisão e reescrita, soma-se o fato de que, muitas vezes, debruçar-se sobre o texto para melhorá-lo não passa de uma tarefa escolar sem objetivo real a não ser o de ser corrigido e avaliado pelo professor, que aparece ao mesmo tempo como revisor e “falso” destinatário. Esse papel duplo e ambíguo do professor estabelece geralmente uma situação de artificialidade que se reflete nos textos (LEME BRITTO, 1999): ele não é o interlocutor, o destinatário do discurso, mas do texto empírico sim. O professor (a função-professor), chamado a exercer o papel de avaliador nem se coloca como leitor que procura apreciar o texto, sofrer os efeitos pretendidos pelo autor, nem se coloca como um dos interlocutores, comentadores, que participam da construção do texto, de sua revisão, antes que este seja dado como pronto e possa cumprir a função para o qual foi escrito.

O professor, assim como os pares, os colegas que trabalham em conjunto, mesmo tendo a tarefa de avaliar objetivamente os textos se colocando no papel de revisor, deve poder, antes de tudo, se colocar como leitor dos textos, como interlocutor que pode contribuir com sua produção. Leitor é aquele que lê o texto, que mesmo não sendo o alvo dos efeitos que o autor pôs na trama, o lê buscando interagir com o conteúdo veiculado, buscando o sentido, os efeitos. O leitor ou é o interlocutor presumido daquele discurso construído ou ao menos ocupa o lugar de um, mesmo que não seja o destinatário. Como diz Geraldí, o professor, “não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (1997, p.164).

⁶⁴ A segunda parte desta Dissertação irá tratar especificamente deste tema.

O professor, no entanto, geralmente lê os textos apenas no seu papel de avaliador que julga o texto e isso não é sem consequências. Em contexto escolar, ele é chamado, em determinado momento, a ocupar também esse lugar, a desempenhar esse papel. Mas diferente de um avaliador do produto pronto, ele pode colocar-se como um leitor privilegiado do texto em curso de produção; leitor que pode efetivamente tecer comentários importantes sobre as produções dos alunos, no sentido de ajudá-los a revê-las. Pode tomá-las, sobretudo, como construção da relação daqueles sujeitos, seus alunos, com a linguagem e com o mundo; pode ser um leitor que considera e aprecia o dizer do outro para além da construção lingüística pautada por normas. As convenções, regras, vão, nesse sentido, sendo definidas no contexto de um dizer engajado, investido, não artificializado. No lugar da reprodução, restrições ao estilo e aferição de normas, a possibilidade de produção, de busca de possibilidades no que a língua oferece como recursos, entre a diferença e a repetição. Aquele que tem experiência com a escrita pode fazer muitas opções dentre a gama dos possíveis e mesmo romper com as convenções visando provocar algum efeito no leitor⁶⁵.

Ser leitor e revisor de um texto, concomitantemente, implica em estabelecer leituras que preservem a integridade do texto – seja em termos estéticos, seja em seu potencial argumentativo, em sua força semântica, sua dimensão de “voz” de um sujeito – ainda que “dando uma espiada” nos bastidores de sua tessitura. A postura de revisão delineada numa perspectiva de linguagem como interlocução é a de que essa “espiada” não esvazie o texto de sua significância, mas contribua para ampliá-la.

O papel do professor-revisor seria, na verdade, duplo, o de ser avaliador e o de ser leitor, ser professor e ser interlocutor. Nesse sentido, poderíamos dizer, como diz Jesus (2001), que ele é autor de sua prática pedagógica, pois também deve mobilizar a sua própria relação com a linguagem e com o outro, já que sua meta, assim como o aluno, não é a reprodução do que é padronizado em produção lingüística. Quando é a reprodução que está em jogo, o próprio fazer do professor, assim como do aluno, é esvaziado. Quando são as enunciações, os projetos de dizer que são privilegiados nas intervenções visando as aprendizagens, alunos e professores são tratados como sujeitos de linguagem, autores. Como nos diz Jesus, “sob esta perspectiva, o fazer lingüístico do professor e do aluno não são dados como algo já pronto, vindo de fora, mas vão constituindo-se mutuamente em direção ao objetivo do projeto” (2000, p.116).

⁶⁵ O que não significa confundir soluções criativas e deliberadas com o uso indiferenciado e não deliberado de recursos expressivos e quebras de convenções.

A prática de revisão e reescrita em contexto escolar estabelece uma tensão entre o produto visado e o processo em curso, entre o texto a ser produzido e o sujeito produtor de textos a construir. A revisão e reescrita teria assim duas finalidades, a de melhorar aquele texto empírico ao mesmo tempo em que vai constituindo novas competências textuais no sujeito. Nesse espaço tenso – tenso porque há sempre o risco de se enfatizar excessivamente um aspecto em detrimento do outro – o processo educativo se delinea e a intervenção do professor se constitui. Enfatizando excessivamente o produto, corre-se o risco de propor reescritas como fins em si mesmas, sem finalidade, e, enfatizando excessivamente as aprendizagens pontuais, ligadas aos aspectos que aquele texto põe em cena, corre-se o risco de perder de vista, justamente, a finalidade, o contexto de produção daquele texto em curso de feitura. Evidentemente, todo o processo se insere no âmbito da aprendizagem, já que se trata de produzir textos na escola e o que se visa com o trabalho textual é, em última instância, a constituição do sujeito produtor de textos, sua relação singular e intransferível com a linguagem escrita.

A revisão e reescrita de textos só se desloca do círculo de “correção para o professor” se inseridas num contexto em que essas atividades sejam consideradas como constitutivas da atividade de escrever, em sua dimensão de prática sociocultural e discursiva. Isso implica na constituição de situações de produção com objetivos explícitos, destinatários definidos, contextos comunicativos nos quais dizer e trabalhar esse dizer fazem sentido. Como diz Jesus:

Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática (Jesus, 2000, p.101).

Assumir a relação de interlocução como princípio básico que orienta todo o processo de produção de um texto, implica, como nos diz Geraldi (1997) em propor situações de produção nas quais o locutor tenha como condições ter o que dizer, ter razões para dizer, ter interlocutores para os quais dizer o que se tem a dizer, mobilizando estratégias para dizer em função desse “o que, para que e para quem dizer”, que constituem os parâmetros da situação de comunicação⁶⁶.

⁶⁶ Uma visão um pouco nuançada da “racionalidade comunicativa” presente em algumas afirmações concernindo esta questão será tratada no quarto capítulo desta Dissertação (“Escrevendo...”).

2. A Situação de Interação Comunicativa

A definição da situação de interação comunicativa é, segundo Bronckart (1999), a primeira operação que se faz ao se por a produzir um texto, constituindo-se em um dos fatores do estabelecimento de uma “base de orientação” para as escolhas e decisões que devem ser tomadas para levar a termo a ação verbal. O contexto de produção ou situação de comunicação é definido por este autor como o conjunto dos elementos do mundo físico e social e os agentes que os representam, que exercem influência em como o texto se apresenta. Ele distingue a situação material de produção, que diz respeito ao mundo físico, e a situação de interação social, que se relaciona ao mundo social, ambas caracterizadas a partir de quatro parâmetros. No primeiro caso, esses parâmetros seriam o lugar de produção; o momento da produção; a instância física que produz o texto concreto; e o receptor, aquele que recebe o texto ou vai recebê-lo. No segundo caso, os parâmetros são: o lugar social no qual se insere a produção verbal; o enunciador, ou seja, a instância social de onde procede a atividade verbal ou o papel social que ocupa; o destinatário, isto é, a instância social para a qual se destina a atividade ou o papel que ocupa o receptor; e os objetivos da interação. Considerar esses parâmetros na produção escrita relaciona-se com a etapa de planejamento do texto.

O outro fator de constituição da base de orientação diz respeito aos conteúdos, mais especificamente às decisões quanto ao gênero textual, ao tipo de discurso e ao estabelecimento da coerência⁶⁷. De qualquer modo, são as situações comunicativas que configuram os gêneros, que são modos de pensar a diversidade socioculturalmente organizada das práticas discursivas. Os enunciados sendo orientados para um horizonte social, não são da ordem do ilimitado, do infinito, do individual; ainda que o número desses horizontes sociais seja grande, não se trata de uma infinitude “romântica”. Numa perspectiva bakhtiniana, os gêneros são formas estáveis de enunciados, definidas sociohistoricamente. Cada enunciado implica em um ou vários tipos de discurso que vão por sua vez determinar o gênero textual. Sempre que enunciamos, nosso dizer se configura em um determinado gênero e essa dimensão deve ser considerada em uma perspectiva de ensino da língua que privilegie a natureza interativa da escrita.

Abordar o texto a partir dos gêneros, no entanto, não garante à prática educativa a a inserção em uma perspectiva de língua escrita como prática sociodiscursiva. A produção e recepção de textos em diferentes gêneros textuais podem, na escola, ser tomada de forma

⁶⁷ Para maiores detalhes ver Bronckart (1985 e 1999) e Schneuwly (1988).

dissociada das práticas socioculturais de escrita e leitura, sendo os textos tratados de modo isolado das situações comunicativas, dos parâmetros da situação de comunicação e, no caso da produção, sem ter como fim a circulação dos textos. Pode haver, no entanto, um esforço no sentido de criar situações de escrita advindas de autênticas situações de interação comunicativa, de modo que os alunos possam aprender sobre a escrita e sobre os textos, seus usos, formas, gêneros, em contextos mais próximos daqueles em que aparecem nas práticas de linguagem fora da escola. Os textos produzidos, nessa perspectiva, devem ter uma circulação para além da exclusiva relação professor-aluno.

É preciso salientar, no entanto, que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído na dinâmica do ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição que o tem por objetivo primeiro” (KOCH, 2002, p.58)⁶⁸. Os textos, em diferentes gêneros, sofrem, necessariamente, uma transformação ao funcionar fora do lugar social que está na sua origem. Na escola, qualquer texto, ainda que mantendo a sua função de comunicar, também guarda a função de “texto para aprender” e a situação comunicativa é atravessada por essa “outra” situação. De qualquer modo, as “atividades para aprender” a produzir textos e as “atividades de produção de texto”, podem ora se articular, ora se especificar, desde que fique claro para os envolvidos no processo educativo que essas duas perspectivas, embora podendo se articular, não se confundem.

As atividades de revisão e reescrita, por seu caráter de ação *com* e *sobre* a linguagem, têm grandes chances de se configurarem como atividades para aprender a produzir textos produzindo verdadeiros textos, com todas as idiosincrasias e particularidades que cada texto empírico – apesar de filiados a um gênero e a convenções que regem a construção dos textos – pode apresentar. A depender, evidentemente, de como são encaminhadas. Os próprios parâmetros da situação interlocutiva podem ser estabelecidos de forma rígida e *a priori* ou podem emergir de práticas de linguagem mais próximas dos contextos reais de produção escrita. Dizer “práticas de linguagem mais próximas dos contextos reais de produção escrita” não significa abordar a escrita como uma prática utilitária, de intenções comunicativas imediatas, excluindo a fruição, o literário, o poético. Os gêneros literários são também práticas socioculturais, e como tais, têm uma função e uma circulação na sociedade⁶⁹.

⁶⁸ Não nos deteremos longamente a respeito dos gêneros textuais, embora seja uma discussão importante no que diz respeito às questões que envolvem a textualidade, sobretudo no que concerne às formulações de Bakhtin (1990, 1994) e Bronckart (1985, 1999). Tendo escolhido trabalhar um determinado gênero estabeleceu-se aqui um recorte que suspende, por ora, o aprofundamento nessa questão, mas não a desconsidera. Presente como “pano de fundo”, essa questão aparece também quando tratamos das especificidades do gênero “estórias”.

⁶⁹ A esse respeito, ver o quarto capítulo.

3. A Trama do Texto

O próprio conceito de texto, numa perspectiva interlocutiva de linguagem, coloca em cena a discussão sobre o desenvolvimento da produção escrita na escola em contextos de interlocução. Nessa perspectiva, o texto não pode ser tomado de forma abstraída dos efeitos que as situações de interação comunicativa exercem sobre eles e dos efeitos que exercem (presumidamente ou efetivamente) sobre os leitores, já que é visto como lugar de interação e, os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constituem e são constituídos dialogicamente. “Os sentidos e as respectivas formas de organização lingüística dos textos – nos diz Marcuschi – se dão no uso da língua como atividade situada” (2001, p.43). Nota-se, assim, que o conceito de texto vai depender da concepção de linguagem, de língua e de sujeito da linguagem.

Koch (2002) sublinha que numa concepção de língua como representação do pensamento, cabe ao autor organizar seu pensamento no texto, este visto como um produto lógico daquele, reduzindo-se o leitor a alguém que deve “captá-lo”. Já numa concepção de língua como mero instrumento de comunicação, o texto é produto de uma codificação efetivada pelo emissor da mensagem que deve poder ser decodificada pelo receptor – o leitor, no caso da escrita – já que se tem como princípio a idéia da transparência da linguagem. Em ambos os casos têm-se um leitor/ouvinte passivo, cuja compreensão resume-se a “captar” ou decodificar. Como foi visto anteriormente, o interlocutor – leitor/ouvinte – exerce um papel ativo e constitutivo. A concepção de texto na concepção interlocutiva é radicalmente diferente, já que ele é considerado como constitutivamente dialógico, se definindo pelas relações dialógicas entre seus interlocutores e com os outros textos. A produção de sentidos se realiza também com base nos elementos lingüísticos, mas não se reduz a eles, requerendo a mobilização de saberes de ordens diversas e, assim, a compreensão pelo leitor se constitui como atividade de produção e negociação de sentidos. O leitor não apreende meramente o sentido que estaria no texto, reconhecendo um sentido que lhe seria único e imanente, mas atribui sentidos a ele, trazendo para a leitura sua experiência discursiva e suas “contrapalavras”. O produtor do texto tem, evidentemente, um “projeto de dizer” e organiza o texto de modo a orientar a leitura, mas, o leitor tem uma participação ativa na construção do sentido, a partir das pistas que o texto oferece; o (ou ‘um’) sentido do texto é, de fato, construído na interação. “É porque se sabe do ‘outro’ – diz Geraldí – que um texto acabado não é fechado em si mesmo” (1997: 102). Dito de outro modo, produzir um texto é atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro, o leitor, que

coopera preenchendo as lacunas, recriando o omitido, desvendando o que está pressuposto, a partir das pistas agenciadas pelo autor (Eco, 1968). O leitor move-se entre abertura e fechamento de sentidos; o texto lhe impõe limites mas também lhe permite voar. Muitas possibilidades de leitura podem ser agenciadas pelo próprio autor, que cria pistas para sentidos polissêmicos; muitas são leituras dos próprios leitores, que põem algo de seu no que lêem.

Postular a abertura do texto, suas possibilidades de leitura, seu não fechamento enquanto discurso, não significa, no entanto, postular uma deriva absoluta na qual o leitor pudesse interpretar tudo e qualquer coisa do texto. Entre fechar o texto em um sentido único e autorizar qualquer leitura, há o espaço de negociação de sentidos entre autor/leitor a partir das pistas do texto. O próprio texto impõe limites ao leitor, às leituras possíveis. Aliás, o conceito de autor, no âmbito da perspectiva da Análise do Discurso, remete-se justamente, segundo Tfouni (1995), ao fato de que, cabe a ele, ao autor, tentar controlar, durante o processo de criação de um texto, o movimento de deriva e dispersão dos sentidos, restringindo a sua proliferação, dando ao texto certa orientação. Numa perspectiva bakhtiniana, o autor é aquele que dirige a visão do leitor e sua atividade de compreensão do texto. Como diz Tfouni (1995), o autor organiza o discurso, planeja a escrita, dando-lhe orientação por meio dos mecanismos que conferem textualidade a um enunciado, estruturando ativamente o texto, garantindo que certos efeitos de sentido sejam produzidos na leitura e não outros, restringindo a deriva de sentidos, a afluência de significantes⁷⁰. Essa autora identifica, inclusive, a autoria com a possibilidade de planejar e rever o que se escreve à medida que escreve. O autor de seu próprio discurso, diz ela, não é dominado completamente pela “afluência dos significantes”, não segue escrevendo “sempre para a frente”. Nesse sentido, exige-se do autor, desse que usa a linguagem para dizer algo a alguém, uma atividade reflexiva constante, durante a sua produção verbal.

Cabe ainda ressaltar que, entre, por um lado, o sujeito assujeitado à estrutura da língua e mero repetidor de palavras que não lhe pertencem, que não foram reelaboradas, e por outro, o sujeito como fonte originária, *ex-nihilo* de seus discursos e sentidos, há o espaço para uma construção própria, não alienada, mesmo que sedimentada no fluxo dos discursos já proferidos, esperados, já-ditos. Geraldi (1997) coloca que, para se constituir como tal e como autor, o sujeito não precisa criar o novo. O processo de significação move-se tensivamente entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 1993), poema e provérbio, como diz Leminski,

⁷⁰ Ver em Tfouni um resumo do conceito de autor na perspectiva da Análise do Discurso, nas formulações de Orlandi, Maingueneau e Pêcheux (*apud* TFOUNI, 1995).

diferença e repetição – em tensão, não necessariamente em oposição. A novidade que o sujeito instaura não sendo a de inaugurar um discurso, está no fato de que pode estabelecer articulações próprias, escolhas na paleta dos possíveis, a partir do reaparecimento de formas e conteúdos já postos (GERALDI, 1997). A autoria do discurso diz respeito ao comprometimento do sujeito com o dito e se dá tanto no nível do conteúdo (o que dizer) quanto no plano da forma (como dizer).

Feita essa “digressão” em torno da noção de autoria, voltamos com a relação autor/leitor e a construção de sentidos para culminar em um conceito de texto. O leitor deve poder construir “um sentido” a partir da mobilização de diversos sistemas de conhecimento e de estratégias de processamento textual que lhe permita alcançar os implícitos do texto, os sentidos que não estão necessariamente nele, mas, por exemplo, na relação dele com outros textos. Entra-se aí no domínio do implícito e da intertextualidade. Segundo Orlandi, “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando” (1993, p.11). O que não está dito pode ser de naturezas diversas: o que, mesmo não dito, sustenta o que está dito; o que está suposto; aquilo ao que o dito se opõe; nuances distintas do dito não ditas. Da mesma forma, “há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem” (1993, p.11) – trata-se das relações intertextuais, entre textos efetivos, possíveis, imaginados.

Desse modo, como escreve Koch, “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (2002, p.17). A coerência do texto deixa, assim, de ser vista meramente como uma propriedade interna ao texto, para se configurar como o “modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (2002, p.17)⁷¹.

O texto, então, como objeto abstrato, seria uma produção de linguagem situada, “uma unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 1999, p.71). Essa definição do texto como uma entidade genérica, vale para textos escritos e orais, sendo que esses se organizam em diferentes gêneros, a partir de mecanismos de textualização

⁷¹ Não será discutido em detalhe aqui as diversas acepções do conceito de coerência e sua relação com a coesão textual; ver Koch (1990) e Koch e Travaglia (1999).

e enunciativos específicos que lhes asseguram a coerência interna e pragmática, de modos próprios de organizar o conteúdo, de relações mais ou menos marcadas com as propriedades do contexto em que são produzidos.

Quando se fala de texto, geralmente acentua-se aquilo que lhe confere unidade, totalidade, distinguindo-o de um amontoado de frases. Trata-se aí, basicamente dos elementos que conferem textualidade a um enunciado, particularmente dos mecanismos de coerência e coesão textuais⁷². O discurso, por sua vez, articula o enunciado a uma situação de enunciação singular. Numa definição de texto como interlocução, entretanto, não é possível separar, senão apenas teoricamente e metodologicamente, o texto de seus aspectos discursivos, pois o discurso se realiza nos textos.

Eis a definição de texto e discurso dada por Koch e Travaglia (1999) e retomada por Koch em diversas ocasiões. O texto seria,

(...)uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função reconhecível e reconhecida (1999, p. 8).

Chamaremos de discurso toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação (1999, p. 8).

Embora articulando o conceito de texto, como objeto abstrato, ao de gênero textual – meio de pensar a diversidade socioculturalmente organizada das práticas discursivas – seguindo as formulações bakhtinianas a esse respeito, Bronckart (1999) chama a atenção para o texto como objeto concreto, singular, empírico, exemplar material, único, produto de uma ação verbal específica. Mesmo quando pertencendo a um mesmo gênero e ainda que compostos por tipos idênticos de discursos, apresentando semelhantes estruturas lingüísticas, os textos concretos se diferenciam em muitos aspectos⁷³. “Cada texto particular – diz o autor – exhibe características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único” (1999, p. 76). Nesse sentido, o autor propõe uma definição mais precisa:

⁷² É, mais precisamente, a coerência que confere a textualidade aos enunciados, sendo a coesão um dos mecanismos de construção da coerência, mas não garantindo esta. Sobre essa questão, ver Koch (1999). Há igualmente outros fatores que se articulam à coerência e à textualidade, mas que não serão abordados aqui.

⁷³ Para o autor, os diferentes tipos de discurso presentes em um texto são assim identificados por apresentarem regularidades na estruturação lingüística (discurso interativo, narrativo, etc) e compõem os gêneros. Um mesmo tipo de discurso pode constituir vários gêneros e um gênero pode comportar diversos tipos de discurso.

A noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (1999, p.77).

Do ponto de vista da ação comunicativa e de sua apresentação empírica, “o texto é uma unidade situada, acabada e auto-suficiente” (BRONCKART, 1999, p.75), tem começo, meio e fim. Em sua dimensão de discurso, no entanto – é importante reafirmar – reinstala-se seu caráter de incompletude, seu não-fechamento, sua abertura à polissemia e à intertextualidade. É importante ressaltá-lo para que não se reduza a concepção do texto a seu produto lingüístico linear, dotado de coesão, progressão temática, encadeamento. Diz Orlandi “O texto – exemplar de discurso – é multidimensional, enquanto espaço simbólico (...); é um *bólido* de sentidos. Ele ‘parte’ em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (1996, p.14). E, assim, em um “mesmo” texto, desde sua origem, há sempre vários “outros” textos possíveis. Embora do ponto de vista do processo de produção constituam em variações de um mesmo texto inicial, pode-se dizer, assim, que as diferentes versões de um mesmo texto podem ser consideradas como novos produtos significativos, sendo o texto “original”, de certo modo, como afirma Orlandi (1996), uma ficção.

Muito poderia ser ainda dito sobre o texto e sobre as relações entre autor e leitor mediados por ele, tanto numa perspectiva discursiva quanto numa perspectiva textual. Porém, para os fins desta pesquisa, o que foi dito já parece suficiente para relacionar-se com o não dito mas pressuposto, o não dito, mas de alguma forma presente. Cabe ainda, no entanto, tecer algumas considerações a respeito dos mecanismos de textualização, da tessitura do texto, especialmente sobre a coerência e a coesão, tal qual tratados no âmbito da Lingüística Textual. A Lingüística Textual fornece instrumentos para a compreensão do processamento textual (em produção e recepção), do seu funcionamento e tessitura, não só no que concerne à sua “superfície”, mas nas suas relações com o contexto, ou seja, os aspectos pragmáticos que a escrita envolve⁷⁴.

A coerência, que é estabelecida na interação, na interlocução é um dos mecanismos de textualização. Trata-se de um conceito abrangente que diz respeito, segundo Koch e Travaglia (1999) à interpretabilidade e à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o leitor tem para calcular o seu sentido. A coerência não é marcada necessariamente na superfície textual, ela a é subjacente, garantindo a unidade, a totalidade e

⁷⁴ Em Lingüística Textual destacam-se as perspectivas de Koch (1999, 2000) e Adam (1999) e as contribuições de Bronckart (1999), que, embora em outro campo, trata destas questões.

a continuidade de sentidos perceptíveis no texto como um todo e não necessariamente em seu encadeamento linear. Relaciona-se com a conexão conceitual, permitindo uma “organização reticular” e não a uma “organização linear”, esta dada pela coesão (MARCUSCHI, *apud* KOCH, 2000). A coerência articula-se com conhecimentos de níveis diversos, compartilhados pelos interlocutores, com a inferência e implícitos do texto, com o seu contexto.

A coesão, por sua vez, é um mecanismo de textualização que permite estabelecer relações de sentido entre elementos lingüísticos, relacionando-se com a organização linear dos enunciados, o modo como o texto se organiza em seqüências, retomando elementos e avançando através de recursos coesivos, elos entre elementos referenciados ou blocos de idéias. Diz respeito a “todos os processos de seqüencialização que asseguram ou tornam recuperável uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 1999^a, p.19). Segundo essa autora são dois os mecanismos básicos de coesão: a coesão referencial e a coesão seqüencial.

Cabe ressaltar que Bronckart (1999), por sua vez, classifica esses mecanismos de um outro modo. A coerência global do texto seria dada pelos “mecanismos enunciativos” – distribuição de vozes no texto e modalizações (que garantiriam a coerência pragmática)⁷⁵ – e “mecanismos de textualização” (que garantiria a coerência temática), estes últimos, referindo-se à coesão nominal (retomada dos referentes), coesão verbal e conexão (uso de conectivos para articular enunciados de níveis diversos no texto). Os autores, no entanto, embora diferindo na abordagem e na ênfase dada a esses mecanismos, referem-se, no geral, aos mesmos fenômenos.

Koch (1999a) distingue a coesão referencial e a coesão seqüencial dizendo que a primeira é estabelecida por aqueles elementos do texto que fazem referência a outros elementos do texto (do co-texto) ou do contexto, da situação. No caso da referência à situação, trata-se de elementos dêiticos, que fazem referência a um contexto compartilhado com o interlocutor (como por exemplo os pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas, os advérbios de tempo e lugar como “aqui”, “aí”, “agora”, dentre outros). A referência a elementos do próprio texto cria elos anafóricos entre eles, sendo que se um elemento do texto faz referência a outro que já apareceu antes, trata-se de anáfora propriamente dita e se faz referência a um elemento que aparece depois, trata-se de catáfora. O texto avança fazendo-se referência a elementos já apresentados ou por apresentar, através de formas remissivas que criam elos coesivos entre esses elementos. Bronckart (1999) chama esse mecanismo de

⁷⁵ A modalização será referida e brevemente definida, oportunamente, nesse trabalho (terceira parte).

coesão nominal. Várias classes de palavras podem cumprir a função remissiva, como artigos, pronomes, numerais, advérbios, expressões adverbiais, elipse, dentre outras. Algumas dessas formas remissivas podem vir ou substituindo ou acompanhando o nome⁷⁶. Em *Linguística Textual* distinguem-se diversos tipos de anáfora e seu funcionamento nos textos⁷⁷. Várias são as maneiras de criar elos entre os elementos referenciais e as formas remissivas. Existem estudos específicos sobre a apropriação dos recursos coesivos da escrita pelas crianças – especialmente os mecanismos de apresentação e retomada dos referentes (De WECK, 1991; BUIN, 2002) – que enfatizam tanto a tendência inicial estas em utilizar a repetição dos nomes ou do pronome “ele/ela” como forma remissiva quanto a necessidade de levá-las a reconhecerem e a buscarem a variação, e a pertinência, no uso dessas formas.

A coesão seqüencial, por sua vez, é responsável pela progressão do texto, sua seqüenciação. Trata-se de “procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmos seqüências textuais maiores), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 1999, p.49). Diversos mecanismos cumprem essa função de progressão, como a recorrência (de termos, de estrutura sintática, de conteúdos semânticos, de elementos fonológicos, de tempos e aspecto verbal), a manutenção e progressão temática⁷⁸ e o encadeamento. O encadeamento pode se dar por justaposição (sem explicitação da relação, que deve ser “completada” pelo interlocutor) ou por conexão, que é estabelecida pelos conectores (ou conectivos), também chamados por Bronckart (1999) de “organizadores textuais”. Estes exercem diferentes funções de conexão através de unidades lingüísticas diversas (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, preposições, dentre outras), de níveis diversos (desde conexão entre frases até conexão de partes maiores do texto, como os parágrafos). A conexão, assim como a retomada dos referentes do texto, é um aspecto de grande interesse quando se trata de analisar os textos infantis. Há, também nesse caso, estudos voltados para a apropriação desses recursos pelas crianças, especialmente concernindo os textos argumentativos e informativos, cujos recursos de conexão são extremamente decisivos no estabelecimento da coesão (SCHNEUWLY, 1988). Diferentes tipos de texto lançam mão de diferentes recursos coesivos, ou pelo menos esses recursos têm pesos diferentes na construção da coesão a depender do tipo de texto (BRONCKART, 1999). Por esta razão,

⁷⁶ Por exemplo “Tenho uma bicicleta azul. Minha bicicleta é linda” e “Tenho uma bicicleta azul. Ela é linda”.

⁷⁷ Ver Koch, 1999 a; De Weck, 1991; Apotheloz, 1995, Bronckart, 1999.

⁷⁸ Os procedimentos de manutenção e progressão temática não serão aprofundados neste estudo, embora constituam em um dos aspectos relacionados à coesão textual.

abordar a apropriação desses recursos e seu uso pelas crianças supõe a consideração do gênero do texto produzido.

Para muitos autores (KOCH, 1999, por exemplo, e outros citados por ela), coesão e coerência, embora não dependentes uma da outra, são imbricadas. A coesão não garante a coerência e esta, pode prescindir daquela. Esses dois mecanismos de textualização – coesão e coerência – não obstante intimamente relacionados no processo de produção do texto e de produção de sentidos na leitura, não se confundem; a textualidade pode ser garantida pela coerência apenas. Por outro lado, os recursos coesivos contribuem para o estabelecimento da coerência de um texto e o mau uso deles pode gerar incoerências locais (em um segmento do texto), muitas vezes devido ao caráter diferido da recepção escrita. Dependem também do gênero de texto o modo de construir a textualidade, de estabelecer a coerência e a exigência maior ou menos de recursos coesivos e tipos de mecanismos de seqüenciação exigidos; a poesia, por exemplo, prescinde de encadeamentos por conexão, mas se faz por recorrência. Como diz Koch, em muitos tipos de texto, como os informativos, argumentativos, expositivos, “a coesão é altamente desejável como mecanismo de manifestação superficial da coerência” (1999a, p.19). Faz parte de aprender a escrever, aprender sobre os diferentes mecanismos de construção dos diversos gêneros de texto.

Sendo o primeiro modelo de texto da criança o texto oral, é esperado que suas produções escritas iniciais apresentem marcas coesivas próprias da oralidade. Por outro lado, dependendo do contexto de letramento em que as crianças se encontram, seus textos podem apresentar também marcas específicas do discurso escrito. Aprender a escrever também diz respeito a poder diferenciar essas duas modalidades da língua, suas interpenetrações, seus diferentes modos de enunciação, suas particularidades – e o uso dos recursos coesivos de referenciação e de seqüenciação, tem aí um campo fecundo de trabalho na escola. Cabe ressaltar que a relação entre o oral e o escrito não é de mera “interferência” de um sobre o outro. Numa concepção de oposição e ruptura entre essas duas modalidades há um ideal de pureza do escrito, do ponto de vista de um julgamento do produto a partir de uma escrita idealizada. Os estudos atuais sobre a relação oral/escrito tendem a tomar essas duas modalidades em um *continuum*, restaurando, inclusive, a noção continuidade no processo de aquisição da linguagem (MARCUSCHI, 2001, KOCH, 2000, TFOUNI, 2001, CORRÊA, 2001)⁷⁹. Assim, olhando não apenas o produto, mas sobretudo o processo de escritura, nota-se que, na verdade, o que há é uma heterogeneidade da escrita.

⁷⁹ Nessa perspectiva sublinha-se, inclusive, o que, do escrito, passa a se apresentar em produções orais.

Corrêa (2001) fala de heterogeneidade *da* escrita em detrimento da heterogeneidade *na* escrita, para enfatizar o caráter constitutivo da heterogeneidade, o caráter híbrido das práticas orais/faladas e letradas/escritas, geralmente não reconhecido, tratando-se a “interferência” do oral no escrito como índice de baixa escolaridade. Assumir a heterogeneidade como constitutiva implica em ir além do reconhecimento da heterogeneidade que vem “de fora”, por exigência da situação comunicativa e adequação estilística. Reconhecer essa heterogeneidade permite lançar um novo olhar à produção dos alunos que se esforçam por aprender a dizer em um outro modo de enunciação. Um exemplo disso seria um uso particular da pontuação na tentativa de reproduzir as características prosódicas da fala – que revela o vínculo da escrita com a fala. Tornar observáveis esses recursos que indiciam a heterogeneidade – e não negá-los como “ruídos indesejáveis” (CORRÊA, 2001) – é fundamental para a compreensão da própria construção do texto escrito. A presença da oralidade na escrita, convém ressaltar, pode, inclusive, constituir em um recurso no qual a autoria vem se instalar (TFOUNI, 2001).

Deste modo, analisar os recursos coesivos utilizados pelas crianças na produção de textos escritos não deve desconsiderar essa interpenetração que há entre oral e escrito, e sim torná-la objeto de reflexão, aumentando o repertório de possibilidades disponíveis ao produtor de um texto, e considerando a “textualidade” das produções da criança associada à relação singular que ela estabelece com a escrita.

Cabe ressaltar que a análise dos rascunhos a que se propôs esta pesquisa não é – como já foi explicitado – uma análise lingüística fina dos procedimentos para conferir textualidade aos escritos produzidos, até porque aplicar modelos teóricos, quais sejam, aos textos concretos produzidos pelas crianças seria correr o risco de desfigurá-los, suprimir suas particularidades, simplificar e reduzir as produções a meras produções lingüísticas, no sentido estrito. Trata-se de ter esse instrumento teórico, oriundo da Lingüística Textual, apenas como “pano de fundo” para ser referido quando se revelar pertinente, orientando o olhar do pesquisador – e do professor. Importante também salientar que não se trata, em situação escolar, de ensinar esses mecanismos de textualização às crianças como uma metalinguagem a mais, mas de torná-los observáveis no processo de produção textual, à medida for pertinente ressaltar seu papel na tessitura dos escritos das crianças. O próprio conceito de coerência textual, relacionado à situação interlocutiva, favorece uma postura pedagógica diferente, pois exige que se olhe para além do texto, a contribuição do professor no processo de aprendizagem e a avaliação se dando em função da adequação aos parâmetros da situação.

É no âmbito dos referenciais delineados nesta primeira parte da Dissertação, e das discussões esboçadas em torno deles, que se pretendeu colocar a pertinência da problemática

da revisão e reescrita mediada por pares como modalidade de trabalho com produção textual e de aprendizado da língua, em sua dimensão de uso e reflexão sobre a linguagem.

PARTE II – AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS

1. O que pensam as crianças sobre os rascunhos, sobre revisar e reescrever?

Rascunho, razão da rasura.
Rebelde, retrata rabiscos, ranhuras
Revela, rachando rochedos, recua.
Reflete, rimando com o riso, ritua.

ANA AURÉLIA

Propor as atividades de revisão e reescrita na escola supõe pensar sobre como propor o recurso do rascunho aos alunos, em que condições ele se torna produtivo, em que condições recorrer a ele faz sentido. Se escrever é um procedimento que se aprende escrevendo, utilizar procedimentos e estratégias de revisão no processo de produção de textos, recorrendo ao uso do rascunho, também pode ser aprendido, utilizando-o. Entretanto, não podemos esperar que os alunos passem a fazer uso do rascunho apenas orientados pela exigência do professor, por sua vez orientada pelas supostas vantagens da utilização desse recurso. Como, geralmente, é o produto final, o texto passado a limpo, que é avaliado, valorizado ou desqualificado, e não os mecanismos para se obter este, o rascunho escolar é quase sempre visto como um produto “sujo”, descuidado, que deve ser descartado, tão logo se termine a versão final. Seria um texto que tem erros e descuidos, pois é produzido por quem tem um domínio imperfeito da escrita. O rascunho escolar, ou seja, o rascunho adjetivado com essa peculiaridade, que certamente o marca de uma diferença, é também isso, mas trata-se de poder pensar numa ampliação de seus

significados inserindo na escola também o sentido que o rascunho – e a escrita – tem fora desse contexto.

Além desta idéia de que o rascunho é um texto imperfeito, pois escrito “por quem ainda não sabe escrever”, muitas idéias sobre o que seja um rascunho, sobre o que seja escrever, revisar, reescrever, produzir textos, estão aí em jogo. Mas como agir sobre essas concepções, essas representações? Ora, a própria prática de revisão e reescrita, em certas condições, já as pode modificar enormemente. A partir dos próprios textos das crianças, em curso de produção, é possível vislumbrar modificações em suas concepções de escrita, de texto, de texto pronto. Aprender a revisar e a reescrever e tomar a escrita como esse conjunto de procedimentos, em si, já é também rever e transformar essas idéias.

Em pesquisas desenvolvidas na França (PENLOUP, 1994, DAVID e PLANE, 1996), onde o rascunho é um recurso que faz parte da solicitação escolar no processo de produção de textos, observou-se que mesmo quando o professor passa a avaliar as rasuras e as hesitações nos rascunhos de seus alunos como testemunhos de seu trabalho sobre a linguagem, como competência de escrita e não como incapacidade, muitos alunos ainda as vêem como uma confissão de suas deficiências em escrita, cada rasura aparecendo como uma falha. O rascunho é visto como “*un objet un peu honteux où chaque rature apparaît comme un raté*” (PENLOUP, 1994, p.33)⁸⁰. A escrita não sendo considerada como um trabalho sobre a linguagem, como um ir-e-vir, um corpo-a-corpo laborioso com as “palavras”, com a linguagem, rasurar é visto como falhar (*raturer, c’est rater*), enquanto ter êxito estaria associado com não rasurar, entregar sua folha limpa, *au premier jet*, trabalhar rápido e bem, dispensar o rascunho, o esboço.

Entretanto, planejar no rascunho, rasurar, experimentar diversos recursos expressivos, diversas versões de um mesmo enunciado, de uma mesma frase, buscar a expressão mais apropriada para o que se quer dizer, buscar precisão, nuances nos encadeamentos das orações, buscar efeitos de linguagem, não reflete, de maneira alguma, uma incompetência, mas, ao contrário, um bom domínio das características da escrita, da capacidade de manejá-la, de trabalhá-la. Em um rascunho bem utilizado se revela uma intensa atividade de revisão e reescrita – disso sabemos todos nós que escrevemos. Mas isso não é evidente para as crianças que se iniciam na produção escrita de textos, quando escrever é freqüentemente tomado como

⁸⁰ Com essa frase e a seguinte (“*raturer c’est rater*”, i.é. “rasurar é falhar”), a autora faz um jogo com a sonoridade das palavras *rature* e *raté* que, na tradução, é perdido, ficando apenas o sentido: “um objeto um pouco vergonhoso no qual cada rasura aparece como uma falha”.

uma atividade que se faz de uma só vez e a releitura serviria apenas para “corrigir”, na maioria das vezes, erros ortográficos.

Sendo assim, uma discussão sobre a utilização do rascunho na escola (seja tomando-o como objeto de considerações por outros alunos, seja para servir de base para a intervenção do professor, para ser corrigido ou para ser usado apenas pelo produtor do texto como ferramenta de autocontrole de sua produção) deve passar por uma reflexão sobre a rasura, o erro, a correção, sobre as crenças a respeito de um texto imaculado, enfim, sobre as possíveis representações – do professor e dos alunos – relacionadas ao rascunho e à revisão. Essa reflexão repercutiria inclusive na redefinição do que seja um bom texto e dos critérios para avaliá-lo. Assim reafirma-se que o trabalho com a produção textual, nesse sentido, é também um trabalho de transformação de representações.

Quando nos dispusermos a ouvir uma criança dizer, por exemplo, que faz um rascunho, mas não sabe pra que serve ou que não faz, pois sabe escrever bem, ou que não precisa reler seus textos pois sabe o que está escrito, e quando pudermos incluir essas concepções, essas idéias, nas nossas intervenções didáticas, uma aprendizagem mais efetiva pode ter realmente lugar. Nesse sentido, a questão das representações se torna fundamental não apenas para a pesquisa como para a o trabalho em sala de aula, ou seja, a emergência e a transformação das representações seria parte integrante da aprendizagem.

A idéia que atribui ao escritor “expert” uma escrita fluente e sem rasuras e de que o rascunho é o lugar do domínio imperfeito da escrita, pode instalar no aprendiz a convicção de que, se ele sabe escrever, não precisa revisar, não precisa dos “tateamentos” do rascunho – a não ser, no máximo, para pequenos ajustes, como a ortografia e a caligrafia, devidos à escrita rápida. Ou ainda que se ele precisa do recurso do rascunho, é por que não sabe escrever. Aprender que o texto é geralmente resultado de um trabalho que comporta variações, supressões, insatisfações, precisões, ampliações⁸¹, é aprender que a linguagem não é transparente e oferece inúmeras possibilidades de escolha àquele que produz um discurso. E isso é, definitivamente, aprender a escrever!

Convém sublinhar que as atividades de revisão e reescrita implicam não apenas o saber lingüístico e textual do aluno, a ampliação de seu repertório de recursos expressivos, mas também o saber-fazer, a ampliação de seus procedimentos de composição de textos. Assim, faz parte de aprender a produzir textos, modificar, ou pelo menos tornar mais

⁸¹ O “geralmente” nessa frase diz respeito ao cuidado que se deve ter de, por outro lado, não mitificar a rasura, tornando-a passagem obrigatória à escrita.

complexas e ampliadas essas representações sobre o saber-fazer, os procedimentos ligados a essas atividades.

Assim sendo, é preciso ressaltar a importância de que tais idéias, concepções, representações sejam consideradas na prática educativa, sendo o ponto de partida para o planejamento de intervenções nesse sentido. Se por um lado as idéias sobre a revisão textual podem ser tomadas como elemento que dificulta, de algum modo, as revisões, por outro, é preciso lembrar que, longe de constituírem em obstáculos à aprendizagem – no sentido de serem tomadas como saberes ingênuos, falsos, errados – as representações das crianças são saberes que se articulam de modo complexo com os saberes e representações escolares e sociais e ponto de partida para novas aprendizagens.

Para melhor abordar a problemática das representações infantis sobre os rascunhos e as atividades de revisão e reescrita, faz-se necessário discutir sobre o termo “representação” e como ele tem sido utilizado no campo científico. Embora se refira a conhecimentos de objetos ou eventos que dirigem ou orientam o comportamento e as ações dos sujeitos, a noção de representação é complexa e é usada tanto em sua acepção comum quanto articulada aos estudos oriundos de diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, a psicologia, a psicologia social, a educação. Para abordar as representações é necessário deixar claro a que espécie de fenômeno se está referindo, pois, trata-se de um termo que tem assumido significados diversos em diferentes campos do saber e mesmo no âmbito de uma mesma área de conhecimento. Por vezes, a noção de representação é usada como sinônimo de concepções, conhecimentos, referindo-se geralmente a construções internas do sujeito em suas interações com o real, o meio, os objetos de conhecimento. Outras vezes, é tomada como formas externas de registro simbólico, materializado em algum suporte⁸². Mesmo considerando apenas essa primeira perspectiva, muitas vezes, a noção de representação pode estar sendo usada ora como sinônimo de percepção, ora de concepções que têm os sujeitos, seus conhecimentos prévios, ora de representações sociais, coletivas, tal qual delineada pelos estudos em psicologia social – especialmente a partir da perspectiva de Moscovici (1978) – e, nesse caso, adquirindo um caráter diferente do de construção interna do sujeito.

O sentido e valor das representações – fenômeno de dimensão social, imposto aos sujeitos, ou fenômeno interno, privado, ou ainda articulação dos pólos interno e externo – variam de acordo com as perspectivas de estudo consideradas. Sem aprofundar essa discussão, cabe aqui, no âmbito desta pesquisa, esclarecer que a utilização do termo refere-se

⁸² Nessa acepção torna-se sinônimo de notação, tal qual usado por Sinclair (1990).

às representações construídas em e por esse grupo social específico que é a sala de aula, tomada como uma comunidade discursiva que tem suas peculiaridades, sem desconsiderar, no entanto, a articulação com as concepções singularmente construídas por cada um. Tomar as representações desse modo se torna possível em uma perspectiva sociointeracionista e dialógica, na qual a relação entre a dimensão intersubjetiva e subjetiva, sendo constitutivamente relacionadas, permite conceber as dimensões sociais e individuais das representações como necessariamente entrelaçadas. Ou seja, aquilo que o indivíduo pensa sobre determinada questão relaciona-se com o que o grupo social está engajado em pensar e as representações desse grupo social são reelaboradas pelos sujeitos a partir de suas vivências, reagindo a elas, se apropriando delas, “lutando” com elas, aprendendo com elas, avançando e recuando a partir delas e transformando-as. Afinal de contas, aprender é constantemente também “desaprender” e re-aprender.

Sendo as representações infantis concebidas dessa forma, pode-se dizer que as atividades de revisar e reescrever são atividades sobre as quais as representações a respeito do processo de produção escrita incidem muito fortemente, tendo efeitos positivos e negativos sobre esse processo, mas sempre efeitos que podem ser abordados no contexto do aprendizado da escrita.

Trabalhar a reescrita é trabalhar sobre, contra, com um substrato de representação do aluno sobre o processo de escrita, mas é, sobretudo, trabalhar com ele sobre a imagem que tem de suas competências. Pedir que guardem seus rascunhos é levá-los a se encantar diante do caminho percorrido, abrir-lhes o horizonte do ‘possível’, mostrar-lhes que aprender a escrever é, antes de tudo e, sobretudo, escrever *muito e regularmente* (BUCHETON, 1992, p.87).

Só modificando as idéias sobre o rascunho e a revisão textual, pode-se levar a perceber o rascunhar fora do fardo da reescrita final, do esforço pouco significativo do “passar a limpo”. Se reescrever passa a ser visto como jogar com as possibilidades da linguagem, brincar com as possibilidades de dizer, como modo de criar efeitos para, finalmente, emocionar, argumentar fervorosamente, contra-argumentar, convencer, encantar, então se justifica trabalhar e re-trabalhar os textos. Evidentemente, em contexto escolar, a língua e os textos são também tomados como objetos de conhecimento e não apenas em seu uso nas interações sociais. Mas quem disse que aprender a usar os textos e a língua não é também tomá-los como objeto de conhecimento? Trata-se de conhecer os textos e a língua tal qual eles se apresentam – na vida, nas interações entre as pessoas, ainda que em situações em que eles são particularmente objetos de atenção e reflexão enquanto tais.

Rascunhar é organizar o pensamento, pegar as rédeas do dizer, preencher ou criar ranhuras no texto, aprender a escolher entre as formas de dizer que são muitas e flexíveis, testar novos recursos aprendidos, usar seu repertório próprio, ampliá-lo, recuar, avançar, enfim, aqui e ali na luta própria com as palavras, no intuito de relacionar-se com o mundo, consigo mesmo, com os outros. Rascunhar não deve se constituir, assim, em demanda artificial apenas para aprender a escrever, pois é ato de escrita, rito de escrever, rimando com o riso do ato de criar, de ser autor, de construir construindo, destruindo, re-construindo.

2. A vez dos rascunhos, a voz das crianças

Como é que se escreve? Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. Se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranqüilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é única: escrevendo.

Clarice Lispector, *A Descoberta do Mundo*.

O que pensam as crianças sobre a revisão de textos? O que dizem? O que “dizem” as crianças sobre os rascunhos no que elas fazem sobre eles? O que dizem as crianças sobre o que é e como é que se revisa? Como pensam a respeito de como se escreve e reescreve? Como é que se escreve, afinal?

Embora as representações das crianças questionadas nesta pesquisa possam se revelar por vias diversas – através das próprias produções escritas com suas marcas reveladoras, dos comentários durante a revisão, das conversas no grupo em torno das atividades propostas – foi através de um questionário escrito e de conversas complementares que elas foram recolhidas para análise. Recolhidas e reconstruídas, pois é certo que muitas idéias surgem e se reorganizam a partir do estabelecimento do dispositivo de investigação, que pode desencadear um processo de reflexão, já modificando certas idéias anteriores. O que se recolhe em um questionário e se registra das conversas não são exatamente representações que preexistem à demanda formulada. Não se tratam de “objetos mentais” disponíveis no espírito e que a linguagem porá à disposição do pesquisador. As respostas ao questionário e às “provocações” do pesquisador na “roda de conversa” são respostas do sujeito a uma demanda, a um interlocutor, numa situação particular, sem contar que o aluno pode estar também querendo responder às expectativas do pesquisador. Os discursos proferidos são realidades em situação:

as crianças não respondem simplesmente, mas interagem, e o que seus dizeres revelam de suas representações se constrói nessa interação. E é por isso, justamente, que fazer as crianças falarem/escreverem sobre sua escrita/reescrita, já é, de certo modo, fazê-las avançar rumo a algo que não estava necessariamente lá, de antemão, ou pelo menos não da mesma maneira.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que ao responder ao questionário, o aluno pode estar também querendo responder adequadamente do ponto de vista da escola e às expectativas do professor. A instituição escolar, assim, de certo modo também forja essas idéias, com suas práticas, que são então assumidas como parâmetro. Isso, no entanto, não invalida essas informações como legítimas e significativas. Elas podem informar inclusive sobre as idéias cultivadas na cultura escolar sobre produção e revisão de textos, pois revelam o que o aluno entende como adequado, apropriado. Analisando a relação entre o que foi dito nessa situação inicial da pesquisa e o que foi posteriormente feito ou dito sobre os textos produzidos percebe-se que, de fato, há a influência dessas concepções escolares, por vezes mesmo quando não são cultivadas na escola em questão, por serem idéias muito difundidas e internalizadas⁸³. O que se diz sobre o que se faz, evidentemente, não coincide exatamente com o que de fato se faz. Por isso mesmo, é no cruzamento das diversas formas de recolher o que dizem, escrevem e o que fazem as crianças sobre seus rascunhos que poderemos constituir análises mais ricas e complexas.

De qualquer modo, responder a questões que incidem sobre sua própria produção de linguagem, falar ou escrever sobre seus modos de escrever, sobre suas possibilidades de se ler e de rever sua própria produção exige um distanciamento da própria prática de escritura que, em si, já inaugura certa modificação nas representações pelo próprio ato de se debruçar sobre elas. Pensando assim, em contexto pedagógico, o desvelamento dessas representações não deve ser relegado a um suposto início de uma seqüência de aprendizagem – o que pode acontecer quando a noção de representação é considerada como “levantamento de conhecimentos prévios”⁸⁴ – mas sim intervir a todo momento, acompanhando o processo de forma imbricada. Solicitar às crianças que pensem sobre seus processos de produção escrita permite, inclusive, que comecem a poder refletir metadiscursivamente, em novas situações.

Cabe explicitar o encaminhamento da aplicação do questionário e deixar que falem as vozes das crianças que nele se fizeram presentes. O momento da aplicação do questionário coincidiu com o primeiro contato da pesquisadora com o grupo e, portanto, exigiu o

⁸³ Essa questão da relação entre as diferentes representações reveladas por um lado no que foi dito sobre a revisão e reescrita e, por outro, no que foi de fato feito nos rascunhos será discutida adiante.

⁸⁴ E mesmo assim, tomando o próprio conceito de conhecimento prévio equivocadamente.

estabelecimento de um *rapport* entre nós, com a explicitação das etapas da investigação em sala de aula.

A professora havia conversado com as crianças previamente sobre a minha presença no grupo e sobre o que eu viria fazer e o primeiro contato já foi de muitas perguntas sobre a investigação. Depois das devidas apresentações fui organizando as indagações das crianças e respondendo sobre o mestrado, a Dissertação, a pesquisa. Engajamento estabelecido, foi explicitado que os textos deles iriam fazer parte da Dissertação, coisa que os deixou empolgados e curiosos. Queriam se justificar, dizer que não escreviam muito bem, que cometiam ainda erros e também saber por que eles e não os da 4ª série – que escrevem melhor – foram escolhidos. Coloquei que não se tratava de olhar a correção da escrita deles, mas de refletir sobre como produzem e como revisam seus textos. Nota-se que essas falas já revelam concepções relevantes sobre a escrita.

Retomei o que foi mais ou menos explicado pela professora sobre o encaminhamento do trabalho. Naquele dia eles responderiam a um questionário e depois, nos próximos encontros, eu acompanharia a atividade de escritura e de revisão de seus textos com os colegas – interação que seria gravada. Expliquei que a gravação era para me ajudar a analisar a revisão dos textos, para poder me lembrar de tudo o que aconteceu. Ficou acertado que eu voltaria toda semana até que terminássemos toda a seqüência da atividade proposta.

Após essa conversa, passamos à aplicação do questionário⁸⁵. O questionário foi elaborado com doze questões e apresentado por dois poemas de Carlos Drummond de Andrade, “Poesia” e trecho de “O Lutador” – ponto de partida para a atividade⁸⁶. Depois de indagações a respeito do poeta e dos poemas – que foram lidos para o grupo – lancei questões a respeito do que eles compreendiam, do que achavam. Transcrevo aqui alguns trechos dessa conversa:

Poema 1:

- (Pesquisadora) Sobre o que essa poesia está falando, vocês têm uma idéia?
- É sobre uma poesia que ele quer escrever, mas que não sai.
- Porque ele não sabia o que escrever.
- (Pesq) E por que será que não sai?
- As vezes é fácil, às vezes é difícil escrever.

⁸⁵ Vide Anexo A.

⁸⁶ ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1999. Anexo A.

- É porque ele é escritor, mas escrever não é sempre assim rápido, todas as palavras vindo.

Poema 2:

- As vezes ele pode escrever umas quinze palavras, mas ele tem que ver qual ele vai escrever.

- (Pesq) Ah, ele tem que escolher, é isso?

- É, ele tem que escolher porque tem várias.

- (Pesq) E o que vocês acham que é “lutar com as palavras”?

- É porque é tudo uma luta de espada! (risos)

- Ah, não é isso, acho que é assim, ter que pensar, apagar, pensar um pouco, escolher, lutar com as palavras que ele quer escrever.

- (Pesq) E por que será que Drummond, que é um escritor, tem que lutar com as palavras?

- Porque ele vai pensando.

- Porque ele tem que pensar pra saber o que ele vai encaixar no lugar.

- Porque ele é escritor, mas nem sempre está com inspiração.

A última resposta acima indica uma concepção de que o trabalho inerente à escritura se dá quando falha a inspiração, que seria necessariamente da ordem do “jorro”, não demandando esforço – idéia romântica muito freqüente quando se trata de escritura literária⁸⁷.

Essa conversa inicial, a partir dos poemas, tinha o intuito de estabelecer um “clima” para o questionário, além de obter informações preliminares a respeito das idéias das crianças sobre a escrita.

À primeira questão do questionário, a saber “Você acha que os escritores revisam, reescrevem e fazem rascunhos de seus textos? Por quê?”, todas as respostas foram afirmativas (salvo uma, que foi “às vezes”). É verdade que a conversa preliminar, estabelecida a partir da leitura dos poemas que figuravam no questionário, pode ter influenciado nessa resposta. Ninguém respondeu que um escritor não revisa ou faz rascunho, representação, segundo alguns autores (DAVID e PLANE, 1996), freqüente entre as crianças. De qualquer modo, os comentários sobre os poemas revelaram certa consciência da escrita como um trabalho que

⁸⁷ Evidentemente não se está sugerindo que a escrita nunca nasça de primeiro jorro, fluindo de uma só vez, apenas enfatizando que há na escritura também lógica, trabalho com a linguagem, escolhas deliberadas. A oposição que se estabeleceu entre inspiração x trabalho em poesia, na cena literária de tempos passados, reaparece sempre nas representações que temos da criação literária.

exige esforço e retomadas. O que chama atenção nas respostas a essa questão é a justificativa para a retomada dos textos pelos escritores, geralmente relacionada à correção. Oito das vinte crianças fizeram referência ao erro/acerto, à correção do texto, se bem que, em alguns casos, “alguma coisa errada” parecia poder referir-se a aspectos de ordens diversas, pouco definidas. Sete crianças referem-se a aspectos mais amplos, como à clareza ou confusão do texto, a sua organização, ao “encaixe” de palavras ou reescrita de “alguma coisa que não encaixou” e três referiram-se a algo que poderíamos chamar da apreciação do texto (“para fazer uma coisa legal”, “para fazer um bom poema” “para ficar bonito” – nessa última resposta não fica claro se se trata da construção do discurso ou da beleza visual do texto concreto). Quatro crianças fizeram referência, três de modo explícito, ao leitor, mostrando uma preocupação com o entendimento do texto. É interessante perceber como o conceito de texto escolar, manuscrito, perpassa as concepções da criança a respeito da escrita dos escritores, pois se referem a um texto limpo, claro, que deve ser passado a limpo, sem erros. Não há a idéia da revisão final, da edição, como processos articulados à de produção do texto.

Na questão seguinte, “Para que serve o rascunho?”, confirma-se a tendência em considerar a questão da correção como foco principal do serviço prestado pelo uso do rascunho. É certo que o rascunho serve também para hierarquizar as diferentes “tarefas” envolvidas na escrita de um texto, mas, aqui, aparece quase exclusivamente como cumprindo essa função escolar ou própria do contexto da aprendizagem da escrita. Ele é visto como esse instrumento de retorno ao texto para ser corrigido ou apenas ganha caráter de rascunho *a posteriori*. Em quatro respostas o rascunho aparece como um texto que, caso apresente erros, será passado a limpo (“Serve para quando tem um texto e tá tudo relaxado, passar a limpo”, “Para se estiver algo errado, corrige”, “Para escrever coisas e, se estiverem erradas, passar para um outro papel”, “Primeiro você faz a escrita no rascunho e se tiver erro, você passa a limpo”). Assim, o rascunho se definiria como tal a depender da necessidade de ser reescrito em função dos erros que apresente. A resposta “Serve para quando tem um texto e tá tudo relaxado, passar a limpo”, permite, no entanto, falarmos da função do rascunho, que, de fato, pode acolher certo “relaxamento” em alguns aspectos, para serem focalizados em um momento subsequente. De fato, o recurso ao rascunho permite a hierarquização de tarefas, evitando a sobrecarga cognitiva, pois libera o esforço mental para tarefas prioritárias na produção inicial de um texto – planejar o texto, organizar idéias, textualizar, encontrar as formas sintáticas de escrever.

Cinco crianças fizeram referência a “passar a limpo”, três considerando aspectos gráficos, visuais, relativos à beleza da letra, à limpeza do manuscrito. Dessa vez, apenas

quatro se referiram à organização e clareza do texto. Duas respostas merecem um comentário à parte. A resposta “Para as pessoas verem como é que vai sair o texto” remete-se a uma preocupação mais abrangente com o controle global da escritura pelo autor apontando a função do rascunho no projeto maior de produção do texto. A resposta “Serve para fazer o texto antes do (texto) de verdade e para, se escrever os erros, depois passar a limpo” é interessante na medida em que coloca o rascunho como um ensaio, esboço, não se constituindo ainda no “texto de verdade”, estatuto apenas dado ao texto final, definitivo.

“Corrigir” ou “consertar” apareceram muito frequentemente como sinônimos de “revisar” na questão “O que você acha que é revisar um texto?” (questão 9). Revisar é visto como re-olhar, “dar uma olhada”, reler com mais atenção, olhar de novo, geralmente para corrigir os erros. Há ocorrências referindo-se a melhorar o texto, mas vagas, sem explicitar em que sentido. Dezesete respostas referem-se ao erro, à correção e apenas oito à organização, à confusão do texto, incluindo-se aí as duas respostas vagas sobre a sua melhoria. Na resposta à questão 8, no entanto (“Reler e revisar ajuda a melhorar o texto? Como?”), há maior referência a aspectos mais globais (quinze ocorrências), como à organização, à clareza e confusão, ao entendimento pelo leitor, às lacunas ou inadequações, junto à referência à correção dos erros (treze ocorrências). Cabe ressaltar que algumas crianças sublinham ambos os aspectos. Duas foram as referências à caligrafia/limpeza do texto.

Na questão 7, a saber “Você revisa seus textos? (Sim. De que maneira?/ Não. Por que?/ Às vezes. Quando?)”, as respostas variaram quanto ao aspecto considerado. Um consideraram os aspectos que revisavam (três crianças referiram-se a rever o que está confuso, seis a rever os erros), as situações em que o faziam (cinco respostas referem-se às situações de avaliação e duas à solicitação da professora), outras ao procedimento utilizado (“de maneira correta e certinha”, “lendo e apagando e escrevendo”), outras ainda referiram-se à disponibilidade para a atividade (quando estão com paciência ou não estão com preguiça). De qualquer modo, quatorze crianças responderam que revisam “às vezes”, em certas condições (uma dessas respostas foi negativa, mas com a ressalva de que revisava na prova) e sete crianças responderam afirmativamente. Entretanto, as respostas à questão 5 (“Você normalmente relê o que escreve? (Sim/ Não). Se sim, quando? Se não, por que?”) vão de encontro a essas, na medida em que dez crianças responderam afirmativamente, uma “às vezes” e nove responderam negativamente, alegando preguiça, o fato de ser uma tarefa cansativa. Nota-se em algumas respostas que o sentido da releitura não é percebido ou valorizado, o texto sendo considerado pronto, provavelmente, em seu *premier jet* (“tenho mais o que fazer”, “nunca me ocorre de reler o que eu escrevo”). Creio que a contradição nas

respostas às duas questões (5 e 7) advenha de uma interpretação dessa releitura como uma leitura espontânea de seu próprio texto, após a escritura, devido à palavra “normalmente”, presente na pergunta. Na questão 7, provavelmente, não consideraram como variável a iniciativa própria ou a revisão sob solicitação da professora, respondendo de que maneira ou em que situações revisam, quando revisam, seja lá porque motivo. Duas crianças citaram a solicitação da professora como condição para revisão na questão 7 e uma criança na questão 5. Nesta, também apareceu a avaliação para nota como situação oportuna à releitura (três ocorrências).

Cabe sublinhar que a preocupação de controlar a produção escrita, de assegurar a construção do sentido do texto, aparece claramente em duas respostas à questão 5. Trata-se das respostas “Sim. Sempre para ver como ficou o sentido do texto” e “Sim. Só às vezes para eu ver se o texto ficou legal”. Uma resposta interessante foi a de que a releitura acontece sempre quando da escrita de algum texto em casa. Difícil saber exatamente o que isso significa, se a criança refere-se ao esmero nos “deveres de casa” ou a situações de produção extra-escolares nas quais a releitura pode tomar uma dimensão diferente do sentido escolar de revisar para corrigir. Fica a questão.

Na pergunta sobre o que faz a professora para ajudar na revisão dos textos, algumas crianças se referiram a uma ajuda que se configura como infraestrutural, no sentido de que a professora organiza a atividade, seja solicitando a revisão, pedindo a atenção à atividade, pedindo que refaçam algo, dizendo como está o texto, lendo o texto ou trechos dele junto com a criança. Outras se referiram ao tipo de revisão ou correção proposta (indicando os erros, indicando as palavras erradas, corrigindo efetivamente, indicando o trecho confuso, ajudando efetivamente a completar, a melhorar). Mais uma vez, tanto a correção como a já referida “confusão” se fazem presentes nas falas das crianças. Essa diversidade de modos de intervenção da professora, apontados pelas crianças, foi constatada também na fala da própria professora e da equipe pedagógica em geral⁸⁸. Embora os aspectos ortográficos sejam bastante focalizados pela professora, não o são apenas na perspectiva negativa da desqualificação e há variação nos modos de tratar esse aspecto.

Perguntadas se é fácil ou difícil relerem seus próprios textos, as crianças, no geral, responderam que é fácil. O interesse dessa questão reside no fato de que pode revelar algumas nuances da dupla função de autor e de leitor de si mesmo que a criança deve assumir quando

⁸⁸ É preciso ressaltar também que, embora as intervenções – aquelas apontadas pelas crianças assim como aquelas declaradas pela própria professora – priorizem as questões ortográficas em muitos momentos, as práticas relacionadas aos textos nessa escola extrapolam muito essa dimensão.

revisa seus textos. É interessante como as respostas mostram que as crianças parecem não ter a dimensão do distanciamento necessário para reler-se a si mesmo com vias a uma revisão. Disseram, pelo contrário, ser fácil reler-se, justamente pelo fato de já saberem o que está escrito, percebendo esse aspecto como facilitador e não como elemento que pode dificultar as revisões. Esse dado foi confirmado durante a atividade de revisão conjunta, quando muitas crianças revelavam uma dificuldade em compreender porque, para revisar em dupla, seria mais produtivo o colega ler o texto em voz alta e não o próprio autor. Quando uma criança responde “Fácil, basta reler” ou “Fácil, porque eu entendo meus textos”, embora, de fato, seja fácil porque sabem o que está lá posto, não percebem que esse entendimento não basta para garantir a clareza e a compreensão por outro leitor ou que pode impedir, muitas vezes, que detectem lacunas. A questão talvez não tenha sido bem formulada, pois afinal afirmar a facilidade de reler-se para revisar-se não implica necessariamente em afirmar que reler seu próprio texto, entendendo, seja suficiente para que o texto seja considerado claro para o leitor. A releitura para revisar considerando a leitura de um outro leitor implica um distanciamento que, na verdade, não é fácil para aquele que escreve e se lê. É digno de nota que apenas uma criança referiu-se a certa dificuldade em reler-se em algumas situações devido à confusão de seu próprio texto.

Na questão “Você faz rascunho de seus textos? (Sempre/ Às vezes/ Nunca). Em que situações?” (questão 3), três respostas foram “nunca”, duas, “sempre” e quinze, “às vezes”. Em poucas respostas apareceu a questão do erro – o rascunho “é feito” (o texto se torna rascunho) ou quando se erra (três ocorrências) ou quando se borra, ou sai feio (também três ocorrências trazendo a preocupação com o visual, com a letra bonita e a limpeza do manuscrito). Duas respostas referiram-se a uma solicitação, ora da professora ora da mãe. Mas, no geral, a utilização do rascunho foi relacionada ao contexto de produção dos textos. Faz-se rascunho basicamente quando se trata de produções que fazem parte dos projetos em que há circulação dos textos, e em contexto de avaliações. Revisam-se textos que vão para a Apostila ou para os livros da Feira de Livros, revisa-se em Matemática quando da invenção de enunciados de problemas pelas crianças, e, no geral, quando há uma exigência para que os textos sejam “bonitos”, bem apresentados (se a exigência é posta pela situação comunicativa ou de “beleza pela beleza”, as respostas não deixam clara a situação). Na verdade, mesmo na produção dos textos para as Apostilas e para a Feira do Livro, a consigna não é exatamente a de fazer um rascunho, mas de produzir textos que as crianças sabem, de antemão, que serão

retomados⁸⁹. Parece que esse modo de colocar as coisas está mudando aos poucos no nível dos discursos e a demanda de um rascunho inicial começando a se implementar na prática escolar. Mas, por ora, em todas essas situações o rascunho ou bem se define como tal *a posteriori*, ou se configura como um texto que será passado a limpo para figurar em um produto bem acabado, fruto de um projeto de produção coletiva ou individual. O rascunho como recurso de apoio à produção escrita, como esboço de idéias e formas que vão se organizando gradativamente, parece ainda pouco explorado nas práticas de produção textual.

As questões 10 e 11 incidem sobre a revisão em duplas: “Você já teve experiências de revisar seu texto junto com um colega? (Sim/Não). Se você teve, como foi?” e “Você acha que revisar um texto junto com um colega pode ajudar na produção de seu texto? Por quê?”, respectivamente. No caso da segunda questão, a ajuda do par é ressaltada tanto no sentido de corrigir os erros (sete ocorrências) quanto no sentido de perceber as idéias confusas, os trechos que não estão claros (sete ocorrências). Algumas respostas referem-se explicitamente à “ajuda a ver” o que o autor não vê sozinho. Uma resposta reflete a preocupação explícita com a compreensão pelo leitor e o papel do colega na possibilidade de controle desse entendimento: “Sim. Porque (ele) vê se eu faço um texto fácil de ser entendido, se as palavras estão claras e se encaixam com a frase e se a frase se encaixa com o texto”. Esta resposta mostra a preocupação da criança com os diferentes níveis da organização do texto e a noção que tem da relação da sua produção com a leitura posterior.

Três respostas a essa questão foram negativas, uma considerou a ajuda do par como um cerceamento da criatividade, como uma perda da autoria (“Não. Porque nós temos que ter nossa própria criatividade”), indo de encontro com a idéia da escrita como atividade que se constrói em meio à “polifonia” de vozes que alimentam, e não necessariamente cerceiam, a criatividade do autor, mas trazendo também esse lado interessante e complexo da questão da autoria. A outra resposta negativa foi dada por uma criança que argumentou que, já que ela considera sua escrita clara, a ajuda não faz diferença. Já uma outra disse que revisar com o colega não ajuda, pois o colega só lê, mas quem escreveu mesmo foi ele. Decerto a criança quer enfatizar seu direito inalienável de autor, que se esforçou para produzir certo discurso, tornando relativa a ajuda do colega. Uma preocupação legítima, mas que não reconhece o papel que a representação do leitor tem na própria construção do texto e a contribuição que o leitor real, o interlocutor que se coloca na função-leitor, pode trazer para a construção do texto. De qualquer modo é um aspecto interessante para discutir a respeito das fronteiras da

⁸⁹ Os esclarecimentos a respeito dessas práticas na escola estudada encontram-se no quarto capítulo.

autoria. Uma criança, apesar de responder positivamente à questão, referiu-se à ajuda de modo negativo, na medida em que o colega contribui, pois “eu perdi a luta com as palavras, não sei” (sic). Essas idéias das crianças sobre a atividade colaborativa – muito interessantes por sinal – também podem ir se densificando e se transformando à medida que vão se ampliando as experiências nesse sentido. A modalidade partilhada de revisão e reescrita textuais, em seu caráter educativo, pode ajudar a reconfigurá-las tornando mais produtiva a colaboração em diferentes níveis, desde a ajuda pela leitura até a co-autoria atestada, e as próprias atividades de revisão e reescrita.

Na questão 10, sobre as experiências de revisar em duplas, dez crianças afirmaram ter tido experiências positivas, sendo que seis crianças se referiram, explicitamente ou não, à contribuição do colega. Uma criança foi inclusive categórica “Sim. Foi muito legal. Eu vi que eu fazia textos confusos e escrevia muitas palavras erradas”. Seis crianças foram mais neutras em suas colocações, falando mais do procedimento em si, embora tendendo a considerar positivas as experiências de colaboração. Também nas respostas a essa questão, a correção, os erros, a escrita errada, são recorrentemente citados. Duas crianças responderam que não tiveram esse tipo de experiência e duas responderam que suas experiências foram negativas, sob a alegação de que “foi péssimo porque demora” e “foi chato porque eu tive que apagar tudo várias vezes”. Algumas crianças se referiram à quantidade de erros cometidos por eles e seus colegas e, interessante foi a resposta de uma criança que se referiu apenas ao “monte de erros” do colega, não citando seu próprio texto. Essa criança foi uma das que mais resistiu à revisão em duplas.

Parece que as crianças do grupo, no geral, vêm a atividade partilhada de modo positivo e produtivo, embora ainda não percebam as possibilidades e o alcance da revisão conjunta – uma revisão que realmente incida sobre aspectos mais amplos da produção textual, não se resumindo à mera tentativa de correção dos textos e a uma “olhadela” sobre “o texto como um todo”. Possivelmente, na medida em que tenham experiências mais ampliadas com os textos e com os procedimentos de revisão, a produção em conjunto poderá integrar aspectos menos periféricos, normativos ou vagos, e argumentações mais consistentes poderão aparecer nos comentários das crianças em torno dos textos em curso de produção. Do mesmo modo, ao tornar a questão do erro, especialmente o ortográfico, menos prioritária, mais relativa, é possível que os “melindres” criem menos obstáculos à colaboração.

A questão 4 do questionário – “Drummond diz que gastou ‘uma hora pensando um verso que a pena não quer escrever’. Quando você vai escrever um texto, como você faz para começar?” – foi uma tentativa de dar relevo à atividade de planejamento do texto, do

“rascunho mental”, do esboço vago anterior à textualização. Excetuando-se as seis crianças que se referiram às “fórmulas de introdução” (“Era uma vez”, “Certa vez”, “Um dia”), a maioria referiu-se a algum aspecto do planejamento que desencadeou a produção, como a delimitação de um tema, a definição de personagens, a definição do título e do início, o esboço do enredo, da situação, e até a referência a outros textos, numa assunção da intertextualidade como elemento essencial para a produção de textos (“Penso em uma estória que já me contaram e faço parecido, mudo os personagens e o lugar”).

Essa questão do planejamento não foi desenvolvida na presente pesquisa, mas de qualquer modo, as respostas foram bem interessantes no sentido de ajudar a perceber a escrita como trabalho, que envolve planejamento, reviravoltas, modificações mentais e formais, retomadas para avançar, num movimento constante entre pensamento e linguagem. Uma das respostas foi exemplar nesse sentido. Disse a criança: “Primeiro eu penso no que vou escrever e depois vou pensando e escrevendo, pensando e escrevendo, escrevendo e pensando”. É preciso salientar que o planejamento relaciona-se fortemente com a revisão, já que nem o planejamento refere-se a um projeto construído *a priori* no pensamento, antes de qualquer atividade de linguagem, nem a revisão é uma atividade final, que incide apenas sobre o texto pronto, para ajustar o produto ao projeto. Não, essas atividades dialogam o tempo todo, durante a própria produção do texto, compondo o ir-e-vir da escrita, que planeja, replaneja, retoma, avança, reelabora, no fluxo mesmo da linearização na primeira versão do texto. Do “rascunho mental” aos esboços no papel, desses à organização linear do texto escrito, um movimento constante de “escreverpensar” vai dando forma ao que se “esboçou” quando se pôs a escrever.

Embora ainda não tomem, no geral e consistentemente, a escrita de um texto como um trabalho que integra a revisão no processo de escritura, as crianças revelaram em suas respostas que não só os aprendizes revisam e fazem rascunhos, mas também aqueles que sabem escrever. Mesmo a idéia de que os escritores revisam seus textos – todas as respostas a essa questão do questionário foram afirmativas – é considerada sob essa ótica, estando eles – os escritores –, segundo as crianças, também sujeitos ao erro. A revisão foi, de fato, em várias questões do questionário, tratada como sinônimo de correção ortográfica, gramatical (nível da frase). Assim, para as crianças ouvidas aqui, revisar está associado a rever os erros possíveis e detectar as idéias confusas.

A “clareza/confusão de idéias”, também bastante citada como foco de revisões pelas crianças, se remete ao discurso da escola, à voz da professora, que recorrentemente chamava a atenção para esse aspecto, paralelamente à questão ortográfica e a pontuação. Entretanto,

notou-se que se trata de uma consigna um tanto vaga, que abarca uma diversidade de aspectos pouco explicitados junto às crianças, e um tanto intuitiva. Mas, de fato, as crianças, durante as revisões, no geral, prestaram atenção também a isso, ao “texto como um todo” e não às palavras isoladamente. Alguma preocupação com o leitor, com o entendimento do texto pelo outro, também apareceu.

No quinto capítulo dessa Dissertação, essas representações das crianças serão retomadas e articuladas à análise das operações que as crianças fazem sobre seus rascunhos durante as revisões colaborativas. O interesse nessas idéias das crianças refere-se ao fato de que o que pensam articula-se, de alguma forma, com os modos de revisar, com a relação que estabelecem com essa atividade e com o uso que fazem do rascunho, tendo certamente incidência sobre e os aspectos privilegiados pelas crianças em suas revisões. Convém lembrar ainda que as representações do rascunho e da reescrita constituem também um “lugar” onde podem aparecer contradições e lacunas da prática de revisar e reescrever na escola em questão. Nesse sentido, as representações das crianças “dialogam” com as representações escolares, com idéias que circulam na escola, nas escolas, a “voz” da escola⁹⁰.

3. Pensando e Repensando

Como complemento do trabalho de levantamento das representações das crianças a respeito das atividades de revisar e escrever e dos usos do rascunho e, sobretudo como fechamento e devolução ao grupo do trabalho desenvolvido, foi proposto, no último encontro com a turma, uma retomada das questões do questionário e uma breve análise de rascunhos de adultos e de escritores, como os tinha prometido no início do processo de investigação. O que se segue são trechos das discussões e algumas considerações em torno dessa atividade. Trata-se de diálogos que vão, inclusive, ajudando a dinamizar coletivamente as representações. A conversa é interessante como complemento do levantamento das representações do questionário, na medida em que escrever sobre “escrever” é já diferente de falar sobre “escrever”, ainda mais falar coletivamente, construindo um discurso que se complementa, que se constrói intersubjetivamente, que avança para além do que “se escreve sobre”, do que se escreve sozinho⁹¹.

⁹⁰ As respostas às questões do questionário encontram-se no Anexo B, organizadas a partir de dois critérios – as respostas de cada criança e as respostas a cada questão.

⁹¹ Uma possibilidade metodológica poderia ter sido também ter feito entrevistas individuais em vez de questionário, ou paralelo a ele.

A idéia dessa conversa final era ter um pouco mais de aprofundamento em algumas questões do questionário e dar um retorno para o grupo sobre o que observei em suas respostas, já trazendo uma contribuição para a discussão sobre a revisão, a reescrita, o rascunho, a escrita como trabalho, como processo permanente de elaboração e reelaboração. Evidentemente, para haver um retorno efetivo, seria necessário um trabalho pedagógico sistemático, assim como, para avançar, seria necessário avaliar o impacto dessas intervenções sobre o “retorno ao próprio texto”.

Começamos lembrando da primeira questão do questionário, sobre os escritores, dizendo-lhes que a maioria das crianças do grupo havia respondido afirmativamente, ou seja, que os escritores também faziam rascunhos de seus textos, que revisavam e reescreviam. E perguntei, querendo aprofundar mais a discussão:

- (Pesquisadora) Eles revisam por que?
- Se não o livro deles vai sair a maior parte errada⁹².
- (Pesq) Mas será que eles erram muito?
- Não.
- Não. Mas a grande parte pode sair errada.
- Mas ele é humano. Errar é humano. Todo mundo erra.
- Se não ninguém vai entender nada. E vai ter confusão na loja de livro.
- Ah, eu acho que sei o que é. Eu acho que ele faz um papel e depois corrige e faz outro. É pra sair o melhor possível para eles e para quem vai ler.
- (Pesq) Melhor como?
- Sem erro.
- De erro, de confusão.
- Pra mudar.
- (Pesq) Mudar o que?
- Mudar a estória se ele quiser.
- Assim, porque às vezes, pode ter alguma informação que ele esqueceu de colocar, aí ele lê e acha enrolado.

Esse último comentário parece implicar uma idéia de que o pensamento, ou o próprio texto, está pronto na cabeça e que a informação faltante deve-se a mero esquecimento.

⁹² As falas são de várias crianças.

E continuando...

- Às vezes um personagem aparece de repente e a gente esquece de dizer como foi.
- (Pesq) Isso, ou ele some de repente sem explicação, a gente lê e fica sem saber o que aconteceu.
- É mesmo, isso é comum.
- (Pesq) Isso é muito importante que ele falou. Por que a gente revisa não é só para corrigir erros não, é porque escrever é como se fosse um trabalho, uma luta com as palavras, você faz, refaz, revê e não gosta e...
- ...muda tudo, é, não tem só um jeito de dizer as coisas, se não todo mundo escrevia igual.

A conversa continuou versando sobre diferentes jeitos de dizer uma mesma coisa ou mais ou menos a mesma coisa, a partir de exemplos dados pelas próprias crianças. Mostravam saber que há aspectos da escrita que são passíveis de escolha, que permitem várias opções, não sendo guiados pelo binômio certo/errado.

Retomamos ainda uma outra questão:

- (Pesq) Alguém me falou mais ou menos assim no dia da revisão: “eu não preciso nem reler tudo no fim porque eu releio toda hora pra saber o que tá escrito e continuar”.
- Ah, não fui eu.
- Nem eu.
- (Pesq) Eu queria saber quem mais já fez isso ou faz isso, vai relendo aos pouquinhos e escrevendo, relendo e escrevendo para sempre saber como continuar o texto. Alguém faz?
- Eu.
- Eu.
- Eu faço.
- Eu também.
- Eu não.
- Eu só na prova.
- Só quando sou obrigado.
- Eu faço sempre.
- Eu não, eu sei o que estou escrevendo.

- (Pesq) Então você escreve tudo de uma vez só?
- É. E eu sei o que estou escrevendo.
- Fui eu que falei aquilo, porque eu paro (de escrever), aí às vezes eu esqueço o que tinha na cabeça e releio uma parte para lembrar e continuar.
- Às vezes eu faço isso também, vou escrevendo e lendo.
- (Pesq) E quando vocês não terminam um texto e vão continuar outra hora, não tem que reler para saber em que pé está para saber como continuar?
- Não.
- Não.
- Eu leio.
- Eu releio.
- Eu também. Se não você faz uma coisa que não tem nada a ver com a outra.
- É, no dia que você vai continuar você não lembra mais onde tá a estória.
- Nem dos detalhes.
- E às vezes, se eu for escrever outro dia, eu leio tudo do começo.
- No outro dia eu não me lembro mais de nada e se não reler, não dá, fica sem jeito.
- Ah, eu só faço ler a última frase.
- Eu também.
- Mas só a última frase pode não relembrar os detalhes, os nomes dos personagens, as coisas que já aconteceram.
- Eu relembro tudo só com a última frase.
- Eu não, eu releio uma parte maior, mas só leio tudo se eu não tiver com preguiça.
- Eu releio se esqueci, mas às vezes a estória está na minha cabeça e eu releio só o pedacinho para lembrar onde eu parei.
- É mesmo, porque confunde a estória que você pensou com o que você já escreveu. Você pode se atrapalhar e pensar que escreveu uma coisa e não escreveu ainda.
- (Pesq) É, relendo dá pra controlar o que tem que escrever, o que tem ainda pra dizer.
- Na matemática eu releio toda hora o problema, se não, não consigo continuar fazendo as contas.
- (Pesq) - Reler ajuda a controlar os passos que tem pra fazer.

Esta conversa se estendeu por mais algum tempo, versando sobre questões suscitadas pelos rascunhos de adultos e de escritores que foram mostrados ao grupo. Primeiro mostrei um rascunho cedido pela diretora da escola:

- Que bonitinho! É seu?
- (Pesquisadora) Não, é de Rô⁹³.
- Menos bonitinho que o meu...
- Ah, depende, se for porque é confuso, é feio, mas é bonitinho, cheio de coisinhas.
- (Pesq) ...cheio de setinhas, asteriscos, sabem o que é asterisco?
- É essa estrelinha aí.
- (Pesq) E pra que deve servir?
- Não sei.
- Não sei.
- Pra dizer que tem coisa pra olhar ali.
- Pra lembrar alguma coisa.

Falei do uso do asterisco e lemos um trecho para ver como ele foi usado naquele rascunho: usado para incluir um enunciado escrito fora do corpo do texto ou para deslocar um trecho para outro lugar (nesse caso tinham asteriscos numerados). Fomos analisando a paralinguagem e as crianças foram descobrindo que o que para nós parecia confuso, para o autor do texto era organizador – espécie de guia das modificações. Afinal, o rascunho é um instrumento de comunicação consigo mesmo, um guia para ajudar nas reescritas sucessivas do texto. Analisar rascunhos mais detidamente parece apropriado na tentativa de apresentá-lo como um recurso que faz parte do processo de produção textual, favorecendo assim a apropriação de diferentes estratégias de intervenção sobre eles.

Fui passando as páginas e os comentários eram muitos.

- Olhe quanto rabisco aí!
- Nossa, Rô faz tanta modificação!
- (Pesquisadora) Isso quer dizer que Rô não sabe escrever?
- Não.
- Não!
- Nãããã!
- Ela erra demais.
- (Pesq) Será que é porque ela erra demais?

⁹³ Dona da escola e coordenadora geral.

- Não, é porque ela quer escrever o melhor que ela pode.
- Porque ela fica treinando pra ver o mais claro pra quando a pessoa for ler, entender.
- Ela erra, mas ela muda pra melhor.
- Nem precisa errar pra mudar, porque Lica mesmo disse que tem várias formas de dizer a mesma coisa, então, ela muda porque acha melhor, mas não porque está errado.
- Porque está feio ou confuso, talvez.
- Porque ela quer colocar outras coisas que ficaram faltando.
- É.
- É. Mas pode não faltar, só ser pra ficar melhor mesmo.
- Ela fica buscando o melhor jeito, consertando, lutando com as palavras!
- (Pesq) É isso aí, buscando precisar o que ela quer dizer, buscando o jeito mais legal, enfim, trabalhando a linguagem escrita.

É preciso ressaltar que essas idéias são bem mais interessantes que muitas das que apareceram no questionário, mais presas – talvez pela própria formalidade do instrumento, seu modo escrito – aos valores cultivados na cultura escolar, que valorizam a correção. Sem contar que, naquela situação, é mais provável que busquem responder adequadamente às expectativas de quem pergunta, considerando o atribuem ser o ponto de vista da escola.

Em seguida, mostrei um rascunho meu, ressaltando a paralinguagem. Eles viram algumas diferenças na forma de anotar acréscimos de enunciados ou blocos maiores de texto. Mostrei também um rascunho que não era manuscrito, mas uma folha digitada, impressa e revisada, apresentando rasuras, anotações de margem, deslocamentos de trechos e uma série de signos. Não aprofundamos a discussão sobre isso nesse momento. Entretanto, creio que a discussão a partir desses materiais pode ser produtiva no trabalho de modificação das representações infantis sobre o rascunho, a revisão e a reescrita de textos, afinal, se analisarmos mais detidamente as operações efetuadas sobre esses textos provisórios, veremos que se trata da organização do pensamento e da forma de dizê-lo, não essencialmente de correções superficiais.

Depois de sondar a respeito do que sabiam de Cecília Meireles (“Ela é uma grande poeta”! disse uma das crianças) e mostrei também alguns manuscritos da autora (Cânticos), também com setinhas, apagamentos, substituições e asteriscos. A partir dessa conversa, as crianças pareciam mostrar mais firmeza quanto à idéia de que aqueles que sabem escrever utilizam o recurso do rascunho e da revisão. Entretanto, muito ainda seria necessário avançar para transformar de fato as representações que têm, ainda muito ligadas à questão do erro, apesar de tantas idéias interessantes sobre o uso do rascunho e a revisão.

Para finalizar, cabe ressaltar que a construção das representações sobre a produção, revisão e reescrita de textos começam, ou podem começar, muito cedo na aprendizagem da linguagem escrita. Muito antes de poderem escrever de próprio punho, ainda na Educação Infantil, em propostas de produção coletiva de textos, via oralidade, tendo o professor como escriba do grupo, é possível encaminhar situações de revisão e reescrita, com a participação das crianças, que para tal, vão usar seus conhecimentos sobre o discurso escrito, a linguagem que se usa para escrever. Nessas situações, aprende-se sobre o modo de compor textos, indo e vindo, revendo e modificando, além de afinar o olhar para ver os vários aspectos que podem ser considerados numa revisão textual, deslocando-se o foco da ortografia. O mesmo acontece em atividades desse tipo, ainda que as crianças saibam escrever de próprio punho. Assim, se vêm de uma prática que inclui tais procedimentos, certamente essas experiências serão consideradas quando da revisão e reescrita de seus textos produzidos de próprio punho.

PARTE III – A LEITURA DA LEITURA

CAPÍTULO IV: ESCRREVENDO...

Escrevo.
E pronto.
Escrevo porque preciso,
Preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
E as estrelas lá no céu
Lembram letras no papel,
Quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?

Paulo Leminski

1. A Produção e Revisão Textual na Escola

Na concepção de linguagem que sustenta a discussão deste estudo, escrever, produzir textos, ainda que em contexto escolar, supõe uma situação de interlocução em que essa produção se justifique e faça sentido. É certo que, nesse contexto, a linguagem e seus usos são tomados também como objeto de conhecimento e não apenas “usadas” com fins interativos – na escola, escrevem-se textos também para aprender a escrever. Porém, resumindo-se a produção de texto a essa finalidade, teremos situações artificiais de escrita e gêneros textuais escolarizados, que não ensinam sobre os usos da escrita e sobre sua dimensão dialógica. Tomando-se a escrita como prática social e discursiva, a sala de aula deixa, de qualquer

modo, de ser mero espaço no qual os sujeitos cognoscentes interagem com o objeto de conhecimento e passa a ser o lugar onde interlocutores interagem, negociam sentidos e interpretam suas leituras e escritas. É a questão do contexto de produção, da situação de interação comunicativa – como já explicitado anteriormente – que diferencia a escrita de redações *para* a escola e a produção de textos *na* escola (GERALDI, 2000). A “produção de textos” para se constituir como tal é, segundo Geraldi (1997), orientada pelos parâmetros da situação: o que se tem a dizer; para que, com que função; para quem, qual o destinatário; em que situação (qual as relações entre locutor e interlocutor? Quais são as expectativas sociais e escolares daquela produção?). Enquanto a “redação escolar” aparece como um exercício de mostrar ao professor o que se sabe e não se sabe sobre a escrita, a “produção de textos” supõe uma dimensão de projeto que configura esses parâmetros da situação, supõe a interlocução com um leitor presumido e, de certo modo, presente, na produção mesma do texto. Toda e qualquer produção de discursos, além de visar um interlocutor, tem sempre uma função social e um objetivo, uma motivação: informar, emocionar, convencer, argumentar, divertir, etc. Se assim o é fora do contexto escolar, assim deveria igualmente ser na escola, embora, na escola, se produzam textos também para aprender a produzi-los, se escreva para aprender a escrever.

Diante dessa perspectiva interlocutiva aqui reafirmada, faz-se necessário delinear o caráter da situação imediata de produção e de revisão propostas no âmbito desta pesquisa, o contexto de produção dos textos que fazem parte do *corpus* e conhecer um pouco as circunstâncias de produção e revisão de textos na escola onde se estabeleceu esta investigação. As informações aqui relatadas são frutos de entrevistas com a Diretora, com a Coordenadora Pedagógica responsável pela área de Língua Portuguesa e com a professora do grupo, assim como das observações da própria pesquisadora. Esses dados fornecem uma idéia geral do trabalho desenvolvido na escola em termos de produção textual, revisão e reescrita⁹⁴.

Ao menos dois projetos permanentes garantem, de modo inequívoco, nesta escola, a produção e circulação de textos produzidos pelas crianças. Um dos projetos é ligado ao estudo de diversos gêneros textuais, especialmente os literários, para a produção de livros individuais e coletivos que culmina com a Feira de Livros da escola. A Feira é um evento anual que acontece geralmente no primeiro semestre no qual as crianças expõem seus livros para os colegas e professores da escola, pais e convidados. A leitura, estudo e produção de textos em diferentes gêneros literários permitem que as crianças escolham, dentre as produções, o que

⁹⁴ Não nos referiremos aqui a “condições de produção” dos textos na escola visto que esse conceito tem um uso bastante definido, particularmente no âmbito da Análise do Discurso, necessitando uma abordagem mais ampla do que o proposto nessa pesquisa, que se resumiu a um breve levantamento das circunstâncias de produção de textos na escola estudada.

querem transformar em livros ou o que produzir especificamente para a Feira. A leitura e o estudo de textos diversos têm dado origem também, recentemente, a um sarau literário, com a leitura de textos literários de autores diversos e de textos das próprias crianças. A mobilização em torno da Feira é grande e os textos produzidos circulam bastante na sala de aula antes da circulação mais ampliada. Muitos desses livros constituem acervo da escola e são utilizados por outros grupos, por outras crianças, nos anos subsequentes⁹⁵.

O outro projeto permanente é a produção da Apostila de estudos – que pode ser uma ou duas durante o ano. Como a escola não adota livro didático, os alunos estudam os conteúdos de Ciências e Estudos Sociais a partir de pesquisas em fontes diversas, leituras de textos, artigos de revistas, de aulas expositivas, material videográfico, enfim, uma série de recursos que desencadeiam produções escritas. Cada turma produz seus textos a partir dos estudos desenvolvidos os quais farão parte da Apostila do grupo. Trata-se de produções individuais, coletivas, em duplas ou produções individuais que o professor edita, juntando partes de textos das diversas crianças. Nesse processo, ocorrem retomadas, seja do conteúdo – para precisar um conceito, esclarecer uma noção que não ficou clara, rever uma discussão – seja da forma. De qualquer modo, o trabalho de retomada dos textos, muito rico nesse contexto, pode ser ampliado para que as crianças tenham uma maior participação na composição das versões definitivas, a partir de releituras, reescritas, compilações. Muito trabalho de compilação e edição que resulta no produto final fica, ainda, da forma como é encaminhada a produção da Apostila, a cargo do professor. A produção textual para esses eventos, por sua dimensão de projeto de escritura, justifica as atividades de revisão e reescrita, bem acolhidas pelas crianças, nesse sentido. O comprometimento muito maior com esses procedimentos nessas situações é atestado pela professora e confirmado pelas crianças nos seus questionários. A situação comunicativa que enquadra a produção escrita, nesse caso, é extremamente marcada, sendo a retomada dos textos justificável nesse contexto de produção.

A prática de revisão e reescrita acontece também fora do contexto da Feira do Livro e da Apostila, como a revisão de textos do colega, a reescrita de um texto próprio, escrito há algum tempo, com possibilidades de modificação em diversos níveis (desfecho, título, circunstâncias, partes maiores etc). São propostas atividades individuais, em duplas, em pequenos grupos e coletivas, com a professora conduzindo, “orquestrando as vozes” do grupo. Mas parece que a frequência não é grande – pelo menos uma ou duas vezes por mês, segundo informação da professora – e as circunstâncias de produção são pouco definidas, sem critérios

⁹⁵ Não foi possível investigar qual o estatuto dado a esses textos, no sentido de que, embora se inserindo em gêneros literários, são textos de crianças-aprendizes e não de escritores de literatura.

que justifiquem necessariamente a retomada dos textos. Como se as crianças revisassem e reescrevessem apenas para aprender a escrever, a revisar, a reescrever – o que, embora tendo o mérito de tomar a produção de texto como um processo de construção, de retomadas, ainda não situa essas práticas no contexto de uma situação que as justifique, dando sentido real à sua retomada. A produção de diferentes gêneros textuais e a circulação dos textos, no entanto, é uma preocupação constante e, embora ainda incipientes em alguns aspectos, têm sido objeto de discussões, buscado-se uma maior consistência e clareza de objetivos.

O trabalho em parceria, por sua vez, é proposto na escola em todas as áreas. Frequente é a criação de enunciados matemáticos pelos alunos assim como sua revisão e reescrita conjunta, considerando as relações matemáticas e a organização textual. Aliás, a escrita de textos é um dos aspectos que garante a interdisciplinaridade, pois em todas as áreas, o texto é trabalhado, na medida do possível, enquanto textos. Entretanto, as atividades de revisão e reescrita textual em diversas modalidades podem ser ampliadas na escola a partir de uma maior compreensão de seus objetivos, funções, alcances e da consideração mais sistemática de aspectos que dizem respeito ao funcionamento dos textos e à produção situada dos discursos.

2. Gênero: histórias

Em conversa prévia com a professora sobre a atividade de escrita proposta no contexto da investigação, ficou decidido pela produção de textos narrativos. O grupo da terceira série estava no final do processo de edição da Apostila de estudos, que demandou a produção de muitos textos informativos, e as crianças vinham solicitando, segundo a professora e a coordenadora pedagógica, atividades de escrita mais livres, lúdicas, “de imaginação”, sem relação direta com os conteúdos estudados⁹⁶. A narrativa, geralmente com tema livre, é freqüentemente proposta ou solicitada pelas as crianças – são as chamadas “histórias” ou “estórias”⁹⁷.

Nesta escola, a prática de ouvir, contar e escrever histórias é freqüente. Muitas das histórias produzidas pelas crianças são re-trabalhadas visando a inclusão nos tais livros

⁹⁶ Teria sido, certamente, mais interessante e produtivo acompanhar a produção de textos no contexto de uma atividade menos aleatória, como a escrita em gêneros diversos para a construção de livros para a Feira de Livros ou dos textos para a Apostila. O processo de produção da Apostila estando, no entanto, bastante adiantado, não foi possível acompanhá-lo para a pesquisa.

⁹⁷ A grafia com a letra e deixa claro o sentido de narrativa de ficção, ao contrário da grafia com h que também é usada para se reportar à narrativa de fatos, referentes à História. Os dois termos estão dicionarizados, apesar de recomendar-se a grafia com h nos dois sentidos.

coletivos ou individuais. Mas, histórias... o que são histórias? Gênero escolar vago, que só existe mesmo nesse contexto? Designação genérica para narrativas de tipos diversos? Gênero vago, mas consolidado, que engloba os contos em suas várias facetas, o fantástico, o maravilhoso, a ficção científica, o policial, as modernas histórias com tramas cotidianas e/ou realista, uma mistura de tudo? Por um lado, poderíamos argumentar “que consiste em uma aceção muito ampla, pouco específica, que não define necessariamente o gênero narrativo em questão, mas por outro, podemos conceber que, sendo tão comuns, na escola e fora da escola, tão familiares para as crianças, parecem constituir um gênero específico e particularmente presente na assim chamada “literatura infantil”.

Em geral, desde que haja interações que o favoreçam, crianças ouvem e contam histórias desde cedo e, através delas, aprendem quase naturalmente a narrar, construindo o discurso narrativo que, baseado em modelos orais de relatar, narrar, beneficiará, inclusive a aprendizagem do discurso escrito⁹⁸. Assim, mesmo para quem possa alegar que se trata de um gênero vago, por que não seria legítimo partir delas, das histórias, para chegar a uma maior definição dos diferentes gêneros narrativos? Até porque, para desenvolver melhor as tramas narrativas escritas, a criança precisa de muito repertório, de conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos de diferentes gêneros, e familiaridade com muitas ocorrências desses gêneros, muitos textos em particular, para que suas produções não terminem por se revelar meras paráfrases de narrativas modelares. E isso só se faz com muita leitura e com a possibilidade da autoria, na recepção e na produção de textos, com a familiaridade com textos diversos, representantes de diferentes gêneros da ordem do narrar.

Muitos estudos existem sobre histórias e sobre o percurso da criança para se apropriar do discurso narrativo⁹⁹. Não nos cabe aqui aprofundar esses estudos, mas cabe algumas considerações. Histórias dizem respeito a um mundo inventado, criado ficcionalmente e tendo uma estrutura bem característica (no mínimo, uma introdução, um conflito, a resolução e o desfecho; com personagens, tempo, ações, eventos e narrador). São geralmente diferenciadas do relato, narrativa que envolveria experiências vividas ou por outros relatadas, tendo compromisso com uma “verdade”, podendo tomar a forma de relatos interativos, com a participação dos interlocutores. Evidentemente podemos conceber, entre esses dois gêneros de narrativa, outras possibilidades, como o relato de casos imaginados, as histórias com estruturas menos fixas. Perroni (1992), num estudo sobre o desenvolvimento do discurso

⁹⁸ Isso, evidentemente, em contextos familiares e escolares nos quais essa prática é comum, favorecendo o letramento.

⁹⁹ Alguns desses estudos sobre as histórias podem ser encontrados em: Bastos (1985), Rego (1986), Perroni (1992), Fayol (1994), Cardoso (2000), Spinillo (2001), Goulart (2001).

narrativo oral, fala em “casos” que, sem o compromisso com uma estrutura fixa, nem com a verdade, cria uma realidade fictícia inspirada em experiências vividas ou possíveis de serem vividas.

Histórias, relatos e casos, no entanto, não esgotam as possibilidades de gêneros de estrutura narrativa (teríamos ainda os vários tipos de conto, fábula, lenda, crônica, romance, sem contar as histórias em quadrinhos que são narrativas gráfico-visuais). Nem todos esses gêneros são tão codificados a ponto de não se misturarem eventualmente, seja no processo de apropriação da linguagem, seja no uso e na experimentação de diferentes possibilidades de contar. Construindo mundos ficcionados, “mundos possíveis” (e impossíveis), o tempo, o espaço, as ações, reconstituindo o passado, crianças escrevem histórias misturando formas de dizer, misturando fantasia e realidade, para contar coisas que viram, ouviram, viveram, imaginaram. Olhar as histórias das crianças de uma perspectiva positiva, para, a partir delas, afinar a capacidade de distanciar-se, de criar mundos inventados, mas verossímeis, internamente coerentes¹⁰⁰, de construí-los através da forma, da linguagem, parece constituir-se em um caminho para aprender a produzir textos narrativos em vários gêneros, aprender sobre suas estruturas, suas características, tipo de linguagem e temática específicas, suas possibilidades expressivas.

Um outro aspecto que é importante salientar, no entanto, é que o discurso narrativo oral, configurado como um relato interativo, produzido numa situação imediata tem suas particularidades, diferentes das do discurso narrativo escrito. Na narrativa há uma relação de disjunção entre o mundo de referência da situação de produção imediata e o mundo de referência do texto, mas no caso do relato interativo, há uma relação de implicação em relação ao ato de produção e, na narração propriamente dita, há uma autonomia em relação ao ato de produção (BRONCKART, 1999), o que cria um tipo de linguagem diferente da do relato interativo. Aprender sobre essas particularidades é fundamental, mas não de modo rígido, estanque, pré-fixado, pondo em risco o querer dizer, o desejo de escrever, de contar, de relatar. Poder refletir sobre esses aspectos – as particularidades da escrita, dos gêneros escritos e orais, dos diferentes gêneros da ordem do narrar, a heterogeneidade constitutiva do oral e da escrita – à medida que se lê e produz histórias, relatos, escritas, parece mais razoável do que apresentar os gêneros modelares como únicas formas de contar. Os modelos, entretanto, são importantes para consolidar os conhecimentos a respeito das características genéricas, que permitem que reconheçamos um gênero textual como tal, como “formas relativamente

¹⁰⁰ A verossimilhança interna diz respeito à conformidade com os postulados hipotéticos construídos pelo mundo narrado, ou seja, à coerência dos elementos estruturais da narrativa.

estáveis” (BAKHTIN, 1994) que tomam os enunciados. Os gêneros são mutáveis, flexíveis, mas têm um grau de estabilidade. O gênero define e é definido pelo objetivo do texto, pelo que é possível ser dito, pela composição e estrutura e pelo estilo.

Por outro lado, entretanto, por que não pensar a produção de histórias sem a fixidez da classificação genérica mais específica, em que se possa não só reproduzir, mas produzir formas, a criança podendo exercer suas possibilidades narrativas, ainda que inicialmente misturando a realidade dos relatos com a fantasia dos contos de fada, o tempo passado com a linguagem moderna, o tempo verbal presente com universo ficcional de outro tempo, a ordem do narrar com a ordem do expor, do comentar, o “era uma vez” – que nos joga normalmente para o espaço da fantasia – nos levando para relatos realistas, modernos? Sem descartar o papel da aprendizagem gradual da linguagem própria a cada gênero de tipo narrativo, porque produzir histórias com temas livres e sem consignas restritas não pode ser tomado como um modo de ir se constituindo como autor, de ir integrando aos poucos elementos necessários para organizar o discurso escrito, mas também de ir aprendendo a garantir – a criança, não o professor – os efeitos de sentido que pretende que seu leitor produza na leitura? Por que não pensar na produção de histórias como sendo potencialmente o espaço do experimentar a partir das referências e do repertório de cada um para então ir gradativamente consolidando formas mais estáveis de narrar? Por que não pensar essa prática, justamente, como uma prática na qual as crianças podem escrever no formato que querem, utilizando os recursos que querem e dispõem em seu repertório, experimentando os conhecimentos da língua, dos textos, da própria superestrutura narrativa, de que vão se apropriando, como um momento em que podem usar conhecimentos gerais, enciclopédicos, conhecimento lingüístico-discursivo, conhecimentos dos textos e conhecimento intertextual para produzir suas narrativas?¹⁰¹ Uma pedagogia da escrita que possa ao menos partir dessa possibilidade rumo a apropriações cada vez mais amplas parece favorecer a ampliação dos repertórios e não uma fixidez em formas canônicas, estruturas prévias, que por vezes podem enrijecer os textos, homogeneizar os discursos.

Como não se trata de desprezar o trabalho com os modelos – nem poderia – essa digressão certamente dialoga com práticas de ensino que tomam os textos modelares de modo muito rígido, cuja objetivação e naturalização termina por transformá-lo em pura forma lingüística e estrutural, desaparecendo as práticas de linguagem, a comunicação de fato, a

¹⁰¹A produção de textos em geral, de histórias, com tema livre ou não, depende desses conhecimentos que devem ser mobilizados seja a cada produção, seja no contexto mais amplo das experiências de leitura das crianças.

situação comunicativa, o querer dizer algo. Muitas vezes, por trás da intenção de promover que seus alunos escrevam, o professor está, na verdade, exercendo, ou tentando exercer um forte controle sobre sua atividade de escrita – se não através do conteúdo, através da avaliação formal impositiva e do controle da textualização em esquemas pré-formados – conduzindo o texto para um sentido fechado, previsível, uma organização codificada. Não sendo tratado como autor, como sujeito se constituindo pela linguagem, como sujeito aprendendo a enunciar, a dizer, a constituir-se como locutor e a relacionar-se com seus interlocutores, o aluno tem sua produção tomada apenas como tarefa, como produto a ser avaliado por um professor que tenta controlar os efeitos de sentido do dizer de seus alunos.

Sem pretender fechar definitivamente essa questão do gênero “histórias”, considerou-se, nesta pesquisa, a escrita de histórias como fazendo parte das práticas narrativas dos alunos, presentes desde cedo em seus repertórios de produção e recepção. Inclusive, no geral, apresenta-se como uma prática apreciada e muito solicitada por eles.

3. Situação Imediata de Produção dos Textos

A proposta não sendo a de estabelecer uma situação de pesquisa controlada experimentalmente, mas uma situação o mais próxima possível das reais interações em sala de aula, definiu-se *a priori* apenas o enquadre geral do processo, mas não o processo em si. Todo o desenrolar da intervenção foi de novo explicitado para as crianças no início da atividade. A minha presença em sala de aula era uma situação nova, mas a proposta não se apresentava como muito distante das situações cotidianas, a não ser pela condução em parceria e os propósitos dessa situação.

Nesse segundo encontro da pesquisadora com o grupo de crianças ocorreu a produção da primeira textualização das histórias de cada um. Cabe ressaltar que foi solicitada a escrita de um texto, não de um rascunho propriamente, mas as crianças sabiam que esse texto seria relido e revisado individualmente imediatamente após a sua produção, que iria ser relido e revisado em duplas, num próximo encontro com a pesquisadora, e que uma versão final seria produzida num momento posterior. Não havendo a prática de solicitar explicitamente a elaboração de rascunhos, não houve consignas nesse sentido. O que ocorre é de eventualmente ter que passar à limpo e, assim, a versão primeira passa a ser considerada como um rascunho, o que é diferente da solicitação ou uso deliberado do rascunho como um instrumento de produção textual.

Como combinado anteriormente, a professora propôs a atividade. Os alunos produziram individualmente uma história com tema livre. Coloquei-me como parceira da professora e como interlocutora das crianças, que perceberam a situação dessa forma, já que durante todo o período que durou a intervenção, solicitavam a mim ou à professora quando precisavam tirar alguma dúvida sobre o procedimento, sobre a escrita de alguma palavra ou fazer colocações a respeito de algum aspecto da atividade.

Não houve propostas anteriores de leitura de textos narrativos, nem um trabalho para ativar temas, mobilizar conhecimentos nem estabelecimento da situação comunicativa. Na verdade, não se configurou uma produção de texto inserida em situação comunicativa específica que justificasse a produção das histórias e nem que justificasse a revisão e reescrita dos textos – a não ser a solicitação das crianças e a demanda posta pela pesquisa. Por um lado, admitindo que “escrever histórias” seja uma atividade já consolidada no cotidiano da sala de aula, tomada de forma tão natural que não demandaria um trabalho específico associado à proposta de escrevê-las, talvez tal falta de um projeto de escrita mais definido não fosse tão sem propósito. Mas, por outro lado, coloca-se a questão de como encaminhar a proposta de revisão e reescrita, já que esses procedimentos não teriam como justificativa uma situação de produção na qual o retorno ao texto, para melhorá-lo, se justificasse.

Entretanto, no decorrer do estabelecimento da negociação em torno da produção das narrativas, surgiu um aspecto interessante, anedótico até, que foi o fato de a própria pesquisa se tornar, para as crianças, a justificativa legítima para a reescrita final dos textos – como uma espécie de situação interlocutiva transversal, de segunda ordem – e que engajou o grupo na atividade proposta. Esse aspecto pode ser percebido na fala de algumas crianças e no comprometimento da maioria delas com o que estava sendo proposto, desde a primeira conversa apresentando a pesquisa até o momento da reescrita final de todo o texto. As crianças pareciam envolvidas com a perspectiva de terem seus textos no corpo de um trabalho acadêmico. Elas argumentaram que não queriam que os possíveis leitores da Dissertação vissem apenas os seus textos “borrados e cheio de erros” (sic), mas que pudessem saber que eles sabiam escrever. “Todo mundo que for na biblioteca da sua Faculdade pode ler, é?”, perguntou uma criança. “Além dos rascunhos borrados você vai botar os textos bonitinhos pra eles saberem que a gente sabe fazer bem, né?”, perguntou outra. “Pôxa, vou caprichar na minha história”, afirmou outra, no que outros concordaram. Assim, as crianças passaram a conceber a situação como uma escrita para a pesquisa, uma produção de histórias que fariam parte de uma Dissertação de Mestrado (o que já é um pouco diferente de ser apenas para serem corrigidas pelo professor). Evidentemente, seria uma situação diferente se produzissem

textos para um livro do grupo ou para circularem na escola. Essa situação específica tem possivelmente incidência nos textos escritos, assim como na atenção aos “erros”, ao processo de escrita e mesmo ao cuidado com as rasuras (rasurar mais e mais cuidadosamente já que o rascunho é o objeto de estudo e que estará também na Dissertação, ou rasurar sem deixar vestígios do que foi apagado para não mostrar o erro ou a hesitação). Não seria descabido conceber que as crianças pudessem passar a rasurar seus textos de modo particular já que se trata de uma pesquisa que versa justamente sobre essa questão, o que, no entanto, não invalidaria nossas observações e análises.

E as crianças puseram-se a escrever... Folhas grandes de caderno e canetas foram distribuídas para a primeira textualização¹⁰². No processo de escritura, algumas crianças, especialmente meninos, pareciam “fazer por fazer”, sem comprometimento ou envolvimento com a atividade, mas a maioria parecia envolvida. Acabados os textos, pedimos que os relessem com atenção, individualmente, podendo modificar, eventualmente, alguma coisa. Analisando os textos, pode-se observar que algumas rasuras e modificações foram efetivadas durante o próprio processo de escrita, intervindo no seu curso. Outras, por resultarem em reescritas locais espacialmente deslocadas da linearidade gráfica das frases (nas margens, entrelinhas, grafado por cima), indicam que se constituem em escritas diferidas, que foram efetivadas em um momento posterior à escritura do enunciado ou somente após releitura do texto como um todo¹⁰³.

Durante a atividade de produção, houve quem contasse a quantidade de rasuras à medida que ia escrevendo, e essa contagem denotava a quantidade de “erros” cometidos. As crianças tinham uma preocupação com os possíveis leitores da Dissertação, de que eles “não achem que a gente não sabe escrever, na terceira série!” (sic). Duas crianças demoraram de começar a escrever alegando que queriam pensar bem antes de começar para “não borrar muito o rascunho, não manchá-lo” (sic!). No começo me chamavam para justificar, quase se desculpar pelas rasuras, denunciando uma preocupação em produzir uma espécie de “rascunho limpo”.

¹⁰² Segundo a professora, o grupo tem o costume de escrever com caneta, especialmente para passar a limpo os textos finais de apostilas e livros que serão editados. Escrevem também a caneta diretamente em algumas situações eventuais.

¹⁰³ Seguindo uma distinção feita em crítica genética, utilizaremos a expressão “variante de escrita” para o primeiro caso e “variante de leitura” para o segundo. Ainda que essa distinção, para os fins da presente pesquisa, não seja operacional, a terminologia pode servir para ressaltar alguns aspectos de certos episódios analisados.

4. Leituras e Releituras, Revisões e Correções

Percebi uma resistência, uma “preguiça” quase generalizada em atender à solicitação de leitura do texto ao final da escritura, sobretudo por parte dos meninos. No geral, o faziam – se é que faziam mesmo – sem muito engajamento, lendo as palavras postas no papel como se não fizesse sentido reler-se a si mesmo e corrigiam, quando muito, um erro ortográfico ou outro. Alguns alegaram que relêem à medida que escrevem, para controlar a continuidade e que, portanto, não precisariam reler. Registrei algumas falas nesse sentido, pois exprimem idéias sobre a releitura e a revisão, algumas das quais, retomei na conversa final com o grupo, comentando suas respostas ao questionário.

- “Ah, que preguiça (de reler)! Para que?”

- “Ah, eu não preciso reler, fui eu que escrevi. Eu sei o que tá escrito!”

- “Eu nem preciso reler, pois vou relendo cada parte, toda hora, para me lembrar do que já escrevi, se não, não me lembro”.

Diante do comentário de um colega sobre as rasuras do outro, uma terceira criança disse:

- “Rasura não é só erro não. Rascunho também serve para a gente mudar de opinião”.

No que outra já emendou:

- “É, eu mesma mudei o título de minha história no meio, eu achei um melhor”.

Como as respostas ao questionário indicaram, há uma tendência de reler/revisar apenas em situações de avaliação, em contexto de projetos mais amplos nas quais essa prática já está consagrada, como a Feira de Livro e a produção da Apostila, ou por solicitação explícita do professor, quando há sempre um pouco de resistência de algumas crianças. Creio que a professora, orientada pela coordenação, insista na releitura e revisão dos textos em geral (na reescrita de todo o texto, apenas quando é o caso), entretanto, parece faltar, na escola, uma maior sistematização e consistência nesse trabalho. Revisar, aí, aparece como uma consequência natural do reler-se, nem sempre recebendo uma atenção específica, um “debruçar-se”, uma sistematização no trabalho com esse procedimento, ficando, muitas vezes, meio a cargo das próprias crianças sobre os aspectos a serem revistos.

A partir do que foi exposto nas entrevistas, pode-se constatar que há uma reflexão na escola sobre reescrever apenas em situações nas quais se justifique a reescrita (no sentido de passar a limpo) e também a respeito de que aspectos priorizar. As consignas de revisão incidem, sobretudo, sobre a ortografia e a pontuação e também sobre a “clareza das idéias”. As crianças são solicitadas a reler e mudar “o que não está bom”, prestando atenção nas partes que podem estar confusas, pouco claras no “texto como um todo” – segundo a fala da professora. A orientação parece ser muito geral e a solicitação meio vaga, faltando, talvez, clareza de objetivos e conhecimentos mais específicos a respeito da construção da textualidade. Após solicitar a leitura das crianças ao final da produção, a professora lê, na hora, na medida do possível, ou em outro momento, ou eles lêem para a professora, que faz indicações.

A revisão do professor, ou correção, é efetivada de várias formas nessa turma. A professora pode indicar aspectos ou passagens que precisam ser revistas ou corrigidas colocando um traço em baixo da palavra ou trecho; pode reler junto à criança, questionando-a na hora e pedindo que tente refletir sobre os aspectos que mereceriam ser retomados; pode ainda fazer uma correção mais generalizada, indicando o tipo de erro ou problema que é freqüente no texto solicitando que a criança releia prestando atenção exclusivamente nesse aspecto; pode apontar o erro específico: palavras que escreveu mais de uma vez de duas formas diferentes, por exemplo; pode apenas lembrar à criança aquele seu “erro freqüente”, que aparece sempre em seus textos.

Seguindo a classificação dos tipos de correção sugerida por Serafini (2001) – correções indicativa, classificatória e resolutiva – nota-se que a professora utiliza, sobretudo, a correção indicativa que, segundo a autora, “consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros” (2001, p.114). O professor, nesse tipo de correção, geralmente só indica, deixando a alteração para o aluno, mas pode fazer correções ocasionais por conta própria. Note-se que a professora, no caso, faz as indicações seja por escrito, seja oralmente, já que a correção se dá, muitas vezes, logo após a escrita do texto, junto à criança. A correção classificatória, que consiste na identificação precisa dos erros através de uma classificação dos seus tipos através de uma legenda ou símbolos codificados, exige certo domínio da metalinguagem. Esse tipo de correção não é utilizado na escola, porém, quando a professora indica o tipo de problema que é freqüente no texto de seu aluno, pedindo que ele o releia focalizando esse aspecto, de certo modo, promove uma revisão a partir de uma indicação classificatória, embora não pontual e não necessariamente usando uma metalinguagem técnica. A correção resolutiva – que não é

praticada na escola a não ser na edição de alguns textos para a Apostila de estudos – consiste em corrigir todos os erros, reescrever palavras, frases, trechos, tentando interpretar as intenções do autor, mas, de fato, impondo ou sugerindo uma forma, segundo as normas gramaticais e o que é aceitável de acordo com o ponto de vista do próprio professor. É um tipo de intervenção que se dá no próprio corpo do texto do aluno.

Estudando a reescrita de redações solicitadas explicitamente por um leitor específico – o professor – Ruiz (2001) analisa os efeitos de diversas modalidades de correção/revisão, constatando e propondo uma outra modalidade, não prevista na tipologia de Serafini (2001), que chamou de correção textual-interativa. Trata-se de comentários mais longos incidindo sobre aspectos menos pontuais, e que, por essas duas razões – por serem longos e não pontuais – são dispostos na seqüência do texto do aluno, em forma de “bilhetes”, e não nas margens ou no corpo do texto. Esses bilhetes, segundo a autora, tratam de aspectos mais gerais, dando indicações, falando explicitamente de algum problema a ser revisto, elogiando o empenho do aluno, incentivando-o à reescrita de trechos, ou falam, metadiscursivamente, da própria correção do professor. A revisão de aspectos macro-estruturais é favorecida pela correção textual-interativa que, muitas vezes, funciona apenas como comentário para incentivar a retomada do texto pelo aluno – e nesse sentido mais próxima da revisão que da correção propriamente dita. Segundo a autora, essa modalidade permite que se comente não apenas o modo de dizer do aluno, mas seu próprio dizer, o professor podendo se colocar no lugar de leitor do texto, até mesmo de co-autor, para além de sua função de avaliar e aferir normas. Esse tipo de “correção” seria mais produtiva para tratar a textualidade e os aspectos discursivos do texto e condizente com a perspectiva de linguagem como interlocução.

Embora a professora da turma não utilize essa forma de revisão a partir da leitura dos textos das crianças, ela faz algo semelhante ao tecer comentários orais, individualizados, durante ou imediatamente após a produção dos textos. Pra corresponder a essa modalidade, no entanto, seria necessário desenvolver um “olhar” que, além de considerar a relação singular da criança com a produção de linguagem, focalizasse a textualidade e os aspectos discursivos e não apenas tratasse de aspectos formais e/ou a vaga “clareza de idéias”. De qualquer modo, cabe ressaltar que há uma preocupação em proceder a uma intervenção que seja produtiva e cuidadosa com a autoria da criança; cada escrito é tomado como único, sendo as consignas de revisão e reescrita feitas “sob medida”, considerando cada criança e o grupo.

Para que certos elementos da textualidade se tornem observáveis para as crianças, é necessário um trabalho mais preciso do professor, no qual se explicita mais, em suas intervenções – nas revisões coletivas e individuais ou duplas – os tipos de aspectos que

podem ser revisados em micro-estrutura e macro-estrutura. A idéia da escrita como algo da ordem da inspiração e como ato monológico pode levar os professores a interferirem apenas no final e não no processo de feitura dos textos dos alunos – indagando, provocando, levantando hipóteses sobre o que escrevem, colocando-se como leitor, indicando rumos, fazendo sugestões, enfim, participando do processo de escritura como co-autores, comentadores. Ora, pensar, aprender, implica também em processos irredutivelmente singulares, mas aquele que pensa e aprende não recomeça do zero, não cria *ex nihilo*. Singular não significa solipsista e, nesse sentido, a classe pode ser um lugar de uma produção coletiva que é incessantemente recuperada, redita, reapropriada, utilizada como repertório na produção discursiva dos sujeitos. Ou não. Aprender a escrever, a produzir textos é também aprender que a escrita não é silenciosa, que não é monológica como se poderia pensar já que autor e leitor estão distanciados no espaço e no tempo. A retomada dos textos se daria nesse espaço de “barulho”, trocas e alimentação constante de vozes.

Embora os aspectos ortográficos não sejam o foco da pesquisa, são abordados aqui na medida em que estão no horizonte de preocupação das crianças. Numa análise preliminar dos textos, constatou-se que as crianças ainda hesitam em muitos pontos e que poderiam se beneficiar de um trabalho reflexivo envolvendo as diferentes relações fonográficas e regularidades ortográficas (MORAIS, 2002, FARACO, 2000). Cito como exemplo a dificuldade em grafar regularidades morfossintáticas, como o “r” no final do infinitivo dos verbos ou o uso de “ão” em vez de “am” para as formas verbais; dificuldade com as regularidades contextuais, que envolvem correspondências fonográficas mais ou menos previsíveis; dificuldade com as relações arbitrárias. Como é o trabalho com a ortografia na escola? Apenas correção incidindo sobre palavras isoladas, sem esforço de reflexão sobre sua grafia? Observação de regularidades? Procura-se tornar observáveis certos aspectos das relações fonográficas mais regulares? Não deixa de ser relevante refletir sobre como o trabalho com a ortografia se articularia *com* e incidiria *sobre* os modos de revisar das crianças, já que constitui um dos aspectos integrantes da produção e revisão de textos escolares e envolvido na discussão sobre as características peculiares do rascunho escolar.

4. Escrever “para”¹⁰⁴

O rascunho que foi pedido a essas crianças, não se constitui – como um rascunho geralmente o é – em um instrumento de comunicação consigo mesmo. E isso não é sem conseqüência. Trata-se de um rascunho que será objeto de análise, rascunho para outro, para o professor, para o pesquisador – o que estabelece um outro estatuto, um outro conjunto de valores, para o rascunho, e, portanto, uma outra relação do sujeito com o ele. O estatuto do rascunho é diferente, sem dúvida, segundo a sua função – rascunho para comunicar consigo mesmo, indicando as modificações do texto; rascunho para o professor revisar, corrigir ou para analisar os aspectos a serem trabalhados; rascunho que será analisado pelo pesquisador no âmbito de uma pesquisa que terá como objeto esses textos provisórios; rascunho que, por fazer parte dessa pesquisa, será incluído em um texto acadêmico, podendo ter leitores que julgarão (segundo as crianças) suas produções. As crianças sabem disso e saber disso é saber que se escreve para alguém, para algum uso, algum propósito.

Muitos problemas de escrita advêm justamente do fato de não se pressupor a interlocução, a relação *eu-outro* aí presente. Como já foi dito, escrever é “escrever para”, escrever para um destinatário, para um leitor, para um professor, para um pesquisador, para uma audiência, para informar, para divertir, para emocionar, para aprender a escrever. Escrever é sempre para alguma coisa, para alguém. Nem que seja para si mesmo, em outro momento, um *eu-outro* ou *outro-eu*, nem que seja para um “alguém” indefinido. É certo que aprender a escrever supõe incluir esse “para” na tessitura que vai se construindo ao escrever.

Tornaria, entretanto, relativo essa pressuposto, pois diante da folha de papel, nem sempre se lembra de tudo isso e, ao menos ilusoriamente, também escrevemos por escrever. Também devemos poder escrever por escrever. Escrever apenas, sem pensar para que, escrever-se, deitar os ditos que se enfrasam sem amarras de gêneros, sem a égide da norma, sem a vigilância da absoluta coerência, sem a medrosa prisão do julgamento, sem exigências predeterminadas. Escrever é escrever *para*, mas também escrever por, com, apesar e contra o que é estabelecido, é possibilidade de criar com e contra, de tomar a palavra, tomar palavras e esticá-la, “torcê-las”, “cortá-las” e reavivá-las, se fazer sujeito da linguagem, sujeito, escrevinhador. Aprender a escrever, a produzir textos que vão-e-vêm, que se transformam, não pode se dar ao preço de “matar” meninos escrevinhadores que escrevem sem porquê.

¹⁰⁴ As considerações que se seguem fazem eco e dialogam com o terceiro capítulo da Dissertação, quando a questão a situação de interação comunicativa é abordada.

A ênfase na necessidade de uma situação interlocutiva que justifique a produção e reformulação dos textos, não implica em um enquadramento rígido e *a priori* das produções escritas. Orientar-se pelos princípios de uma perspectiva interativa de linguagem não significa passar a enquadrar toda produção textual na escola em situações de comunicação forjadas para justificá-la. São as diversas situações de interação que se criam no contexto social, escolar e da sala de aula, em particular, que estabelecem a necessidade da produção de determinado texto, em determinado gênero; não é a produção de um texto pretendido (pelo professor, por exemplo) que configuraria uma determinada situação de produção. Há que se ter o cuidado de não pré-determinar e forjar demais as propostas de produção textual, sob o risco, de, de novo ao avesso, artificializá-las. Afinal, escrever pode partir de uma idéia, uma imagem, um impulso, uma leitura, uma vontade de dialogar com outros textos, um desejo de dizer, uma palavra que puxa outras, uma experiência que se quer registrar, uma vontade de organizar e registrar pensamentos, um motivo difícil de explicitar...

Às vezes, os esforços em corrigir os equívocos de certas práticas criticadas podem terminar por estabelecer novos equívocos, de mesma natureza ou não. Como expresseo na epígrafe desse capítulo, poderíamos dizer que há que se preservar certa naturalidade e despojamento das motivações da atividade escritural, afinal, os objetivos e destinatários de uma produção de linguagem não podem ser controlados de modo absoluto e há sempre a possibilidade de um projeto pessoal de escritura re-significar, desviar, deslocar, permear, imiscuir-se, somar-se ao o projeto coletivo configurado pela classe, mantendo relações de contigüidade mais ou menos marcadas com este, ou suplantando-o. Por que escrevemos? Nem sempre é tão fácil responder a tal questão, principalmente quando se trata de escritos mais subjetivos ou “poéticos”. Insistir categoricamente no uso da linguagem para comunicar, em sua função e utilidade, afasta usos outros, usos que se instauram na não-utilidade, na inutilidade (pelo menos do ponto de vista de uma racionalidade comunicativa), na gratuidade, no “falar ou escrever para nada”, no uso puramente fático, lúdico, poético, rizível, saboroso da linguagem. Usa-se a linguagem também para durar na linguagem, para estar na linguagem, para brincar com ela e com o outro, para durar na relação com um outro, estender-se na linguagem, surpreender-se com significantes e com seus significados inusitados, deleitar-se com ela, criar belezas a partir de outras belezas lidas ou escutadas. Preservar certa dimensão de “finalidade sem fim”, segundo a expressão kantiana relativa à arte; preservar certa dimensão de “inutilidade poética” da produção de linguagem, no geral, parece prudente, desde que não se tome essa dimensão a partir de uma visão idealista, como se não houvesse função social das produções humanas. E afinal, por que privilegiaríamos na escola apenas os usos

públicos da escrita? Usos particulares são também usos sociais da escrita e, assim, podemos conceber que escrevemos para lembrar, desabafar, desejar, controlar, ferir, se desculpar, ser aceito, sonhar, riscar o papel, durar na folha, desenhar palavras, brincar com o significante gráfico, durar na escrita, no gesto, inventar o que dizer quando se tem para quem dizer mas não o que dizer ou quando se tem o que dizer mas não exatamente a quem – usos legítimos da escrita, que não combinam muito com uma “escolarização” mas que também não ficam “do lado de fora do portão”¹⁰⁵.

¹⁰⁵ E por falar em escolarização, digno de nota que, na escola, evidentemente, escreve-se também para aprender a escrever. E isso, embora incontornável, é, por vezes, fonte de muitas artificializações. Essa questão é bastante importante, particularmente no que diz respeito ao aprendizado dos gêneros textuais, já que pode implicar numa desconsideração das situações comunicativas e práticas de linguagem associadas aos gêneros, tomados, na escola, apenas em sua dimensão estrutural, lingüística, objetiva.

CAPÍTULO V: REVISANDO...

Escrever é estar no extremo de si mesmo,
 e quem está assim se exercendo nessa nudez,
 a mais nua que há
 tem pudor de que outros vejam
 o que deve haver de esgar,
 de tiques,
 de gestos falhos,
 de pouco espetacular
 na torta visão da alma
 no pleno estertor de criar

João Cabral de Melo Neto

Revisar, rever, ver de novo, implica em uma releitura ou em releituras que podem produzir marcas no texto. Não temos acesso à atividade de revisão senão pela via das rasuras e reescritas locais que deixam rastros nas versões provisórias, pela via das transformações efetivadas ao reescrever o rascunho ou pela via das falas das crianças no processo de revisar o texto. A partir da análise da versão inicial dos textos produzidos e relidos pelas crianças individualmente, da versão revisada junto com o colega, da versão final reescrita e dos comentários da dupla durante a atividade, pretendeu-se analisar mais de perto as operações efetuadas no processo de produção e revisão dos vinte textos (cada um em três versões) que compõem o *corpus* desta pesquisa. Trata-se de uma análise mediada pela interface daquilo que se escreve e daquilo que se diz sobre o que se escreve nas práticas de revisão.

Diversas são as formas que um rascunho, como um recurso de comunicação consigo mesmo em um momento diferido, pode tomar. Pode se constituir em um esboço rudimentar, com trechos escritos ou blocos de idéias ainda não explicitadas sintaticamente, com frases e palavras mais ou menos dispersas para garantir a retenção de idéias, formas e/ou certas articulações entre idéias mais ou menos esboçadas. Pode também se configurar como um esboço esquemático ou com certa organização, como uso de signos (flechas, números, asteriscos) que indiquem uma continuidade, uma linearidade, um percurso de escritura. Em ambos os casos – rudimentar ou organizado – o rascunho pode conter também lembretes, espécie de comentários metatextuais, a respeito de como desenvolver o texto posteriormente. O rascunho, no entanto, aparece também como uma primeira textualização, como texto “linearizado”, apresentando unidade de sentido, enunciados encadeados e idéias explicitadas

lexicalmente e sintaticamente – ainda que sem burilamento, sem cuidado com a forma, ainda que incompleto e passível de retomada em níveis diversos, inclusive de conteúdo¹⁰⁶.

O rascunho escolar, no geral, parece-se mais com este último tipo, uma primeira textualização – um texto já relativamente estruturado – que muitas vezes ganha o caráter de rascunho apenas *a posteriori*, a depender da necessidade de ser reescrito. Se o texto apresentar muitos erros, muitas rasuras, muitas modificações que atrapalhem a leitura, então é passado a limpo e, aquela primeira textualização, torna-se rascunho. Essa foi uma idéia que apareceu em algumas respostas das crianças ao questionário. Dado bastante interessante para pensar a respeito das particularidades do rascunho escolar.

A compreensão do valor e da amplitude das situações de revisão de rascunhos implica em diversas questões, como a idéia de que a retomada do texto é inerente à escrita e não um indício de inexperiência ou incapacidade e a questão peculiaridade de um rascunho que será objeto de considerações por outros colegas e/ou pelo professor e não apenas instrumento de comunicação do produtor do texto consigo mesmo. É preciso considerar que, mesmo no âmbito de uma perspectiva de escrita como processo, o aluno, ao dar a ler seus rascunhos, ao dar a ler e revisar a construção de seu dizer, se expõe, principalmente se lembrarmos que muitas das idéias das crianças sobre o ato de revisar estão associadas à falha, ao erro, ao ato de corrigir erros, como foi visto nas respostas ao questionário. A revisão de textos, principalmente quando vista como uma correção dos erros do colega, não deixa de ser uma situação delicada, de “quem está assim se exercendo nessa nudez” – como bem expressa João Cabral na epígrafe – de quem está nu com os carrapichos do seu texto, suas reviravoltas. Embora a professora da turma tenha informado que a prática de trabalhar em conjunto fosse freqüente, revisar em pares, como uma modalidade de trabalho pedagógico, não pode desconsiderar essa dimensão da delicadeza, que, sem dúvida, pode ser também beneficiada pelo trabalho constante de modificações das representações em torno do ato de escrever, de revisar, de deixar-se ler, deixar-se comentar.

¹⁰⁶ Evidentemente podemos conceber também alguns desses tipos numa progressão – de esboço rudimentar com notas esparsas e espalhadas, passa-se a esboço organizado através de signos diversos e daí a um texto já encadeado. Do mesmo modo, esses “tipos” de rascunho podem co-existir, ou seja, um rascunho pode conter partes já organizadas, partes mais esquematizadas, partes apenas esboçadas, partes reorganizadas através de signos indicativos de deslocamentos, desenvolvimento e acréscimos de trechos. Vale ressaltar que todos esses tipos de rascunho ganham ainda outra dimensão com o uso de editores de texto, que permitem outras formas de organização, especialmente com as operações de “cortar” e “colar”, que consistem em operação de deslocamento, pouco freqüente em rascunhos infantis. Um esboço pode, no editor de texto, rapidamente e sem deixar rastros, virar um texto linearizado. O texto, no entanto, uma vez impresso, pode evidentemente ser retomado segundo as mesmas operações efetuadas sobre o manuscrito.

Por não ser um dado a ser considerado na pesquisa e considerando essas reflexões em torno da delicadeza da revisão conjunta, não foi estabelecido nenhum critério de escolha das duplas, nem foi imposto um parceiro às crianças; deixou-se a cargo delas a escolha do par para trabalharem. Não que a constituição das duplas não seja uma questão a ser levada em conta. É certo que, na prática pedagógica, considerando o tipo de atividade proposta, há combinações mais ou menos produtivas, do ponto de vista do que as duplas constituídas possam avançar conjuntamente. Mas, diferente de uma postura racionalizada ao extremo em função dos resultados, apostamos numa postura pedagógica que não abstraia das práticas educativas os sujeitos e suas relações singulares com o(s) outro(s) e com a linguagem, nem trate as modalidades de trabalho como meros dispositivos didáticos com objetivos controlados, as relações entre os sujeitos como relações necessariamente voltadas para fins imediatos e a linguagem como mero objeto de conhecimento.

Estabelecemos no grupo que uma semana depois da produção da primeira versão do texto, iríamos ter o encontro para a revisão dos textos em dupla. Tudo o que foi explicitado no primeiro encontro sobre o encaminhamento da atividade foi retomado, desde o uso do gravador, da caneta de cor diferente para as modificações, até os procedimentos de releitura e revisão, em especial a consigna referente à leitura ser feita pelo colega, em voz alta e, ambos, irem comentando e revisando os aspectos que observavam. A dinâmica de trabalho – como quantas vezes reler, quem escrever as modificações, que aspectos privilegiar – não foi detalhada. A professora falou o que sempre fala nesse tipo de atividade, segundo ela mesma: “prestem atenção ao texto como um todo, à clareza, às informações que podem estar faltando pra entender, e também à escrita das palavras, das frases”.

Cada dupla sentou numa mesa e, em cada mesa, foi colocado um gravador¹⁰⁷. A escolha do texto que revisariam primeiro ficou a critério das próprias crianças. Ficou estabelecido que as modificações nos textos seriam feitas com uma caneta de outra cor, para diferenciar das modificações introduzidas na releitura individual, para facilitar a “leitura”, pelo autor, das modificações e observações ao produzir a versão final e para possibilitar a análise do pesquisador.

¹⁰⁷ As duplas combinadas anteriormente foram formadas e a turma se dividiu em dois grupos de dez crianças (cinco duplas) para o trabalho. Semanalmente acontece essa divisão. Metade do grupo vai ao laboratório de informática no primeiro horário e a outra metade, no segundo, ficando sempre uma parte em sala de aula, com a professora. Julgamos ser esse momento oportuno para o desenvolvimento da pesquisa na sala de aula, por propiciar o trabalho com menos crianças, o que possibilitaria uma maior atenção ao desenvolvimento da atividade, e também por motivos técnicos (quantidade de gravadores e qualidade das gravações).

1. Dizendo sobre os textos e os comentários sobre os textos

Contentemo-nos com a ilusão da semelhança, porém, em verdade lhe digo, senhor doutor, se me posso exprimir em estilo profético, que o interesse da vida onde sempre estive foi nas diferenças.

José Saramago. História do cerco de Lisboa.

A atividade de revisão proposta teve como produto os vinte rascunhos e eles constituem, junto com suas versões primeiras (antes da revisão em duplas) e sua versão final reescrita, o *corpus* de sessenta textos empíricos dessa pesquisa¹⁰⁸. São textos escritos por vinte crianças, cada qual com três versões. Com que olhar o pesquisador se debruçou sobre eles? Quais critérios e que perspectiva orientou a análise desses textos? Como se organizaram a descrição e discussão a respeito do que foi observado?

Como a proposta de investigação não focalizou os produtos-textos, mas o processo de produção e de aprendizagem em dinâmicas interlocutivas, seguiríamos com Bakhtin, lembrando que “um sujeito, como tal, não pode ser percebido nem estudado como coisa, dado que, sendo sujeito, não pode – se continua assim sendo – permanecer sem voz; portanto, seu conhecimento só pode ser dialógico” (1981, p.383). Construir conhecimento dialogicamente supõe interagir com as vozes das crianças, do professor, dos representantes da escola estudada, dos textos diversos que perpassaram as análises e discussões propostas aqui e com elas, a partir delas, contra elas, por elas, compor um dizer sobre a situação investigada. Uma concepção de investigação que submeta seu objeto a uma verdade estável, absoluta, regular, que pretenda tratá-lo algo observável diretamente e generalizável de forma universal, não se presta a uma análise dos fenômenos de linguagem e de aprendizagem, que são de caráter indeterminado e flexível, confluência de fatores diversos e mergulhados em muitas particularidades. Para Bakhtin (1981), o sujeito que aprende não adquire simplesmente a língua, ele está na língua, ele a modifica e é por ela modificado, entrando na corrente da língua como entra na corrente da história. Em contexto escolar, assim como em qualquer contexto, a linguagem não se dá como mero objeto epistemológico e não se oferta a um recorte formal (nem aos aprendizes, nem aos pesquisadores), ela se dá por inteiro, como acontecimento multifacetado e estruturante, mais do que estruturado.

¹⁰⁸ Na verdade, cinqüenta e nove, pois um dos textos ficou sem a versão final reescrita.

Embora este estudo focalize a escrita, seria importante ressaltá-lo enquanto envolvendo a própria leitura, visto que os dois processos são altamente imbricados – os sujeitos envolvidos nesse processo de investigação estão às voltas constantemente com a leitura. São crianças que se lêem, na própria gênese de seu texto ou que o lêem, já “acabado”, de um outro lugar; crianças que lêem os textos de seus colegas de um lugar de leitor e/ou revisor; professor que lê os textos de seus alunos como leitor, revisor, interlocutor; professor que faz uma leitura das marcas produzidas a partir da leitura feita pelas crianças de suas versões primeiras; pesquisador que faz uma leitura dos textos das crianças como pesquisador, analista, que faz a leitura da leitura das crianças e uma leitura da possível leitura que o professor pode fazer da leitura das crianças, para intervir – pesquisador que se propõe a fazer uma “leitura” – gesto de interpretação – e uma discussão propositiva a partir desses diversos estratos de leitura. Isso tudo para reafirmar que não se trata de debruçar-se sobre os textos e sobre as “leituras” que se fazem deles – leituras dos próprios textos, de suas marcas de reelaboração ou da leitura que se fazem dessas marcas – de modo absoluto, positivista, dissociado de suas condições de produção. A leitura, em qualquer estrato, é questão de interpretação e nunca uma questão de tudo ou nada. Como diz Orlandi: “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (1993: 9).

Interrogar os textos, como produtos que escondem e desvelam as marcas de sua produção e articular a eles os comentários feitos pelas crianças em situação de revisão colaborativa, é abordar a questão do ponto de vista do processo de apropriação da língua e dos discursos. Assim, de certo modo, trata-se de analisar o processo materializado, levantar hipóteses, interpretar, inferir, propor um olhar sobre os processos pelos quais a criança teria chegado a tais produtos. Como nos diz Soares (*apud* ROCHA), trata-se de “flagrar indícios que revelam e desvelam os mecanismos pelos quais a criança vai construindo sua competência textual” (1999, p.13). Ora, tais indícios são apreendidos por um processo de inferência que não pode se apoiar sobre premissas absolutas e tomar uma forma dedutiva; os indícios não são exatamente objetos de uma produção pelo sujeito que escreve, mas de um reconhecimento e, de certo modo, de construção por quem os analisa. Desse modo, trata-se de um processo de reconstrução que, de qualquer forma, escapa à tentativa de fechar a leitura dos rascunhos em um pretense conhecimento definitivo e acabado sobre o processo de produção e reflexão das crianças. O rascunho não constitui em um mapa já mapeado ou completamente mapeável. Pelo contrário, é cada vez novo e outro, cada vez diferente para cada texto, para cada sujeito, para os mesmos em outros momentos, para cada grupo, para cada situação de

aprendizagem, para cada situação concreta de interlocução. Cabe lembrar que não se trata de uma análise lingüística fina do produto, na qual o rascunho é tomado apenas como o traço semiótico de uma atividade lingüística. As marcas de reelaboração testemunham o vaivém que corresponde ao tateamento da elaboração das idéias, da construção do sentido, da pesquisa que o aluno conduz sobre a forma do dizer sobre o que quer dizer, experimentando possíveis em língua e discurso e são tomadas em um contexto mais amplo de considerações.

Escolheu-se apresentar aqui as análises e discussões sobre cada texto e cada dupla em particular, pois, durante as análises constatou-se que cada situação punha em cena uma faceta importante das operações de revisão e reescrita, seja referentes ao tratamento lingüístico, seja aos próprios procedimentos de revisão. As observações pertinentes a cada texto e suas particularidades foram, entretanto, articuladas às observações gerais que a investigação como um todo suscitou. Alguns aspectos analisados foram tratados na perspectiva das regularidades encontradas, outros, na da particularidade, das singularidades, já que consideramos que aspectos singulares e episódicos podem também, e muito, informar sobre o que é tomado como objeto de atenção e reflexão pela criança que escreve, que aprende, que aprende a escrever. A diversidade de elementos focalizados nos oferece um rico material para refletir sobre o que chama e o que não chama a atenção delas, o que está na pauta de suas preocupações naquele momento, o que se constitui em elementos observáveis. Trata-se, assim, de dar certa visibilidade a essas pistas, interpretar esses traços que se dão a conhecer, permitindo a emergência de um amplo contexto de articulações, que se sabem sempre abertas e provisoriamente apreensíveis. A operação de revisão, que deixa marcas no papel ou no registro em áudio, é tomada como atividade reflexiva dessas crianças que, nos seus modos não completamente regulados de enunciar, de organizar o dizer, de agir, pensar, escrever, se constituem enquanto sujeitos de seu dizer, de sua voz própria, autores, sujeitos. Crianças que espalham conhecimentos no papel, buscando formas, querendo dizer a partir do que sabem e do que estão aprendendo.

Cabe ressaltar que as análises desses materiais – cada texto/comentários ou o conjunto dos textos/comentários – foram apresentadas nas dimensões descritiva, interpretativa e propositiva (mas não prescritiva) no âmbito das articulações de sentido tecidas a partir das situações singulares vividas e pensadas.

Caleidoscópio: cada um, cada texto, cada dupla¹⁰⁹.

O mundo do rio não é o mundo da ponte

J. Guimarães Rosa

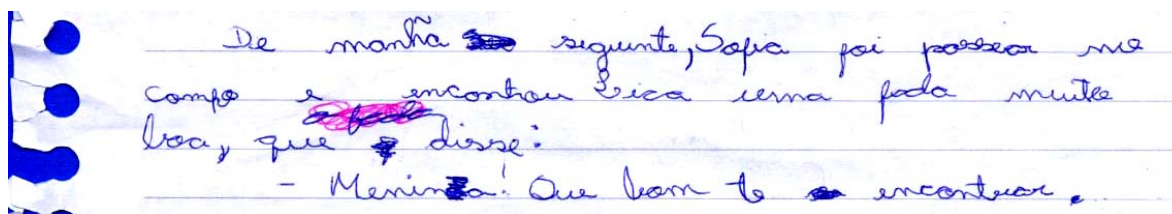
Qual a imagem de um caleidoscópio de contas e miçangas, de fragmentos e inteireza, um trecho, um texto e todos se encontram num movimento de ressonâncias, de ampliação, reconfiguração. As mesmas formas, as formas da língua, criam-se e recriam-se em linguagem, compondo e recompondo sempre novas figuras, inteiras, dinâmicas, sempre novas ao olhar de quem as vê. Pequenos episódios de trocas verbais entre crianças formam um fluxo de dizeres sobre os textos, sobre a escrita, sobre a composição com as palavras e se tornam matéria para um dizer sobre esses dizeres.

a) Karen e Cainã (10 e 9 anos)¹¹⁰

A narrativa de Karen, bem estruturada, sofreu poucas modificações, mas algumas interessantes. A dupla não focalizou aspectos ortográficos nem a pontuação. Os acréscimos, substituições e supressões foram efetuados no sentido de melhorar a construção de alguns enunciados: o acréscimo de “muito”, transformando “pedras preciosas, diamantes e ouros” em “pedras preciosas, diamantes e muito ouro”, que foi sugestão da própria autora a partir da de Cainã para tirar o plural de “ouros”; a substituição que transforma o enunciado no qual é dito a um personagem para não ir à noite no porão pois “lá vai ter fantasmas” em “lá tem fantasmas”; a supressão de “de noite” na frase “Tá bom, não vou lá hoje de noite”, que evita uma repetição desnecessária (à noite/de noite); a substituição de “aspirador de fantasmas” por “arma de caça fantasmas”, acolhendo a sugestão do colega por ter achado, ela mesma, a solução inicial “sem graça”; a supressão sugerida por Cainã, de “a fada”, que, na verdade, foi acrescentado por Karen posteriormente, mas que era inadequado do ponto de vista da retomada do referente “fada” já retomado da mesma forma na frase.

¹⁰⁹ As versões dos textos, na íntegra, se encontram em anexo (os rascunhos revisados no Anexo C, a primeira versão e a versão final reescrita no Anexo D).

¹¹⁰ O nome da escola e os sobrenomes das crianças tendo sido preservados, o que figura nesta Dissertação são os nomes reais das crianças, que foram consultadas e informadas a este respeito.



A leitura e releituras várias do rascunho – muitas vezes feita pela própria Karen a despeito da indicação e explicação da professora e da pesquisadora – assim como a entonação dada à leitura por Cainã e o seu envolvimento com a estória parecem indicar um comprometimento com a atividade e um interesse do colega pelo enredo. Cainã se interessava pelo conteúdo da estória, comentava o seu desenrolar, o seu desfecho, do ponto de vista de um leitor interessado, mais do que de alguém que vai apenas ajudar a revisar. No questionário, ele deu importância equivalente à questão da correção e ao aspecto da organização e clareza do texto, preocupando-se, inclusive, com o entendimento pelo possível leitor. De qualquer modo, ele participou bastante também com sugestões a respeito de aspectos objetivos, sempre respeitoso do texto da colega - dizia coisas do tipo “você poderia colocar assim” ou “pode ficar melhor assim, não acha?”. As sugestões foram basicamente de ordem semântica, tendo ocorrido poucas modificações de fato. Nota-se aí a importância do papel do par como leitor, de fato, interessado pelo texto do outro e do papel do autor em buscar causar efeitos nos seus leitores. Isso, mais do que o papel exclusivo de revisor, garante o sentido de uma produção textual voltada para a circulação dos textos na escola e o foco em aspectos que, de fato, concorrem para a melhoria do texto em um nível mais global, nível da construção dos sentidos.

De qualquer modo, não podemos esquecer que a revisão foi estabelecida a partir de uma solicitação deliberada para tentar “melhorar” o texto e, assim, a leitura que será efetuada pelas crianças não será uma leitura qualquer, mas visando este fim (ainda que também inserida em um contexto de circulação dos textos, ainda que privilegiando a interlocução). Poderíamos inclusive supor que durante uma simples leitura-para-compreender ou leitura-para-fruir, o leitor não esteja tão sensível aos possíveis “problemas” do texto como quando se engaja em uma leitura-para-avaliar, ou talvez esteja mais sensível à circulação dos sentidos do que às formas. Desse modo, leitor e revisor são instâncias que podem estar presentes na atividade de revisão, mas não se confundem completamente. Isso vale também para a interlocução entre aluno/produtor e professor/leitor/revisor.

Karen organizou bem seu texto no que se refere aos marcadores do discurso reportado, inclusive utilizando verbos de elocução, *verbos dicendi* variados para introduzi-lo: dizer,

perguntar, exclamar, gritar e até usando operações de modalização (BRONCKART, 1999): “Então, *sem jeito*, pegou uma vassoura e *disse nervoso*: (...)”¹¹¹. Esse aspecto revela que Karen mobiliza seus conhecimentos do discurso narrativo com certo domínio ao escrever uma estória e isso implica em certo grau de planejamento do texto. Ela havia inclusive vislumbrado a possibilidade de escrever uma estória com mais de uma parte, como ela indica na abertura do texto, apagando a indicação posteriormente. O título também foi modificado no meio da produção do texto, provavelmente pelo rumo que a estória tomou – o que indica uma preocupação em termos da unidade, da coerência do texto, sua ancoragem no título. Ao menos, Karen pareceu positivamente afetada por conhecimentos diversos a respeito dos textos e das narrativas.

Evidentemente, seu texto oferece ainda inúmeras possibilidades de revisões em aspectos mais pontuais e reescritas que ampliem sua potência narrativa. Nesse sentido, poderíamos pensar em dois trabalhos diferentes, na revisão final como correção de aspectos periféricos e, ao mesmo tempo, em possibilidades mais amplas de reescrita, de reelaboração de unidades maiores do texto, buscando uma complexificação da trama, uma densificação do enredo. É o contexto de produção e os objetivos relacionados à circulação do texto que deverão definir o trabalho a ser privilegiado ou a hierarquia de tratamento desses aspectos. Cabe ressaltar que, no questionário, Karen refere-se à melhoria do texto, falando em completá-lo, em organização e em “confusão” (de idéias, de palavras), assim como à correção, ou seja, trata esses aspectos diversos como importantes na revisão.

O texto de Cainã é inspirado em um filme de James Bond, como ele mesmo atestou, assumindo pertinentemente a relação intertextual que delineia sua narrativa. Na verdade, talvez por isso mesmo, assemelha-se mais a uma descrição de ações ou uma sinopse muito breve, do que a uma estória. O contexto em que se passam as ações descritas não é definido no texto e, mesmo as ações não são desenvolvidas em termos de trama narrativa; tudo acontece muito rápido, abruptamente. O próprio Cainã comentou, durante a revisão, sobre a morte súbita, repentina e sem desdobramentos, do personagem Jons, mas argumentou que no filme “era assim mesmo” (sic). Explicou para Karen a cena da morte, no filme, e eles até comentaram sobre certa estranheza dessa situação no texto, mas não ocorreu, nem a ele nem a Karen, de retomarem e reescreverem o trecho para que ficasse mais bem elaborado,

¹¹¹ “As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330).

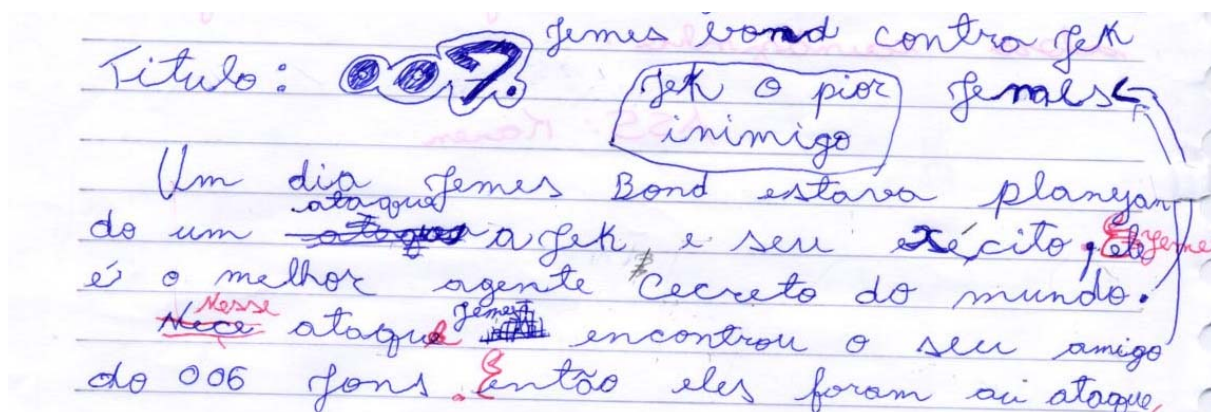
explicitando mais o que ficou apenas subentendido, a partir da cena do filme narrada oralmente por Cainã.

Mesmo enquanto sinopse, o texto poderia ser bastante retrabalhado, incluindo-se inclusive características desse gênero textual, como uma introdução que permita ao leitor saber que se trata de uma sinopse do filme em questão. Entretanto, não se trata necessariamente de sinopse; como ele mesmo disse, é um texto “inspirado” no filme; trata-se de relações intertextuais menos óbvias, de universos de referência (conteúdos, formas, superestrutura) que embasam a produção de qualquer texto¹¹². A busca de um título para sua estória mostra que ele hesitou a respeito do que escrever e reclamou algumas vezes de “falta de idéia”. De fato, a escrita livre deixa, às vezes, a criança sem um referencial para começar, principalmente se não se parte de leituras, temas, discussões, da constituição de uma situação de comunicação específica que oriente a produção, de algum levantamento de possibilidades.

Alguns elementos, incluídos por Cainã durante a produção do seu texto, chamam a nossa atenção. Em primeiro lugar, em um quadro fora do texto ele indica que o personagem Jek é o pior inimigo do protagonista, como se tivesse percebido que faltava essa informação no corpo do texto. Porém, a informação não é integrada à trama, permanecendo nas margens e completamente esquecida na reescrita final. O outro elemento interessante é a setinha que Cainã “puxou” para fora do texto incluindo a palavra “James”, isso para deixar claro que ele queria se referir a James e não a Jek, já que a forma remissiva expressa pelo pronome “ele” estabelecia uma ambigüidade referencial. Na revisão em duplas, o pronome foi rasurado e substituído pelo nome do personagem. Cainã “puxou” uma seta também para o mesmo “James” para tentar deixar claro que a forma remissiva “seu”, em “o seu amigo”, se referia ao amigo de James. Provavelmente porque não há ambigüidade nessa frase, a dupla não sentiu necessidade de fazer modificações. De qualquer modo, é interessante notar a maneira particular de Cainã se preocupar, por um lado, em deixar clara a retomada dos referentes de

¹¹² O conceito de intertextualidade, fundamental no âmbito da questão da leitura e da produção escrita, relacionando-se estreitamente com a questão dos tipos de discurso e gêneros textuais, é considerado por Koch (1999) como um fator de coerência. Assim como os conhecimentos prévios – de mundo, partilhados – o conhecimento de outros textos concorre para o estabelecimento do sentido do texto. Seja a intertextualidade em sentido amplo (heterogeneidade constitutiva dos textos) ou restrito (relações com outros textos efetivamente produzidos), intertextualidade de forma ou de conteúdo, explícita ou implícita, o conceito remete-se a uma concepção de texto como produto que retoma e se relaciona com o já-escrito, com outros discursos. As formulações de Bakhtin são fundamentais na articulação desse conceito, mas outros autores também abordaram a questão. Como nos diz Barthes (apud KOCH, 2000) “O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou que existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (2000, p.46). No pós-escrito a O nome da Rosa, Umberto Eco escreve: “Redescobri assim, aquilo que os escritores sempre souberam (e tantas vezes disseram): os livros falam de livros e toda história conta uma história já contada”.

seu texto, mas, por outro, de o fazer sem integrar, a princípio, as precisões ao corpo do texto. Ressalta-se, no entanto, que foi ele mesmo quem sugeriu a substituição – “pois fica melhor”, sem outras argumentações.



O final do texto de Cainã pareceu estranho, sem sentido para Karen, mas ela não soube explicar porque. Pareceu-lhe também abrupto, creio que sem um desfecho desenvolvido. O silêncio que se seguiu ao final da primeira leitura pode ser, nesse sentido, revelador. Depois da pausa, Karen falou: “E aí?”, “E daí?”, e riu. Cainã se limitou a acrescentar algumas informações sobre os bens que James pôde adquirir com sua missão, o que, talvez, para eles, tenha sido suficiente para resolver a estranheza. De fato, entre comprar uma Ferrari, assim, “do nada”, e sugerir que o personagem pôde, depois da missão, “comprar” uma vida confortável, no geral, talvez faça uma certa diferença, para eles, na tentativa de dar coerência ao texto.

O próprio Cainã releu o seu texto, acompanhado por Karen, devido a uma certa confusão apontada por ela a partir de “Por enquanto que James (...)”, até o final do texto. Essa leitura permitiu a Karen sugerir o ponto depois de “atirando”. O uso inadequado do conectivo “por enquanto” não foi foco de atenção das crianças e foi mantido no texto – que perde em coesão, pois não deixa clara a relação que o autor queria estabelecer entre as orações desse enunciado. De qualquer modo, a revisão centrou-se no encadeamento dos enunciados através da pontuação, que era negociada entre os dois colegas. Com exceção da palavra “nesse”, corrigida, não houve comentários acerca da ortografia das palavras. No acréscimo de informações efetuado na frase final no texto, entretanto, houve discussão em torno das grafias de “piscina” e “cachorros”, que foram escritas e corrigidas, apresentando empilhamento de grafemas.

A forma remissiva “deles” retoma os inimigos apenas de forma muito indireta, implícita, pois eles foram anteriormente referidos apenas pelo fato de Jek, o inimigo, vir à luta com o seu exército (“deles” retoma Jek e os inimigos que formam o “seu exército”). Se por um lado, o “seu exército” foi suprimido na reescrita final do texto, criando-se uma lacuna no estabelecimento da referência desse “deles”, por outro foi acrescentado “nos inimigos” na frase “ele se livrou deles deitando na esteira e atirando (nos inimigos)”, reestabelecendo uma possibilidade de elo coesivo, ainda que, como no rascunho, implícito, o que não deixa de ser uma construção peculiar, complexa, uma relação interessante entre referente e formas remissivas.

Para finalizar, cabe ressaltar que o trabalho dessa dupla se mostrou potencialmente produtivo, o par se engajando de fato em uma colaboração com sugestões pertinentes a respeito da produção do outro. A atitude receptiva à atividade é explicitada pelos dois também em suas respostas ao questionário. Para Cainã, a experiência prévia de revisão em dupla foi “legal” e ele pôde, segundo sua percepção, ajudar e ser ajudado na clareza do texto. Para Karen, a colaboração, no geral, ajuda a organizar o texto, além de ser uma atividade “divertida”.

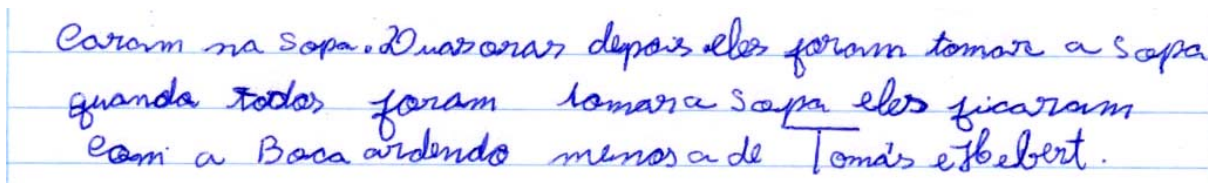
Essa dupla – como outras – apesar da boa relação de colaboração, da disponibilidade em ajudar, do não centramento em aspectos normativos, das modificações menos pontuais, do tratamento de certos aspectos interessantes, teve dificuldade em perceber o texto como passível de modificações mais amplas e de reescrita de trechos inteiros, com aumento significativo de informações; pareciam ainda hesitantes em compreender o que seria burilar a trama, a tessitura. Solicitaram várias vezes a pesquisadora para saber o que era mesmo que deveria ser feito. Embora tivessem se centrado nas histórias, em termos do interesse pelo enredo, pareciam compreender parcamente o que significava reler o texto prestando atenção à história “como um todo” pra ver se estava boa, para contribuir objetivamente, para ver se poderia ser complementada. Parece contraditório? Pois é, parece. De fato, embora produtiva e incluindo apreciações subjetivas, a revisão conjunta não desencadeou um processo de reescritura mais consistente, condizente com uma concepção de escrita como burilamento progressivo das formas e conteúdos, aspecto observado em todos textos desse *corpus*. Esse é um limite que advém, possivelmente, da pouca experiência com a revisão e a reescrita não centradas em correções dos textos. Alguns autores (Fabre, 1986, Góes, 1992) afirmam que é comum as crianças desse ciclo escolar fazerem modificações sempre mais pontuais que seus colegas de de ciclos mais avançados.

b) Tomás e Christian (ambos 10 anos)

O texto de Tomás, embora comece com o “era uma vez” – escrito na verdade posteriormente, em substituição ao introdutor “Um dia” – assemelha-se mais a um relato da “traquinagem” de dois meninos, sem um maior desenvolvimento da estrutura narrativa. Essa fórmula inaugural dos contos de fadas, mais ou menos fixa, remete geralmente o leitor ao gênero, desde o início do texto. Segundo Eco (1985), o leitor que encontra tal forma no início de um texto, saberá logo que os acontecimentos ali narrados se situam em uma época passada, mas não historicamente definida, que não são para serem tomados como reais. Mais do que remeter o leitor ao passado, a um tempo, tal forma introdutória remete-o a uma outra dimensão: a fantasia. Nesse sentido, talvez em algumas estórias realistas e mais modernas, o “era uma vez” gere certa estranheza e, a não ser que tal estranhamento seja um efeito de sentido, “peçam” outras formas. Usado pelas crianças com frequência, o “era uma vez” denuncia a acepção abrangente do gênero “estória”, que abarca desde os contos de fadas até as modernas estórias da literatura infantil de hoje, passando pelas inúmeras narrativas infantis produzidas em contexto escolar. Às vezes, inclusive, aparece em narrativas de crianças menores, apenas para marcar o conhecimento da tradição, sem constituir elo com o enunciado que se segue.

Quanto às questões formais, o texto de Tomás apresenta erros de ortografia e algumas imprecisões relativas aos referentes dos enunciados. Embora ele utilize bem os recursos anafóricos (ainda que sem muita variação), retomando os referentes sem repetições exaustivas e fazendo uso de elipses, no final do texto aparecem alguns truncamentos nesse sentido. Em “quando eles foram todas as pessoas ficarão (ficaram) com a boca ardendo menos Tomás e Hebert não ficaram”, tem-se certa dificuldade de recuperar o referente da partícula anafórica “eles”. Eles (quem?) foram (para onde?): parece que falta informação e a forma remissiva não dá pistas claras a esse respeito, exigindo um esforço suplementar do leitor para atribuir a referência. Na revisão em duplas nada foi comentado a esse respeito, até porque foi o próprio Tomás quem leu o trecho e “leu” o que não estava escrito (“Quando eles e todas as pessoas começaram a tomar sopa”), não percebendo a ausência da informação no texto. Entretanto, na reescrita final do texto, Tomás reescreveu todo o enunciado, tornando este mais claro, embora o referente tenha ainda se revelado indefinido – trata-se, implicitamente, de todos os convidados da festa. Evidentemente o implícito é inerente à produção de discursos, mas saber dosar o seu grau, considerando a possibilidade do leitor construir o sentido do texto, faz parte

da aprendizagem da produção textual. Na versão final, Tomás tentou resolver um aspecto criando uma nova inadequação, a saber, uma repetição dispensável de “foram tomar a sopa”.



Estavam na sopa. Duas horas depois eles foram tomar a sopa quando todos foram tomar a sopa eles ficaram com a Boca ardendo menos a de Tomás e Bebert.

Apesar das poucas rasuras e modificações, a revisão em dupla do texto de Tomás deu margem a muitos comentários, como se observou na análise da fita gravada. Houve muita reclamação a respeito da letra, da grafia, e a negociação entre as duas crianças começou pela própria leitura das palavras e pela disputa por quem deveria ler o texto. O próprio Tomás tinha certa dificuldade em se ler. A conversa da dupla versou muito tempo sobre a caligrafia, sobre as diferentes formas de grafar as maiúsculas, sobre o desenho das letras. Negociaram a ortografia de algumas palavras (negligenciando inúmeras outras, inclusive a terminação em “am” dos verbos no imperfeito do indicativo, escritas ora “ão” ora “am”) e, em torno da discussão sobre escrita da palavra “conheciam” falaram sobre os diferentes sons correspondentes à letra “c” (/s/ e /k/), sobre o uso dos dois esses (ss), revelando certa hesitação nos conhecimentos das relações fonográficas do português e de regras básicas de ortografia das palavras. Interessante notar, entretanto, que os comentários tomavam a ortografia, de fato, como objeto de reflexão, ou seja, os argumentos giravam em torno das possibilidades de correspondências fonográficas existentes no sistema, ainda que não houvesse largos conhecimentos disponíveis a esse respeito.

A questão da ortografia, no entanto, embora saliente para essa dupla, não se constitui, no meu entender, no aspecto mais relevante dessa revisão, a não ser pelo fato de revelar certa preocupação das crianças com essa questão. O que apareceu como discussão interessante e mais amplamente negociada foi algo referente à coerência global do texto. No meio da segunda releitura aconteceu o seguinte diálogo, a partir de um comentário de Christian:

- Eu não entendi porque o título “A Vingança”.
- Eu também não entendi. Ah, é que eu ia colocar que esse pessoal ia botar tabule no arroz e eles dois não iam perceber. O que é uma coisa horrível!

Breves comentários a respeito de *tabule* ser ou não ser bom e Christian continuou indagando sobre algo da ordem da coerência do tal trecho do texto – do trecho que não fora escrito, mas que era a intenção de Tomás escrever, segundo ele mesmo.

- Ôxe, mas porque você não gosta (de *tabule*), Tomás, não quer dizer que os outros não gostem. Aí fica estranho.

Christian não chegou a formular o argumento de que esse enredo, se escrito, justificaria o título apenas parcialmente, pois o texto ficaria, ainda assim pouco claro, já que *tabule*, não sendo unanimemente tido como algo pouco apreciado, não conferiria o valor de vingança ao ato; a não ser que o texto fosse mais preciso e trouxesse elementos para a situação se configurar como tal. Mesmo sem chegar a esse nível de reflexão, esse comentário de Christian indicia certa preocupação com a coerência necessária para o entendimento pelos leitores e com o título como um elemento que concorre para a unidade do texto. Uma intervenção do professor baseada nessas discussões das crianças, no sentido de buscar afinar a formulação desses argumentos, no sentido de ampliar a discussão em torno da coerência dos textos, pode ser altamente produtiva, por ajudar a “dar voz” a esses comentários meio “impressionistas”, a essas impressões carentes de argumentação sólida, embora pertinentes e passíveis de enriquecer o texto em pauta e a produção de textos em geral¹¹³.

Essa discussão dos dois meninos, no entanto, não avançou no sentido de mudar-se o título, nem de reescrever o trecho, incluindo a tal situação que conferiria sentido ao título “A vingança”. Nenhum deles se propôs a dizer que, então, diante dessa discussão, deveriam se por ao trabalho de reescritura. A releitura continuou, sem nenhuma ação advinda do que foi apontado por Christian e que foi assumido pelo autor. Na reescrita integral do texto, na semana subsequente, Tomás, no entanto, acatando o comentário do colega, mudou o título para “Minha boca!”, o que, no mínimo, era mais fácil do que reescrever o texto. Essa situação encontra ressonância em dados de pesquisas (FAYOL, 1996, GOMBERT, 1990, GÓES e SMOLKA, 1992) que indicam que, mesmo detectando certas incoerências ou inadequações formais, a criança nem sempre consegue saber que modificações fazer para resolver os impasses, a não ser que seja questionada, levada a refletir, a avançar nas suas reflexões¹¹⁴.

¹¹³ Trata-se de uma aproximação das reflexões metalingüísticas a partir das operações epilingüísticas.

¹¹⁴ Não podemos desconsiderar aí também a possibilidade de, mesmo sabendo, terem preguiça de fazer as modificações, preferindo deixar como está a enfrentar o esforço necessário para modificar o texto. Vale reafirmar a importância do sentido da atividade para a criança, para que tenha motivação de revisar. Ressalta-se,

Na reescrita final de seu texto, Tomás fez outras modificações dignas de nota. Substituindo “Quando eles foram tomar a sopa” por “Duas horas depois eles foram tomar a sopa”, tentou dar maior precisão à informação. Porém, como já foi sublinhado, ele repetiu desnecessariamente “quando todos foram tomar a sopa”. Tomás substituiu também “olharam se tinha alguma pessoa e entrou não tinha ninguém” por “olharam pela porta e entraram, não tinha ninguém”, melhorando substancialmente o enunciado, não obstante a falta de pontuação e de correção ortográfica.

Quando eles chegaram lá, viraram aquela mançanica linda e brilhando a luz da lua. Entraram na sala principal e foram para a cozinha olharam se tinha alguma pessoa e entrou não tinha ninguém eles pegaram a pimenta da reino e colocaram na sopa.

Depois entraram na sala principal e foram para a cozinha, olharam pela porta e entraram, não tinha ninguém eles pegaram a pimenta da Reino e colocaram na sopa. Duas horas depois eles foram tomar a sopa.

Um outro aspecto a ser ressaltado nessa revisão são os comentários escritos a respeito do texto. No espaço em branco após o texto e na parte superior esquerda da folha (houve comentários inclusive sobre onde escrever esses comentários) foi escrito “letra complicada” e “explicação: palavra errada”, que se referiam à caligrafia e à ortografia das palavras, problemas, segundo as crianças, apresentados pelo texto. Inclusive a dupla contou as rasuras, “os erros”, para se certificarem de que, sendo um “problema” geral detectado no texto, algo para ficar atento ao reescrever, merecia esse comentário global, *metatextual*.

Interessante ressaltar que, mesmo considerando esses aspectos como “os problemas do texto”, mesmo sendo eles tomados como dignos de observação – tanto que mereceram um metacomentário escrito – mesmo as marcas que indiciam alterações tendo incidido sobre eles, os comentários da dupla em torno do texto não elegeram nem exclusiva nem primordialmente

também, a importância da aprendizagem da persistência, do necessário esforço, das exigências que a escrita impõe.

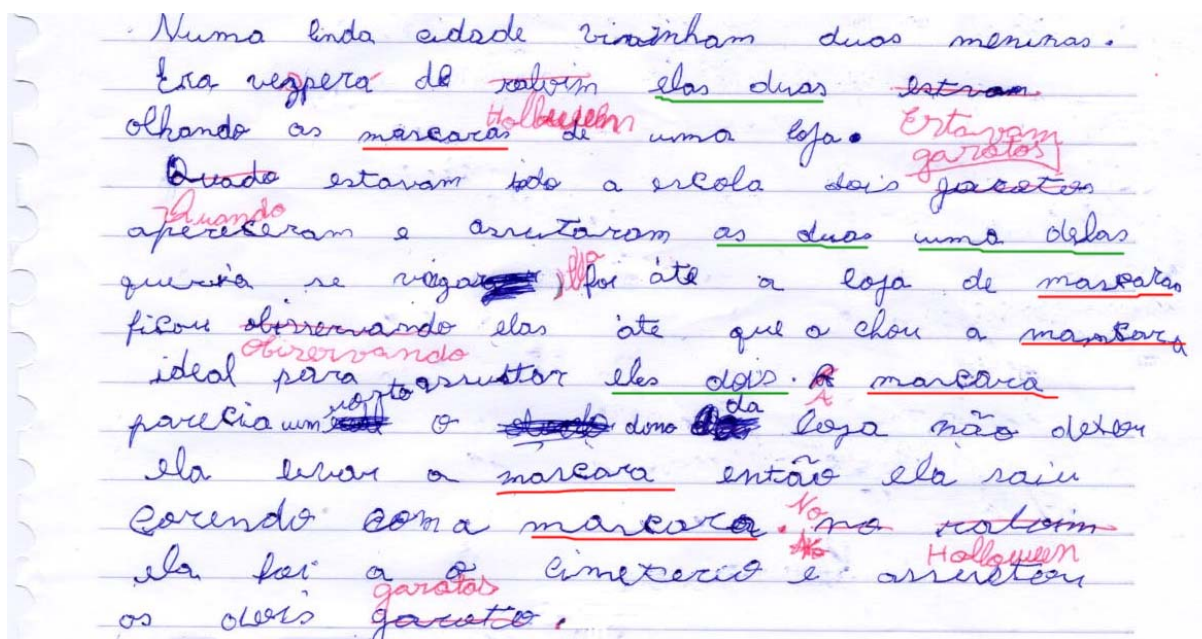
esses aspectos. A dupla se ocupou longamente de questões mais amplas, como a coerência, a coesão e os procedimentos de reescrita. Poderíamos também inverter o argumento: mesmo tendo se ocupado destes aspectos mais amplos, elegeram e valorizaram os mais normativos e escolares como objetos de revisão. Talvez porque são valorizados como tal na cultura escolar, a despeito do fato que as crianças pensam sobre outros aspectos ligados à produção de linguagem escrita.

Por terem corrigido inadequadamente uma palavra que, no fim das contas, decidiram que estava correta, pediram uma caneta verde para escrever “certo”, indicando que a rasura deveria ser anulada. Os comentários escritos e essa indicação – espécie de lembretes para o autor – revelam estratégias de revisão que podem ser compartilhadas com os colegas. Essa estratégia indica um uso particularmente interessante do rascunho, que é o de texto-esboço, acolhendo não só a linguagem, mas a paralinguagem e a linguagem sobre a linguagem, ou seja, a linguagem que versa sobre o próprio texto – elementos de comunicação do autor consigo mesmo, anotação de margem, elementos fora do fluxo textual. Esses elementos, que fazem parte, geralmente, de um uso eficiente dos rascunhos, começam a se esboçar no processo de revisão dessa dupla. A revisão dessas crianças ressalta a dimensão de “saber-fazer” que envolve os procedimentos de revisão e reescrita.

O texto de Christian é bastante interessante em termos da trama que apresenta e do desenrolar dos acontecimentos, misturando estória de “traquinagem” com vingança e espanto. Um texto que, reescrito no sentido de intensificar os efeitos de suspense e espanto, enriquecido alguns trechos e o desfecho (o fim da maldição) e retrabalhados os elos coesivos, pode ser considerado um bom conto. O que mereceria atenção numa revisão e reescrita é a construção da textualidade. Há coerência global e uma estruturação narrativa, que, embora possa ser desenvolvida, já se mostra bastante resolvida. Alguns pontos, nesse sentido (referentes à coerência local, à precisão das informações), poderiam ser retomados, como no trecho em que o dono da loja não queria deixar as meninas levarem aquela máscara, porque sabia da maldição. O leitor fica sem entender a restrição e, ao mesmo tempo, não foi criado o efeito de suspense. Permanecem vagas as condições nas quais a maldição se desfez, qual o elemento que a quebrou – essa informação não fica clara, tornando o desfecho meio abrupto. O trecho em que as crianças pedem “doces ou travessuras” poderia ser mais bem descrito, já que, tal como está, exige do leitor o conhecimento da tradição da festa do Halloween.

O que aparece como digno de atenção no texto de Christian em termos de textualidade – do nosso ponto de vista, não do da dupla – é, sobretudo, de ordem da coesão textual, da conexão entre as frases: a retomada dos referentes, o uso dos conectivos, a pontuação, o uso

dos marcadores do discurso direto. No que se refere à coesão referencial, ainda que tenha usado formas remissivas expressas pela elipse e outras formas interessantes (“as duas”, “uma delas”, “eles dois”) para se referir aos personagens, para retomar o referente “máscara” – elemento importante na trama – ele usou basicamente o recurso da repetição, sem variações de formas – o que poderia ter enriquecido o texto¹¹⁵.



Quanto à coesão seqüencial, também houve a repetição do conectivo “então”, o marcador seqüencial privilegiado pelo autor como elemento para dar continuidade coesiva ao texto. Em alguns trechos, o encadeamento das frases se dá por enunciados justapostos sem pontuação, sem marcadores seqüenciais – trata-se de elementos formais, locais, mas que comprometeram a clareza do texto em algumas ocorrências.

Apenas duas modificações feitas pela dupla se inserem nessas preocupações acima. Uma foi a pontuação e delimitação da frase “No Halloween ela foi ao cemitério”, organizando melhor o encadeamento dos enunciados¹¹⁶. A outra modificação foi o acréscimo da forma remissiva “ela” na frase “ela foi até a loja de máscaras” do trecho destacado acima, assim como o acréscimo da vírgula que a antecede. Essa última modificação, no entanto, foi fruto de uma intervenção da professora, que perguntou:

¹¹⁵ As palavras foram sublinhadas de verde e vermelho pela pesquisadora para chamar a atenção aos aspectos analisados, respectivamente as formas remissivas que retomam personagens e a repetição da forma “máscaras”.

¹¹⁶ Apesar do texto apresentar muitos problemas de pontuação, esse aspecto não foi muito privilegiado na revisão das crianças.

- “Queria se vingar foi até a loja...” é tudo grudado assim mesmo?
- Ah – disse Christian – tem vírgula e é “ela foi”.

Nesse caso, outras soluções seriam viáveis, como apenas o acréscimo da vírgula (elipse da partícula remissiva), acréscimo de ponto e “ela” abrindo nova frase, etc. A solução encontrada foi bastante razoável dentro dos possíveis. Nesse mesmo trecho, Christian, em revisor de seu próprio texto, indagou se não ficaria melhor “observando as máscaras” em vez de “observando elas”. Embora essa discussão não tenha avançado e a modificação não tenha sido efetuada, esse episódio talvez indique certo desconforto com o uso do pronome reto – uso próprio da linguagem oral – no lugar do oblíquo átono. Saber que “observando-as” ficaria melhor do que repetir a já tão repetida palavra “máscaras” exige conhecimentos refinados do uso dos pronomes átonos, mas o que importa, é que Christian teve uma impressão vaga de que algo não estava soando muito bem, embora não o soubesse resolver. Na reescrita integral do texto, substituiu “elas” por “as máscaras”, apesar da repetição. Nota-se aí um conhecimento e uma preocupação com o que é próprio do discurso escrito, ainda que não consiga se decidir sobre a forma adequada – que ele sabia não ser, do ponto de vista de sua preocupação, “observando elas”.

Não obstante as inúmeras questões concernindo a coesão nesse texto e alguns comentários a esse respeito, os aspectos focalizados pela dupla em seus comentários foram a grafia e a ortografia, o que mereceu o metacomentário por escrito: “letra complicada e palavras erradas”, como resumo dos problemas que atribuem ao texto. Nas respostas ao questionário, a questão do erro aparece algumas vezes, principalmente no de Christian. O rascunho serve, para ele, basicamente como lugar de correção antes de se passar o texto a limpo. De qualquer modo, apesar dessa preocupação com a correção, muitas palavras grafadas incorretamente não retiveram a atenção da dupla.

Esse texto se prestaria, na verdade, a uma rica análise em termos da textualidade e a uma reescrita bastante produtiva, se exposto à apreciação coletiva, à análise pela classe, orientada pelo professor (talvez até sem os “erros” de ortografia, para que outros aspectos do texto ganhassem maior visibilidade). É preciso ter contato com outras possibilidades de olhar as produções para que se possa focalizar outros aspectos que não os ortográficos; é preciso aprender que esses aspectos são importantes para a construção do texto, e isso passa, às vezes, por certa explicitação do funcionamento da trama textual, da construção dos sentidos e do uso de recursos expressivos para causar certos efeitos pretendidos.

Percebe-se que o texto só contém rasuras até a metade e depois não mais, apesar do truncamento do final. Ouvindo a discussão na fita cassete, nota-se que, devido ao truncamento

mesmo e à assumida “letra complicada”, o próprio Christian é quem lê e relê essa parte e, fazendo-o, imprime a entonação que quer dar aos enunciados, sem se dar conta da necessidade de pontuar, delimitar frases, introduzir marcadores de discurso reportado, mesmo quando ele próprio, na sua leitura, hesita diante de alguma passagem. Nem a pesquisadora nem a professora observaram essa situação durante a revisão, não podendo insistir para que Tomás, e não o próprio autor do texto, relesse-o até o fim para que, justamente, a não clareza pudesse ser percebida e, quiçá, desfeita através de modificações efetivas no texto. A certeza de que, uma vez lido por Christian e compreendido pelo colega, o texto estaria claro, mostra que não se dão conta de que o próprio autor pode não perceber as passagens truncadas, a falta da pontuação, pois lê “como sabe” que deveria ser, desconsiderando o leitor – o que nos informa sobre as concepções, as representações que eles têm do que seja reler, reler-se e revisar, do papel do leitor. De certa forma, as respostas dessas crianças à questão “É fácil ou difícil para você reler o seu próprio texto?”, já mostram que não consideram a “invisibilidade” do próprio texto e o distanciamento necessário para se ler. Christian respondeu que é fácil (aliás como a maioria das crianças respondeu), “porque não existe dificuldade para isso (reler-se)” e Tomás, que é fácil pois, “já me acostumei com isso”. A representação do leitor no processo de elaboração textual é algo que vai sendo construído e, a ajuda do par só pode se dar de forma mais abrangente se, de fato, ele assumir o lugar de leitor e não de mero ouvinte do texto do próprio autor.

É verdade que os dois meninos colaboraram, mas com certa competitividade e, a leitura de Christian, apressando o final da revisão, também pode estar relacionada a este fato. Terminada a sua leitura disse: “Leia você agora se quiser, Tomás, e veja se tem mais algum erro. Mas minha letra nessa parte está complicadíssima, vou avisando”. E não releram mais. À questão do questionário referente à experiência de revisar em dupla, Christian respondeu que achou “chato” porque teve que “apagar tudo várias vezes” e Tomás, que foi “péssima, porque demora”. Ambos não parecem ver vantagens nesse tipo de atividade, em aproveitar a ajuda do colega para melhorar os seus textos.

É importante sublinhar que os aspectos que se mostraram salientes para a dupla não sendo os que estamos atribuindo como relevantes nesses dois textos, não significa que estamos analisando os textos do ponto de vista do que seria uma revisão ideal. Trata-se também de argumentar a respeito de uma ação interventiva do professor que se dê a partir dos aspectos que ou aparecem como relevantes nas preocupações das crianças ou que se presentificam nos seus textos, mesmo que deles não se tenha uma compreensão explícita e controlada, mesmo que sobre eles se silencie. Além de ajudar cada aluno a avançar a partir do

que puderam produzir, a circulação em classe desses textos provisórios pode permitir tratar mais sistematicamente diversos aspectos que aparecem diversamente nos diferentes textos dos diferentes alunos. Textualidade, coesão e coerência, informatividade, pontuação; ortografia; organização e introdução do discurso reportado; organização de parágrafos; esquema narrativo; interpenetração do discurso oral no discurso escrito (relativa à heterogeneidade da escrita); enfim, uma série de aspectos podem ser contemplados em textos diversos, a partir de análises lingüísticas na modalidade de revisões e reescrita, particularmente as revisões coletivas ou em duplas orientadas pelo professor.

c) Daniel e Felipe (10 e 11 anos).

Daniel escreveu um texto que se passa “Há muito tempo atrás”, entretanto, mistura os tempos verbais da narração com o tempo presente de forma aleatória. As releituras do texto pelas crianças não incidiram sobre esse aspecto, que, de fato, exige experiência ampla de leitura, conhecimento específico, mais ou menos explicitado, do gênero conto, dos procedimentos e estrutura da narração, dos modos de criar um tempo ficcional e do funcionamento dos tempos verbais próprios a esse tipo textual, a narrativa. Em geral, mal ou bem, as crianças buscam narrar considerando esse funcionamento, mesmo que de forma não explicitada, consciente digamos, orientados pelos conhecimentos que têm da linguagem usada para escrever narrativas, advindos da experiência de leitura e de ouvir o discurso escrito lido por outros. Fundamental na construção da coerência e da coesão do texto narrativo, a organização dos tempos verbais poderia eventualmente, sem dúvida, ser objeto de uma explicitação por parte do professor, em atividades de revisão e reescrita coletiva, por exemplo, para que se torne observável para as crianças e enriqueça seus repertórios nesse sentido.

Daniel produziu rasuras no fluxo da escrita e em sua leitura individual, durante a escrita e após o término do texto; nesse último caso, usou uma caneta de cor diferente, verde. Na revisão com o colega as modificações foram feitas com caneta vermelha. Em ambos os casos, foram basicamente correções ortográficas. Muito disperso na produção de seu texto, não demonstrou muito envolvimento com o enredo que estava criando. Durante a revisão dos textos dos dois meninos, a dupla parecia pouco comprometida, passando muito tempo “contando os erros”, de um e de outro, e aceitando as sugestões sem muita discussão “para acabar logo” a atividade.

O desfecho da estória parece sem nexos, como se a voz do narrador desse lugar a uma voz indefinida, que diz “eu”, mas que o próprio autor não soube a que instância atribuir, do

enredo ou fora do enredo. A frase final que trás essa “voz” indefinida, a saber “mas eu não disse nada sobre alguém”, foi suprimida na revisão em duplas.

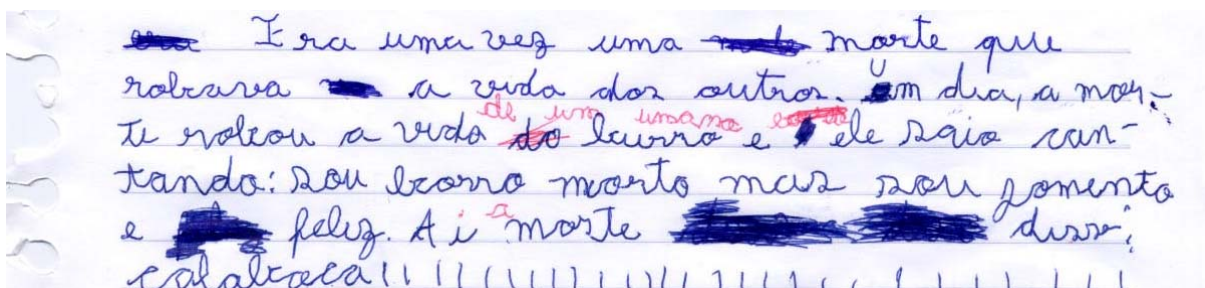
Apenas nesse final da estória, nesse enunciado, Felipe se deteve, de fato, em uma passagem:

- (Felipe) Aqui tá estranho, mas dá para ler.
- (Professora) Mas não é só isso “dá para ler”, tem que ficar claro, não é?.
- (Felipe) Eu entendi.
- (Professora) Eu não, então me explique.

Creio que Felipe tenha entendido o que estava escrito no nível da frase – e é a isso que se refere – mas não se perguntou sobre o seu sentido no texto. Como quem quer logo acabar a discussão, Daniel resolveu apagar tudo. Ora, isso indica não só o não comprometimento com a atividade e com o texto, a não disponibilidade em esforçar-se para se fazer entender, como também indicia certa dificuldade em perceber que, quando algum trecho que se mostra pouco claro para os leitores em geral, deve ser efetivamente modificado e não apenas “explicado”. Como respondeu em seu questionário, Daniel normalmente não se dispõe a reler e revisar seus textos – a não ser em situações de avaliação – pois tem “preguiça” (sic). Não tendo costume de fazê-lo, não vendo sentido nessa prática, também não vê positivamente a revisão em pares. Embora diga que revisar com o colega ajuda, essa ajuda se constitui como tal apenas porque “perdi a luta com as palavras” – diz ele, retomando “ao avesso” o verso que introduz o questionário.

O texto de Felipe, por sua vez, é curto e também foi produzido sem um aparente envolvimento na atividade; ele escrevia conversando sobre coisas as mais diversas, sem relação com o texto e parava muitas vezes. Parecia muito disperso, assim como o seu colega, Daniel. As rasuras feitas individualmente são fortemente marcadas, todas produzidas no curso da escrita e não após releitura integral do texto. Na revisão em dupla chamou a atenção o questionamento do colega quanto ao personagem “burro”. Ele quis saber se era um animal ou um homem burro. A resposta – um homem burro – parece ter satisfeito o colega, que não contra-argumentou no sentido de efetuar-se modificações no texto para desfazer a ambigüidade. Como constatado por Góes e Smolka (1992), trata-se uma situação em que, obter a explicação pelo colega para certa estranheza ou inadequação percebida parece bastar, não desencadeando uma alteração no texto que desfaça a ambigüidade para os próximos leitores. Foi a professora que, intervindo e questionando como o leitor iria saber do que se

trata, deu visibilidade à necessidade de acréscimo de informação, como se pode ver na figura abaixo.



Um outro aspecto que foi bastante negociado entre as crianças foi a construção da frase “sim não eu te mato você de novo”. Felipe tinha escrito “senão” e substituído por “sim”. Na discussão com Daniel hesitaram entre “sim” e “se” e, ao se decidirem por “se”, ainda discutiram sobre a grafia, se era com “e” ou “i”, optando por “si”. Ainda assim, Daniel estava achando a frase “feia”, sem conseguir explicar por que. Releram o texto mais duas vezes e só na última leitura resolveram tirar o “você” da frase, argumentando que não era preciso, mas sem conseguirem, de fato, refletir sobre a questão da repetição do pronome – o uso simultâneo do reto e do oblíquo átono. A pontuação acrescentada também foi fruto de negociação, sobretudo, com base na entonação da leitura, sem muitos argumentos explícitos.

Embora contenha um certo tom anedótico, o texto de Felipe apresenta um enredo um tanto quanto empobrecido. Esse aspecto não foi discutido e retomado na releitura do texto pela dupla, mas o colega chegou a ressaltar que, embora houvesse entendido o texto todo, achou “muito doido” (sic).

Esse texto coloca uma discussão importante em pauta, a saber, a de que no trabalho de produção textual no qual se inclui as retomadas, as releituras e reescritas com a contribuição dos colegas e do professor, seria fundamental uma apreciação mais subjetiva, estética, centrada nos possíveis efeitos do texto sobre os leitores. Mesmo quando centradas em aspectos que dizem respeito à norma e à textualidade, essas práticas deveriam contemplar esse enquadre mais amplo de construção do texto, para não empobrecer o processo de produção e, deste, resultar em um produto bem construído, mas insípido.

Os textos de Daniel e Felipe nos remete à discussão sobre um trabalho de reescrita que não se esgote na revisão do texto, nas revisões mais locais e mesmo naquelas concernindo a textualidade, mas que avance em direção a uma tessitura mais refinada na ação de, no caso,

narrar, em direção a uma reelaboração mais consistente da estória, considerando as características do gênero e os objetivos estéticos de uma narração.

d) Sara e Camila (ambas 9 anos)

Os textos de Sara e Camila apresentam poucas rasuras, sejam elas fruto da leitura individual do texto, sejam da leitura diferida durante a revisão conjunta. O texto de Sara só apresenta uma modificação. Os dois textos, no geral, apresentam poucos problemas formais, mas sem dúvida, muitos aspectos poderiam ser retomados. Durante a revisão, as meninas se detiveram, na maioria das vezes, sobre questões de pontuação, especialmente no texto de Camila. Possivelmente, elas estavam se ocupando desse tipo de questão naquele momento, atentas a isso. Acrescentaram algumas vírgulas, não percebendo, entretanto, algumas que poderiam suprimir. Os dois textos oferecem boas situações para refinar o uso da pontuação, especialmente a colocação de vírgulas, como, por exemplo, a vírgula separando as locuções adverbiais de tempo e lugar no início das frases, vírgula separando indevidamente o sujeito do predicado ou antecedendo o “e”, vírgula em aposto e vocativo.

No texto de Sara, elas negociaram a possibilidade de acréscimo de uma vírgula entre os verbos “moravam” e “pararam”, decidindo-se por não a incluir, mas sem conseguir argumentar claramente a respeito. De fato, argumentar, confrontar as idéias sobre questões como essa exige um conhecimento metalingüístico elaborado¹¹⁷, reforçando o valor de um trabalho que se dê a partir das impressões e reflexões epilingüística do aluno, como é o caso dessas situações em que se percebe algo como mais ou menos adequado, mas sem poder explorar e explicar consistentemente sobre a questão. No texto de Camila, Sara sugeriu as vírgulas depois de “Nos sábados” e de “Um dia”, mas sem argumentar porque, apenas dizendo que “fica melhor assim”. Camila acatou sem contra-argumentar.

No trecho destacado abaixo, a repetição de “quando” criou uma estranheza na frase, havendo certa hesitação na leitura de Sara. Sara leu sem dar uma pausa antes do segundo “quando” e Camila releu com a pausa. Constatando a estranheza, incluíram uma vírgula e se deram por satisfeitas. Mesmo numa segunda releitura, não atentaram para a necessidade de reescrever a frase para que ficasse mais clara. Pedro pulou o muro pois viu a mangueira ou

¹¹⁷ O termo “metalingüístico” usado aí no sentido amplo, cognitivo, psicolingüístico do termo, e não necessariamente referindo-se ao conhecimento da metalinguagem, a não ser que esta colabore com o ato de falar sobre a linguagem, referir-se a ela, refletir sobre ela.

pulou o muro e viu a mangueira? Qual o valor desse primeiro “quando”? Essa discussão poderia levar a uma reescrita do trecho.

Pedro pulou o muro, quando ele viu uma Mangueira, quando ele ia atacar, um velho chamado Sr. Francisco, ~~ele Francisco~~ já foi brigando ~~do com~~ com Pedro. ~~o~~ E Pedro disse: - Você é muito rabujento!

Ainda no que diz respeito à pontuação, o uso da exclamação em vez de interrogação, em “Dá pra acreditar!”, mostra que Camila buscou uma inflexão bem particular para seu enunciado. Sua intenção não sendo a de fazer uma pergunta direta, mas de exprimir surpresa, a leva a escolher a exclamação, já que provavelmente atribui à interrogação o valor exclusivo de pergunta direta (ou não). Caberia aí inclusive pensar em usos mais refinados desses sinais, em seus valores a depender do contexto, como o emprego de sinais de interrogação e exclamação juntos.

A colaboração das duas meninas poderia ter sido mais produtiva não fosse certo melindre em apontar questões do texto da outra. Sara, em especial, não parecia aceitar que seu texto pudesse não estar claro em alguma passagem, atribuindo certas incompreensões de Camila à sua leitura “muito lenta” (sic). As únicas sugestões que Camila, meio intimidada, deu foram a de escrever o numeral dois por extenso – aceito pela autora – e a de colocar uma vírgula entre “moravam” e “paravam”, o que não foi aceito por Sara. Nesse sentido, cabe ressaltar que, no questionário, Sara havia respondido positivamente à questão das experiências de revisão com um colega, mas, de fato, diminui bastante o papel dessa ajuda, na medida em que, pelo que foi observado, considera-a apenas como um meio de “ver” – ela mesma – os seus erros, e com a ressalva “se tiver alguma coisa errada” (sic). Essa constatação foi reforçada pelas atitudes dela durante a revisão conjunta.

Camila, por sua vez, acolheu melhor a ajuda do par, atribuindo-lhe um papel não só de “ver os erros”, como o de sanar as possíveis confusões que poderiam dificultar a leitura, ou seja, inclui o colega como um colaborador que, exercendo a função de leitor, ajuda-a a ter o ponto de vista da leitura. Essa preocupação com o leitor é, como visto, fundamental na produção escrita.

e) Maiara e Sofia (ambas 9 anos)

Embora o texto de Maiara comece de modo meio abrupto e apressado, sem situar a estória, embora introduza as personagens sem situar o leitor de quem elas são e, embora a situação seja um tanto irreal do ponto de vista do conhecimento que temos do mundo¹¹⁸, a revisão em conjunto privilegiou, quase que exclusivamente, aspectos locais, como os ortográficos e a pontuação (acréscimo de vírgulas), talvez devido a uma atitude “professoral” assumida por Sofia diante da leitura do texto da colega. A revisão do texto de Maiara não incidiu sobre a coerência do texto e a estruturação da narrativa, não havendo uma apreciação da estória como um todo, talvez, também, devido à quantidade de problemas locais, que chamaram a atenção de Sofia. Muito investimento na ortografia sendo necessário, a organização do texto não constituiu em objeto de atenção. Ainda assim, muitas palavras incorretas não foram corrigidas, especialmente os erros referentes às correspondências fonográficas não regulares, que mantém relações cruzadas arbitrárias ou parcialmente arbitrárias (Faraco, 1999). Os erros referentes a regularidades morfológico-gramaticais ora foram tratados, ora não: a terminação em “r” do infinitivo dos verbos não foi muito focalizada, mas as terminações dos verbos na terceira pessoa do plural, sobretudo no pretérito perfeito e no imperfeito, escritos com terminação tônica (“ão”) em vez de átona (“am”), foram corrigidas e, esse aspecto, foi objeto de comentários das duas meninas. No início do texto Sofia ia corrigindo e explicando, pelo som átono e tônico e mostrando que com a terminação “ão” o verbo fica no futuro. Logo, a própria Maiara foi revendo cada ocorrência dos verbos e alterando. As demais correções foram feitas por Sofia sem negociação e explicação.

No geral, lendo com desenvoltura, Sofia ia introduzindo as modificações, ela mesma, sem dar espaço à discussão e assumindo uma postura de revisora, corretora, mais do que de leitora pretendendo colaborar com a colega. Em seu questionário Sofia demonstrou ter uma visão positiva da revisão colaborativa e uma visão bastante ampla do processo de revisão – abarcando uma diversidade de aspectos e preocupando-se com o leitor. Como resposta às questões 8 e 9 do questionário, por exemplo (“Reler e revisar ajuda a melhorar o texto? Como?” “O que você acha que é revisar um texto?”), ela responde respectivamente “Sim. Com melhoramento de frases, palavras, o entendimento e a letra.” e “É ver se ele está

¹¹⁸ Evidentemente o mundo narrado pode não se constituir de situações possíveis no mundo real, como é o caso dos contos fantásticos e maravilhosos, por exemplo, cuja verossimilhança externa não existe. Mas não se trata disso. Em uma estória realista como a dela, a falta de desenvolvimento das situações causa uma estranheza e inverossimilhança que compromete, de certo modo, o enredo.

completo, se está confuso, se tem palavras erradas, se a letra está bonita e se tem começo, meio e fim”. Entretanto, essa visão de Sofia só foi constatada quando se tratava de sua própria produção. Quanto ao texto de sua colega, ela assumiu uma postura “normativa” e professoral, não dando espaço para a negociação e às escolhas da autora. Algumas vezes ela indicava o “erro” ou “problema” e Maiara modificava sem discutir, outras, ela mesma efetivava a modificação, sem comentar, ora com uma caneta azul, em tom diferente do azul da caneta na qual o texto foi escrito, ora com a vermelha. Ela dava indicações assim: “Aqui é ‘convidando-as’, não ‘convidando elas’ e aqui no começo é bom sublinhar, pois no começo tem sempre um parágrafo” (referindo-se à alínea). Algumas modificações que implicariam em decisões, mesmo de ordem semântica, ficaram, do mesmo modo, a cargo dela, como em “‘ficou encantada com a fala’, não Maiara, com ‘o modo de falar’” ou a substituição de “ladrões burros” por “ladrões bobos”, ou ainda, no trecho em que substituiu “não viram os ladrões perseguindo elas” por “não viram o ladrão que perseguiu elas” (trocado depois para “os ladrões”). A professora chamou a atenção, explicando que era preciso discutir as modificações com a autora do texto, que no fim das contas, é quem deveria ter a última palavra sobre sua produção. De qualquer modo, se por um lado Sofia assumiu essa postura, por outro, Maiara acatou sem discutir, sem reclamar os seus direitos em relação a sua produção, sem se colocar no lugar de alguém que poderia contra-argumentar, confrontando idéias. Talvez, em outra situação, com outros pares, tanto uma quanto a outra se posicionassem diferentemente em relação à atividade colaborativa. Em sua resposta ao questionário, Maiara afirma que as experiências em revisar com um colega foram boas pois ela passou a errar menos, aprendendo a escrever as palavras. Poderíamos indagar se tal idéia da revisão e da colaboração como algo que testemunha suas lacunas em relação à norma, não ajudaria na constituição dessa atitude, de certo modo passiva, diante das sugestões e imposições da colega.

A seguinte situação vale à pena relatar em detalhe. Em dois momentos, Sofia suprimiu a pontuação sem que isso fosse comentado. Na fita gravada nenhuma palavra foi dita sobre a supressão do sinal de interrogação, após uma interrogação indireta (“foram perguntar à mãe se podiam ir para Paris?”) e da exclamação no seguinte trecho:

encontraram Leticia. ~~elas~~ Elas foram para essa de Leticia, mas não viram os ladrões quando eles. Mais tarde das saíram para

O interessante desses dados – o sinal de interrogação indireta e uma exclamação após a conjunção “mas” – é que eles revelam o uso particular que Maiara está fazendo dos sinais de pontuação, suas hipóteses a respeito de seus empregos, sua atividade autoral na atividade discursiva. No primeiro caso, trata-se de uma pergunta, mas formulada em discurso indireto; evidentemente não se emprega o sinal em interrogações indiretas, mas ao usá-lo, Maiara revela o seu modo particular de se apropriar dos recursos da pontuação. Já a exclamação no trecho acima revela possivelmente uma tentativa de dar uma inflexão específica a seu enunciado, uma entonação particular para ressaltar o valor da conjunção “mas”, dar um colorido a seu valor aditivo, mais do que restritivo. A correção silenciosa e decidida de Sofia, sem considerar a intenção que o autor quis imprimir a tal enunciado, assim como uma correção do professor no âmbito de uma prática normativa de produção escrita, não permite que essas nuances de sentido, que são, de certo modo, autorais, se manifestem e possam ser tomados de outro modo que não como meros “erros”.

Outro aspecto privilegiado na revisão de Sofia foi a organização do texto em parágrafos, demonstrando uma primeira aproximação da noção e de sua utilização, embora ainda não o relacione a unidades de informação que organizam o conjunto do texto em nível global. Ela chamou a atenção para a marca da alínea, expressa pelo recuo da frase no começo de um novo parágrafo¹¹⁹, demonstrando que esse aspecto da organização gráfica do texto já faz parte de suas preocupações. Para indicá-los – quase toda frase foi considerada por ela, no entanto, como um novo parágrafo – e para orientar a colega ao passar a limpo o texto, Sofia usou setas.

Algumas modificações incidiram sobre coesão textual, como o trecho “Elas foram perguntar a mãe delas se elas podiam ir para Paris”, que teve os elos coesivos reformulados – as anáforas, expressas pelo pronome possessivo e pessoal foram suprimidas, substituídas por elipse, o que tornou a frase mais elegante. A vírgula após “mãe” talvez indique uma experimentação do uso desse sinal como elo coesivo, como elemento que pode substituir um elo não explicitado. O referente “Paris”, retomado por repetição e pelo advérbio “lá”, também repetido, no entanto, não foi alvo de modificações.

¹¹⁹ Considera-se a alínea qualquer marca de início de um novo parágrafo, como o recuo à direita, reforço da primeira linha, uma linha deixada em branco entre os parágrafos, passagem para a próxima linha.

Um dia, Clara e Sofia recebem um telefonema da Leticia, convidando-as para Paris. Elas foram perguntar a mãe, se elas poderiam ir para Paris? A mãe disse, foram avou-
na a Mãe, e logo foram para o aeroporto, lá elas ficaram em avião e foram para Paris. Chegando lá, Sofia ficou encantada com a ^{modo} falar e as roupas das ^{pessoa} ~~mulheres~~ de Paris.

Esse texto de Maiara poderia ser objeto de análises linguísticas incidindo sobre aspectos vários. A quantidade de aspectos a serem tratados pode gerar desânimo e frustração, além de exigir a coordenação de muitos elementos da atividade escrita. Em termos da intervenção do professor, seria preciso decidir-se sobre que aspectos privilegiar na revisão – no caso de uma reescrita coletiva ou mesmo individual e em dupla sob orientação (consignas de reescrita, por exemplo) – para que o aluno se debruçasse sobre o texto com objetivos precisos. Nem todo texto precisa ser revisto em tudo, à exaustão, principalmente aqueles que se inserem em atividades para aprender a escrever. A revisão exaustiva, hierarquizada, só seria pertinente se uma situação de produção a justificasse – e mesmo assim, talvez nem toda ela efetivada pela própria Maiara.

Sofia, por sua vez, produziu um texto longo, com uma trama bem desenvolvida. A construção e o controle do texto, em sua globalidade, supõem operações complexas de planificação (BRONCKART, 1985 e 1999, SCHNEUWLY, 1988) e, quanto a isso, Sofia parece já ter certo manejo. Inclusive, uma informação que foi dada no início do texto e que parecia ter sido esquecida no desenrolar da trama, é retomada no final (o fato de uma personagem estar sem dinheiro para pagar o aluguel). É verdade que a articulação dessas informações no texto poderiam ter sido melhoradas, pois, no início, esse fato se liga de modo muito tênue ao tema central da estória que é a viagem das personagens (O que está implícito é que a viagem é uma despedida da personagem que deverá se mudar? Ou que a viagem foi um modo das amigas divertirem um pouco a que tinha problemas financeiros?). O comentário “Karen quase não podia sair de Whuagn” também não esclareceu essa relação. Além dessa passagem, outras apresentam questões de coesão e de coerência local, como, no caso da coesão, a gestão da retomada das cinco personagens. Há uma certa dificuldade em atribuir a referência dos elementos anafóricos, sejam as retomadas nominais como “as meninas”, sejam retomadas através de pronomes pessoais ou possessivos. O leitor tem certa dificuldade em atribuir o elo coesivo entre as formas remissivas e as diferentes personagens, sendo todas e

parte delas retomadas sem muita especificidade. Em termos de coerência local temos certas lacunas de informação. Por que Sara, uma das personagens, disse que não iria pular no buraco e pula abruptamente sem nenhuma explicação e sem que seja também criado um efeito que justifique ou dê sentido à mudança súbita na sua determinação? Como as meninas saíram do tal buraco? Como assim, “o chão caiu”? Bem desenvolvido em alguns trechos e lacunar em outros, o texto de Sofia parece carecer um pouco de equilíbrio e fluência.

A própria Sofia comentou, ao final de sua produção, que havia escrito o texto muito rapidamente (como escreveu muito, no final da aula apressou-se mais para terminar o texto), confessando que não estava satisfeita com o desfecho. Ela disse que queria escrever muito mais, que havia adiantado a estória, mas que “faltavam coisas”, detalhes de informações. “Faltou dizer, por exemplo, como elas acharam o baú, desenvolver algumas coisas”, disse ela. E perguntou – apenas para confirmar se teria a chance de fazer algo que ela sabe que é possível fazer – se poderia mudar, melhorar, escrever mais, no próximo encontro, no momento da revisão e da reescrita. Percebe-se aí uma noção clara de texto em construção unidade flexível, passível de retomadas dos conteúdos e formas, noção, enfim, de reescrita no sentido amplo da palavra. Combinamos que ela poderia modificar, aumentar, acrescentar informações quando fosse reler e revisar o texto em dupla e/ou quando fosse reescrever a versão final, afinal a reescrita é para isso mesmo. Entretanto, na revisão ela não o fez e nem o texto foi passado a limpo¹²⁰.

Apesar de apresentar essas questões de coerência e de coesão e se prestar a inúmeras possibilidades de retomadas, a revisão não as focalizou, restringindo-se a algumas modificações locais, periféricas e raras, na maioria das vezes, feita pela própria autora. Maiara não se colocou numa posição de alguém que poderia dizer coisas sobre o texto de Sofia, de revisá-lo, e Sofia se colocava numa posição de saber mais sobre a escrita do que sua colega, inclusive leu várias passagens do próprio texto, se antecipando à leitura mais hesitante da colega. As únicas intervenções de Maiara foram as seguintes:

Diante da palavra “então”, escrita “entam” e preferindo indagar afirmativamente a questionar, ela perguntou:

- (Maiara) ‘Então’ (a palavra) é com ‘m’, né?
- (Sofia) Não é com ‘ão’ – e Sofia fez a correção.

¹²⁰ Sofia faltou sistematicamente às aulas na última etapa da pesquisa, o que impediu a reescrita de seu texto. Teria sido uma oportunidade de ela rever, diferente dos aspectos focalizados na revisão em conjunto, aspectos mais globais, já que se manifestou a esse respeito.

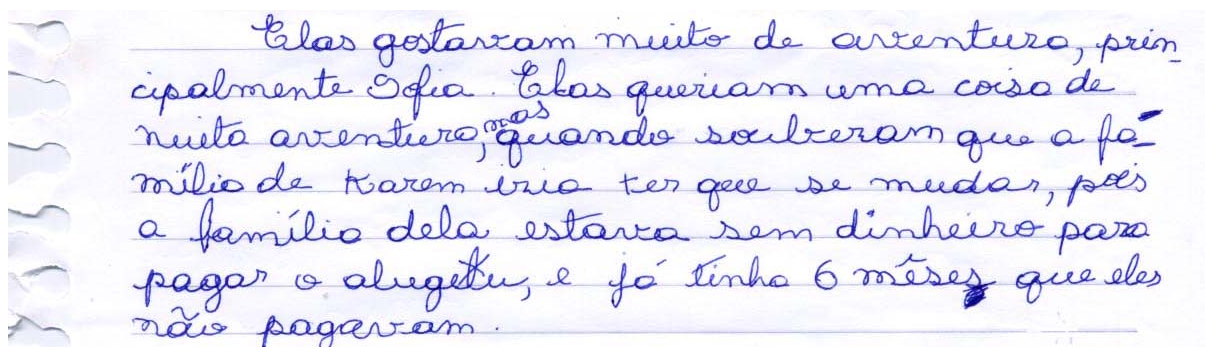
Na passagem “Proque, o chão caiu”, ela perguntou:

- (Maiara) Proque?! O que é que é isso?
- (Sofia) Pro...
- (Maiara) Proque, o chão caiu.
- (Sofia) Proque. Ah, Maiara, é o barulho do chão caindo!

No final do texto, Maiara arriscou uma intervenção mais direta, ao ler a seguinte frase em discurso direto:

- (Maiara) “Êba, eu consegui. Falou Sofia...”
- (Sofia) “...pulando de alegria”.
- (Maiara) Peraí, rapidinho, aqui (depois de “eu consegui”) não seria aquele ponto não?
- (Sofia) Exclamação, tá!

A leitura tendo sido feita muitas vezes pela própria autora, alguns truncamentos passaram sem que a dupla percebesse, inclusive a ausência de encadeamento do terceiro parágrafo, no início do texto. O enunciado introduzido pelos organizadores textuais “mas” e “quando”, está incompleto. O organizador textual expresso pela conjunção subordinativa temporal “quando” exige uma continuidade do enunciado, o que não se verifica no texto.



Um aspecto interessante, durante a produção do texto de Sofia, foi um esclarecimento metatextual que fez no verso de sua folha, indicando para o leitor que toda vez que houvesse um enunciado entre dois hífen, tratava-se dela falando, de um comentário dela, Sofia. Textualmente: “Quando tiver – e depois outro – significa que eu estou falando”. Houve duas ocorrências tomadas como fala do autor pelo procedimento indicado. Uma foi o comentário

“Que sorte”, diante da possibilidade da viagem de uma das personagens. A outra ocorrência foi no final da fala do narrador e, mais do que um comentário, era a complementação da frase, como se pode ver no trecho abaixo.

Elas gritaram, mas nada delas ouviram,
quando Maiara ouviu o pedido de socorro
foi correndo com Karim para trás do ~~tabuleiro~~ ^{pedra} ~~tabuleiro~~
~~o~~. Bum! - Cairam também -

Talvez pela entonação pretendida, que conferia ao enunciado certa modalização, pareceu-lhe um comentário do autor. De qualquer modo, essa indicação revela uma consciência, ainda que fugaz, das diferentes instâncias enunciativas, pois ao fazer tal distinção, estabelece a voz do autor como diferente da do narrador¹²¹.

Um último aspecto que merece ser sublinhado é a separação que Sofia faz dos parágrafos. Na verdade ela não iguala a estrutura frasal ao parágrafo, como parecia na sua intervenção sobre o texto da colega. Ela considera unidades maiores de sentido, unidades de informação. Em certos trechos, os recortes parecem significativos na organização da trama textual, embora, em outros, o recorte se revele ainda um tanto aleatório. Ela marca o parágrafo com o recuo à direita. Como na frase inicial de seu texto ela não havia efetivado a alínea, colocou um comentário para si mesma indicando o espaço que deveria dar (escreveu “espaço”, entre parênteses) – uma indicação extratextual, para si mesma em um momento posterior.

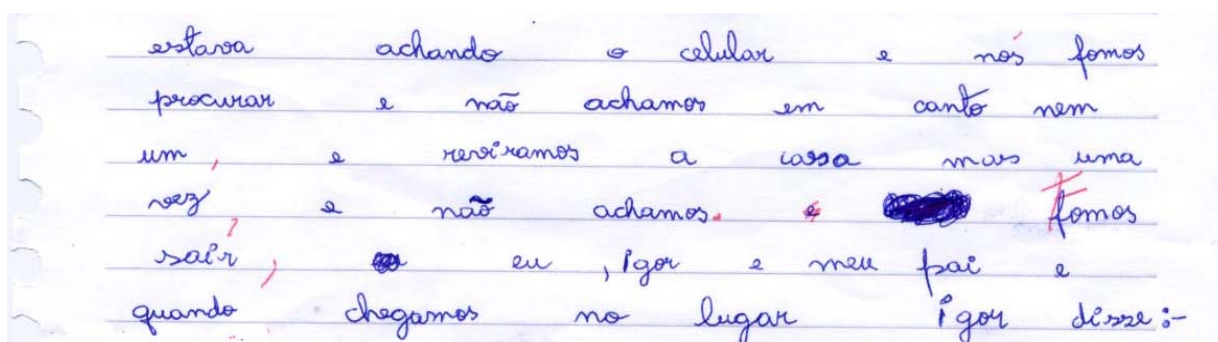
f) Rafael e Jonas (10 e 9 anos)

O texto de Rafael, uma espécie de relato de um fato cotidiano, quase corriqueiro, parece querer colocar em cena certo humor pelo fato de o adulto ter se atrapalhado. Isto poderia, inclusive, ser mais explorado para causar o efeito de humor no leitor, constituindo-se em um interessante motivo de reescrita. O texto é narrado por um “eu” que é personagem da

¹²¹ A voz do autor (sujeito da enunciação), a voz do locutor (sujeito do enunciado), a do narrador e as dos personagens, implicam em uma intrincada polifonia na qual participam diferentes instâncias dialógicas. Orlandi (1993) diz que o sujeito está inscrito no texto de modos diferentes, segundo suas posições enunciativo-discursivas. Nas funções enunciativas, ocuparia o papel de locutor e de enunciadore (que por sua vez pode ocupar várias posições enunciativas). Em função discursiva, ocuparia o papel de autor, que tem compromisso com a exterioridade, com as condições de produção do discurso, assim como com a subjetividade. A voz do autor, salvo quando se insere claramente em um enunciado do texto ou quando se trata de um texto enunciado pelo próprio autor, é uma voz que está em todo lugar – pois organiza o texto, distribui as outras vozes no texto – e em lugar nenhum em particular.

trama, o que reforça a hipótese de relato ou, pelo menos, de “estória” em primeira pessoa, tendo, de qualquer modo, como modelo o relato de acontecimentos¹²².

O que chama a atenção, em termos formais, são as frases longas, conectadas na maioria dos casos por “e”, demonstrando pouca variação e riqueza nos usos de conectivos, de organizadores textuais. O uso dos sinais de pontuação como elementos importantes na construção da textualidade – vírgula, exclamação, interrogação e mesmo o ponto final – parece ainda tateante, e, de fato, foi o aspecto focalizado na revisão em duplas. O acréscimo dos sinais de pontuação foi bastante negociado entre as crianças, em termos do sentido pretendido pelo autor. A substituição de alguns “e” por vírgulas ou por ponto, reconfigurando-se os enunciados em novas frases, buscou melhorar a sucessão de informações e a fluência da leitura. A própria leitura em voz alta do texto indicava a necessidade dessas reconfigurações e, em algumas passagens, a entonação gerava as modificações, dispensando a negociação. Na leitura do seguinte trecho, por exemplo, os meninos disseram quase ao mesmo tempo “ponto” e efetuaram as modificações sem maiores comentários – a necessidade do sinal pareceu clara para ambos na leitura.



No final do texto, a frase “Vamos ao circo sim” – que apresentava uma possibilidade de sentido (uma afirmativa enfatizada pelo “sim”) – passa a ser um diálogo com dois turnos de fala, uma pergunta e a resposta: “Vamos ao circo?” “Sim”. Parece que o próprio Rafael ficou em dúvida quanto ao que tinha escrito e o colega, lendo com entonação de pergunta e resposta, de certo modo, induziu a modificação, que ele acolheu sem discutir, ainda que hesitante.

Durante toda a leitura, efetuada por Jonas, mas acompanhada de perto por Rafael – que lia certas passagens junto ou lia palavras nas quais Jonas hesitava – todo elemento que

¹²² Existem, evidentemente, ficções narradas em primeira pessoa e narrativas subjetivas que não relatam exatamente acontecimentos. O gênero aqui abordado são as “estórias”, cujos modelos são os contos infantis ou as modernas estórias da literatura infantil.

apresentava dúvida era negociado entre os dois colegas. Desde a acentuação de “nós” até a pontuação, passando pelo plural em “outros”, havia geralmente uma discussão, uma negociação do sentido, mas, às vezes, a releitura e entonação eram suficientes e as modificações eram efetuadas sem comentários e argumentações. O acréscimo de “celular” no final do texto, retomada dispensável do referente, foi efetuado após a decisão da dupla pelo singular, numa negociação sutil, mas que envolve aspectos semânticos do enunciado, já que não fazia muito sentido comprar “outros celulares” pelo fato de ter perdido um:

- “‘Outros’ celulares? Para que outros?” Perguntou Jonas.
- “Outro celular”, disse Rafael.

A exclamação depois do “É” foi suprimida na revisão em dupla, mas não sem hesitação. O autor argumentou que não era pra ler assim “é, meu filho”, mas algo como “Ééééé. Meu filho, obrigado...”. Mas o colega achou que não precisava. Numa segunda releitura, de novo foi preciso ajustar a entonação dada pelo leitor àquela desejada pelo autor. Continuaram, enfim, a releitura sem se decidir a esse respeito, mas Rafael, ao reescrever o texto, manteve a exclamação.

Na reescrita final, Rafael fez algumas substituições, que, parece, não o melhoraram o texto. “Fomos sair, eu, Igor e meu pai e quando chegamos no lugar” foi substituído por “Fomos pra um lugar e quando chegamos no lugar”, introduzindo uma repetição desnecessária. Talvez Rafael buscasse melhorar o enunciado, que, de fato, merecia uma reformulação. Ao substituir “Pai essa coisa no teu bouso (sic) não é teu celular?” por “Isso no teu bouso é o celular?”, perde-se um pouco o tom humorístico no qual o filho indica ao pai a sua trapalhada, pois a nova frase é apenas uma pergunta, enquanto a anterior, mais que uma pergunta, é uma indagação que provoca o efeito do riso, da surpresa, do achado que incita à resposta enfatizada do pai: - “Éééé!”. Na versão final, o que era o desfecho-clímax do relato torna-se turnos de fala neutros, pergunta e resposta, apesar da exclamação voltar ao texto. Essa mudança, se problematizada pelo professor, pode implicar numa rica situação de discussão sobre efeitos de sentido estabelecidos pelas escolhas lingüísticas e estilísticas.

Um trabalho produtivo com a reescrita poderia justamente retomar esses aspectos semânticos, tornar observável para as crianças as possibilidades de sentido em jogo quando usamos diferentes formas de dizer alguma coisa. A revisão desse texto mostra, também, que essas crianças começam a perceber a importância da pontuação, tomando-a não em sua dimensão de notação gráfica, como sinais que separam frases de modo aleatório marcando

pausas “para respiração” na leitura, mas sim como elemento que se relaciona com os efeitos de sentido e com a construção da textualidade.

Um outro aspecto que chamou a atenção das crianças nesse texto, ainda que muito vagamente, foram os conectivos entre as frases. A ortografia foi muito pouco focalizada. De fato, no questionário, a questão da correção ortográfica, embora aparecendo, não constitui o ponto central das suas preocupações. Jonas fala da melhoria para se produzir “um bom texto”, em termos de clareza e da estética do produto final. Rafael também traz a preocupação com a produção de um bom texto, a idéia de buscar melhorar pensando nas “palavras que se encaixam no texto”.

O texto de Jonas, por sua vez, começado por “era uma vez”, não se configura como uma estória de fantasia e nem mesmo apresenta um enredo típico de narrativas, com a situação inicial, a complicação, a resolução do conflito e o desfecho. Trata-se de um relato das traquinagens sucessivas de dois meninos, sendo que o final dá um tom de continuidade aos pequenos atos e fatos “narrados”, deixando a idéia de que aquilo vai continuar *ad infinitum* – o que é bem interessante como recurso, no caso de um enredo com características de relato de fatos que se reiteram.

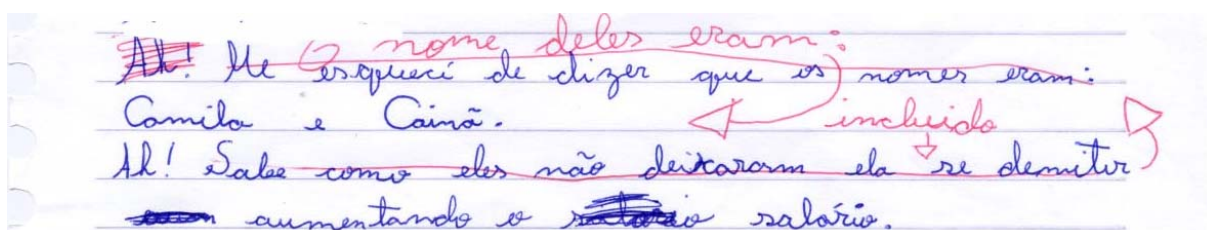
O mais interessante na revisão do texto foi a modificação do comentário metadiscursivo inserido pelo autor do texto, Jonas, quando da escritura da primeira versão. O enunciado “Ah! Me esqueci de dizer que os nomes eram: Camila e Cainã” passa, na versão revisada, a “O nomes deles eram Camila e Cainã”, depois do seguinte diálogo:

- (Rafael) “Essa parte aqui, oh, ‘ah, me esqueci de dizer que...’, que negócio maluco rapaz. Era só você dizer ‘os nomes deles era...’. Não precisava colocar assim, basta dizer os nomes deles”.
- (Jonas) É, mas eu tinha esquecido.
- (Rafael) É, mas pode consertar.

A utilização desse recurso pode indicar que o autor resolveu o problema da inclusão dos nomes dos personagens sem pensar em reformular o texto. Ele optou por suspender a narrativa e o mundo narrado para acrescentar o enunciado metadiscursivo, que “conversa” com o leitor. Confessando-se “escritor”, introduz a voz do autor no próprio desenrolar do texto, suspendendo a voz do narrador. Evidentemente esse recurso é legítimo, trata-se de deslocamento do posicionamento enunciativo, que é viável na tessitura polifônica dos textos, aparecendo freqüentemente em narrativas mais modernas. No caso de Jonas, entretanto,

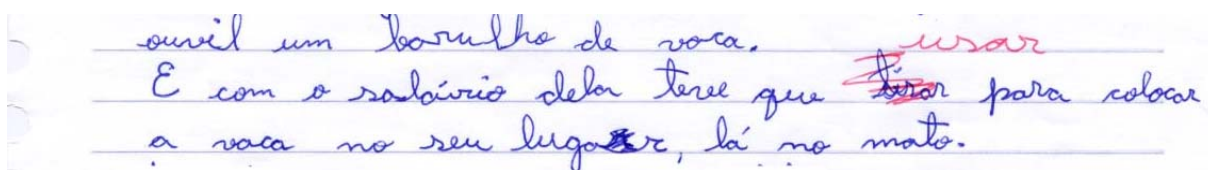
parece indicar apenas a falta de familiaridade com o recurso da revisão e reescrita, o que lhe permitiria, sem suspender a narrativa, rasurar e acrescentar os nomes dos personagens dentro da própria trama.

O enunciado foi suprimido sem muitas argumentações, efetuando-se a modificação sugerida. Para tal, utilizou-se inclusive um elemento paralinguístico, a saber, uma seta indicando a continuação da frase. Ao tentar riscar a frase que decidiram excluir, Jonas se atrapalhou e cortou a seguinte, questão que eles resolveram escrevendo do lado “incluído”, de modo que pudesse saber o que fazer ao passar o texto a limpo. Esse dado é interessante na medida em que ressalta o caráter de “comunicação consigo mesmo” do rascunho, uso interessante que esse recurso oferece.

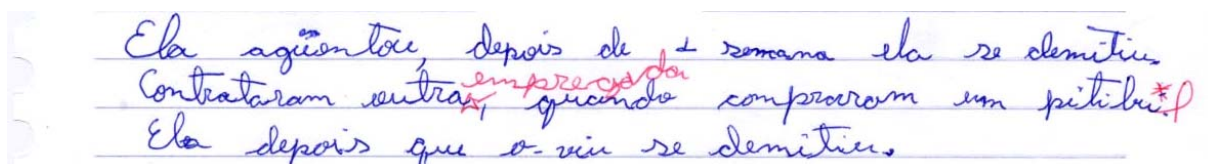


Interessante ressaltar que o enunciado seguinte a esse também constitui em um comentário que se dirige diretamente ao leitor, mas nesse caso, inserido na própria narração, como um recurso que poderíamos dizer, inclusive, estilístico. O sinal de interrogação nesse enunciado, “Sabe como eles não deixaram ela se demitir? Aumentando o salário dela”, que não foi incluída na revisão da dupla, o foi na reescrita final.

Jonas usou também o verbo “despedir-se” com o sentido de “demitir-se” e, com esse sentido “despedir” não é um verbo pronominal, causando um efeito um tanto bizarro, não tratado pelas crianças. O verbo “tirar” foi substituído por “usar” numa possível tentativa de melhorar o truncamento da frase, que merecia ser reformulada, ser reescrita menos pontualmente. Lendo, acharam estranho, releram e confirmaram que estava “esquisito” (sic). Sugeriu-se substituir por “usar” (não deu para identificar se foi Jonas ou Rafael), o que foi prontamente aceito como melhor, e a modificação foi feita. Deram-se por satisfeitos ainda que o estranhamento não tenha de todo se dissipado. “Melhorou um pouco”, disse Rafael, “um pouco” quer dizer, não muito, não ainda, não completamente. Mas não insistiram.



Outro trecho truncado, que merecia ser reescrito, decorreu do uso inadequado, ambíguo, de “quando” e de construções de enunciados mais próximos das formas da oralidade, como no caso da repetição do pronome “ela”. Questões de coesão podem gerar incoerência locais, truncamentos, estranhamentos, que, parece, entram na categoria do que é referido, na escola, como “confusão” – confusão de idéias, do texto, do trecho.



A substituição da forma remissiva livre (que não acompanham o nome dentro do grupo nominal) representada pelo pronome indefinido “outra”, em “contrataram outra”, pela forma remissiva presa (que vem relacionada ao nome, antecedendo-o) “outra empregada” se deu a partir da seguinte argumentação de Rafael¹²³:

- (Rafael) Contrataram outra. Outra o que? Empregada. Senão, não vai entender.
- (Jonas) Mas...Ah, tá.

A sugestão foi aceita com certa hesitação, mas sem discussão. Seria, entretanto, discutível, pois manter a forma remissiva livre seria também uma possibilidade. Um trabalho produtivo de reescrita, nesse caso, seria o de experimentar possibilidades de dizer, buscando formas mais justas, mais adequadas, mais claras. Fazer tal levantamento não só permite que se amplie o repertório lingüístico dos alunos – aprendizagem da ordem dos saberes – como permite que se aprenda o quanto a língua admite possibilidades diversificadas de dizer algo, que essas possibilidades permitem nuances de sentido, que esse refinamento contribui para a construção dos sentidos, e, finalmente, permite que se aprenda também que revisar e reescrever servem para fazer trabalhar essas possibilidades – aprendizagem da ordem de um saber-fazer.

¹²³ Para maiores detalhes a respeito das formas remissivas presas e livres, ver Koch (1999).

g) Hebert e Eduardo (10 e 11 anos)

Embora apresente muitos aspectos que poderiam merecer a atenção dos meninos na leitura em duplas, o texto de Eduardo foi minimamente mexido por eles. Os muitos problemas de ortografia e a repetição excessiva do pronome ele/ela como forma de remeter-se ao personagem e do organizador textual “de repente”, não se configuraram como objetos de atenção, nem uma vez. A personagem “formiguinha” foi retomada indistintamente como “ela” e como “ele” sem que os meninos se dessem conta da inadequação do pronome, ainda que na leitura isso tenha causado certa hesitação. Hebert parecia atento à estória, não à forma, mas a dificuldade de leitura no final, a partir de “Ele ficou tão solitário”, não se desdobrou em comentários visando a compreensão, muito menos em modificações efetivas no texto. Não parecia, na verdade, haver um esforço de colaboração, apesar dos fortes laços de amizade entre os dois meninos, segundo informações da professora. No questionário, Eduardo respondeu que revisar com um colega “não faz importância. Porque não tem muita coisa confusa. É nada”. Diante disso, pode-se entender porque as poucas sugestões não eram discutidas ou mesmo ouvidas – passava-se adiante na leitura – como, por exemplo, a sugestão de parágrafo antes do terceiro “de repente”.

Também não foi objeto de atenção certa incoerência em relação à formiguinha mutante. Antes de beber a fórmula, ela já tinha sido designada como mutante, ou seja, ela já era mutante e tomando a fórmula ficou ainda mais mutante? Isso não foi explicado nem indagado por Hebert. Este, porém, comentou a respeito de algo que lhe pareceu estranho, mas Eduardo disse “Não tem problema, vai logo, lê!”. Trata-se dos cem quilômetros que a formiguinha cresceu: “Ela ficou com cem quilômetros de altura? É cem mil metros! Tem certeza?” – Perguntou Hebert. O próprio Eduardo tinha escrito “metros” e modificado, no fluxo da escritura, para “quilômetros”, talvez por querer enfatizar o crescimento da personagem.

O ponto em que as crianças se detiveram e que gerou a única marca da segunda versão foi uma questão, inclusive bastante interessante, concernindo as “vozes” do texto. Ao ler o enunciado “Mas ele não achou ruim e sim bom, ótimo!”, Hebert questionou a respeito de quem havia, no texto, enunciado tal “ótimo”, de quem era essa voz, a quem atribuir essa expressão modalizada, essa “exclamação”? Essa questão remete-se à instância enunciativa que fala: trata-se do narrador? Do próprio autor? Da personagem? Quem é o responsável por esse enunciado? Segundo Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto e envolve a distribuição das vozes e a

marcação das modalizações (avaliações, julgamentos, apreciações)¹²⁴. Hebert insistiu em saber quem é que “gritou ‘ótimo’”, queria explicação. Ao dizer “Ninguém sabe quem gritou ‘ótimo’ aqui no seu texto”, faz uma referência explícita ao leitor (“ninguém” refere-se àquele que for ler o texto), que fica sem compreender a origem da expressão exclamativa. Eduardo só dizia que foi “ele”, só podia ser “ele”, referindo-se, talvez, ao personagem, mas não sabia ao certo. Seria uma modalização do autor, intervindo para avaliar o que foi enunciado? Seria a voz do próprio personagem como supuseram os meninos tratando de acrescentar o travessão?

Handwritten text in blue ink on lined paper. The text reads: "Mas ele não achou ruim e sim bom, ótimo! Ai ele comessou a descrever as cidades, países, continentes, mares, e". There are some corrections and a red arrow pointing to the word "comessou".

A questão é interessante e complexa, revelando, da parte de Hebert, certa consciência de seu lugar e papel de leitor. No final das contas, Eduardo não quis nem aproveitar a discussão, nem contra-argumentar, não aceitando a sugestão de colocar o travessão e deslocar a “fala” para a outra linha. Na versão final, ele reescreveu a frase tal qual estava na primeira versão do texto. A expressão “que pena” também poderia dar margem a essa indagação a respeito da instância enunciativa. Uma discussão coletiva orquestrada pelo professor, levando as crianças a afinar as argumentações a esse respeito, poderia se constituir em uma oportunidade muito rica para abordar, *in locus*, a polifonia dos textos e a modalização dos enunciados, e poder ver como esses aspectos incidem na construção do sentido.

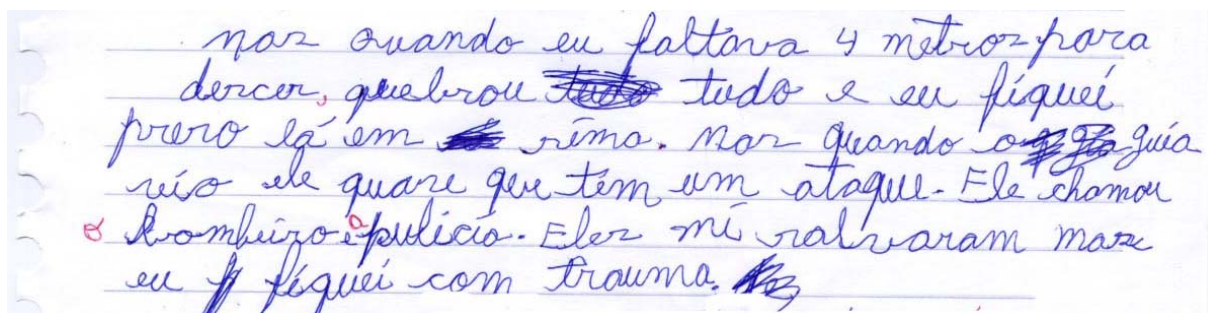
Evidentemente o texto poderia ser retrabalhado ainda em outros aspectos, micro e macro-estruturais. Em termos da micro-estrutura, a retomada dos referentes mostra-se como elemento privilegiado, pois permite pensar sobre o uso da elipse, a variação nas formas remissivas e o momento de retomar nominalmente o personagem dando mais equilíbrio ao fluir do texto. De qualquer modo, trata-se de um texto interessante, com certo desenvolvimento e um desfecho criativo, autoral. Mas, se tomarmos o autor como aquele que estrutura o seu discurso, que planeja e organiza o texto dando-lhe uma orientação por meio dos mecanismos de textualização, então, é preciso também poder garantir que os alunos prestem atenção aos efeitos de sentido que produzem ou que queriam produzir, mas não produzem, do ponto de vista do leitor, ou que não queriam, mas que autorizam com as escolhas de recursos expressivos que fazem. Muito trabalho haveria aí, então, a ser feito,

¹²⁴ Para maior detalhamento desse aspecto, ver Bronckart (1999).

desde que houvesse disponibilidade e motivação do sujeito em retomar o seu texto – coisa que parecia não interessar muito a Eduardo, nesse momento.

Hebert, por sua vez, pareceu pouco preocupado com a coerência do seu texto. Desde o título ausente – pelo qual Eduardo perguntou – não lhe pareceu relevante organizar o texto de modo a orientar a leitura. A resposta à indagação sobre o título foi um definitivo “eu não botei não” e seguiu-se adiante sem considerar que se trata de um elemento caracterizador da narrativa e importante na construção da coerência do texto, sendo, portanto, relevante como objeto de análise na revisão.

Ao ler o texto, Eduardo já ia sugerindo ou comentando certos aspectos, em geral relativos à legibilidade da letra, à colocação de maiúsculas em nomes próprios e à pontuação das frases, mas sem muita discussão em torno das modificações propostas e sem modificar, de fato, o que foi sugerido. Só numa segunda leitura é que foram efetivando as modificações. Quanto à ortografia, nenhum comentário. Os dois meninos hesitam principalmente na grafia de palavras apresentando relações arbitrárias entre grafemas e fonemas (s, ss, ç, c; j, g; s, z), mas esse aspecto não foi saliente para eles, apesar de ambos apontarem a correção, os erros, como elementos relevantes na revisão – relevantes mas não exclusivos. Quanto à pontuação, Eduardo confirmou com o colega, em três ocasiões, “Isso aqui é pergunta, é?” – questões a partir das quais as crianças negociaram a entonação das frases (principalmente aquelas em discurso direto) e acrescentaram as interrogações e a exclamação. Hebert disse ter esquecido de pôr os sinais de pontuação. Embora tenha utilizado organizadores textuais interessantes, como “No outro dia”, “Depois” e tenha começado a estória de modo original “Era um dia como outro qualquer” (anunciando a narração de uma situação atípica, de suspense?), ele recorreu também a conectivos próprios da oralidade e pouco precisos. Nenhum comentário foi feito a respeito do uso repetido de “aí” e de “mas”, mesmo quando – como no caso do “mas” no último parágrafo – esse uso tenha causado um certo estranhamento na leitura. Parece que, no geral, as crianças vão garantindo a compreensão das frases ou ao menos de certos blocos de frase, mas prestam pouca atenção aos elementos que organizam partes maiores do texto.



mas quando eu faltava 4 metros para
descer, quebrou ~~tudo~~ tudo e eu fiquei
preso lá em ~~uma~~ rima. Mas quando o guia
riso ele quase que tem um ataque. Ele chamou
o bombeiro público. Eles me salvaram mas
eu fiquei com trauma.

A estória de Hebert começa e já é introduzida uma situação – a menina bonita na entrada do hotel, a tentativa de falar inglês com ela – mas essas informações não fazem parte da trama, do essencial do enredo da estória, sendo apenas um detalhe. Parece que ficou no texto como uma “traquinagem” do primo do personagem que se enuncia como “eu”. O fato de aparecer no início da estória, entretanto, sem que se indique de alguma forma que se trata de uma situação acessória no enredo, cria uma expectativa no leitor que não se cumpre, pois a situação é abandonada tão logo os personagens deixam o hotel. A “fala incompreensível” no início, explicou Hebert, era uma tentativa do personagem de falar inglês, idéia que ele não precisou nem desenvolveu na estória. Hebert pareceu tratar todas as informações no mesmo nível, não as selecionando e hierarquizando para criar um efeito de narrativa. Esse aspecto, relativo à organização das informações da narrativa e à coerência do texto, não foi objeto de comentários. A construção da narrativa exige uma estruturação, uma organização em unidades de informação hierarquizadas, exige mais do que mero encadeamento sucessivo de eventos e, de fato, não é tarefa simples. Apesar de ser um tipo de texto que desde cedo, geralmente, está presente no universo da criança, a narrativa nem sempre apresenta-se – em produção – como uma narrativa de fato, articulada em uma “*mise en intrigue*” dos acontecimentos narrados (Ricoeur, 1983, 1984), mas como sucessão linear de fatos não configurados e organizados numa estrutura totalizante¹²⁵.

Outras questões referentes à coerência textual aparecem no texto de Hebert. Em alguns trechos há informações faltantes como em “mas quando eu faltava 4 metros para descer quebrou tudo e eu fiquei preso”. Tudo o que? Ou em “fiquei com trauma”, trauma de que? O texto de Hebert exige um nível alto de inferências por parte do leitor. No final do texto, diante do enunciado “Depois eu voltei para casa e contei tudo”, Eduardo questionou “Contou tudo a quem, Hebert?”. “Para meu pai”, e já ia passando adiante, querendo entregar o texto revisado para a professora. Esta disse para ele prestar atenção na questão do colega, pois era uma boa questão. Ele disse, então, que não precisava incluir, que estava claro que era isso e perguntou se Eduardo era burro. À pergunta da professora “Mas e o leitor tem que adivinhar, é?”, ele respondeu “E o leitor não sabe imaginar, não, é?”. Essa seqüência permite discutir o papel do leitor, o que lhe cabe na construção do sentido dos textos. O leitor preenche lacunas do texto, sem dúvida, mas qual o grau de inferência possível? Qual o limite entre dizer demais,

¹²⁵ Segundo Ricoeur (1983), a intriga possibilita que objetivos, causas, acasos sejam reunidos sob a unidade temporal de uma ação total e completa, reunindo e integrando numa história inteira e completa os eventos múltiplos e dispersos.

deixando pouca brecha para o leitor contribuir com sua “imaginação” e dizer insuficiente para conferir a unidade do texto? Essas são questões que podem ser discutidas com as crianças a partir de suas produções, enriquecendo muito os conhecimentos sobre os textos.

Três leituras foram feitas e, o final, sempre causava estranhamento em Eduardo. Por fim, eis o diálogo que se constituiu a partir da última leitura, feita em voz alta por ele:

- (Eduardo) “...e contei tudo...” para meu pai.
- (Hebert) Não, “eu contei tudo” e acabou.
- (E) “para meu pai”, vá Hebert.
- (H) Não, eu não aceito isso, não.
- (E) Ah, Hebert, aceite, você disse que era para o seu pai.
- (H) Não, que onda, não quero, não aceito. O texto é meu.
- (Professora) Porque você acha que deve colocar “para meu pai”, Eduardo?
- (E) Porque senão fica assim “contei tudo”, só. Pra quem, assim?
- (Professora) E você Hebert, o que acha?
- (H) Para meu pai e minha mãe.
- (E) Aaahhh!



A solicitação da professora de uma explicitação maior com certeza ajudou a resolver o impasse, mas na verdade, o que parecia estar em jogo era a resistência de Herbert em aceitar a sugestão do amigo. Tanto que depois de argumentar em favor de seus direitos inalienáveis à última palavra, por ser autor do texto, aceita como se fizesse uma concessão e mesmo assim retificando o acréscimo, incluindo a mãe no enunciado (A preposição não foi escrita na versão revisada, mas foi incluída na versão final). Apesar da “birra”, foi firme em sua defesa às escolhas do autor, o que não deixa de ser relevante.

Na verdade Hebert não se mostrou muito disponível para a colaboração, não queria aceitar as sugestões, mesmo as pertinentes, e no fim, queria que Eduardo lesse sozinho e corrigisse “logo tudo”. Essa atitude vai de encontro a sua colocação, no questionário, sobre a possível ajuda do par: “Tem erro que ele vê e eu não, porque dois é melhor que um”. Talvez com outro colega, numa relação menos competitiva, a revisão fosse mais produtiva. Diante

dessa atitude, a professora retomou as consignas da atividade, lembrando que o trabalho era conjunto e pediu a Eduardo que argumentasse mais sobre as modificações sugeridas para que Hebert pudesse decidir, também argumentando. A conversa dos três – as duas crianças e a professora – tomou outras proporções na medida em que a professora disse que Hebert estava, como sempre, discordando só por discordar e não por que de fato não concordava com as sugestões. Posteriormente ela me revelou que a amizade dos dois é muito competitiva chegando a tornar improdutivas certas atividades que fazem juntos.

h) Thomás e Ivan (ambos 9 anos)

Ivan escreveu um texto aparentemente bem estruturado, escrito em blocos sucessivos, com certa unidade cada um, mas que não flui, pois os eventos são justapostos a partir de uma marcação excessiva de ligação sem valor informativo relevante. Tem-se a impressão de que um efeito narrativo não é criado, apenas havendo uma sucessão de acontecimentos. Os conectivos marcam mais a sucessão discursiva do que articulam, de fato, os eventos em uma relação de interdependência e hierarquia, em uma estrutura organizada. O encadeamento pobre, sem variação, é feito basicamente pela partícula “aí”, usada para dar continuidade ao texto e como elemento de progressão temporal. Não há o emprego de organizadores textuais mais elaborados, mais precisos, próprios da escrita. A própria leitura pausada, sem ritmo de Thomás revelou essa construção meio rígida. De fato, o texto ganharia muito com uma revisão que incidisse sobre esse aspecto. Na revisão da dupla, duas ocorrências de “aí” foram substituídas, aleatoriamente, por “depois”, mas isso devido a uma intervenção da professora, questionando a quantidade de “aí”. Na verdade, não se trata de quantidade, mas de conhecimento das particularidades da linguagem escrita e de uma diversidade de organizadores textuais. Esses aspectos, referentes à construção da narrativa (macro-estrutura) e à coesão do texto (micro-estrutura), parecem mostrar uma certa dificuldade em tratar as informações em unidades superiores à frase.

Além desses aspectos, faltou também um desenvolvimento da trama, gerando trechos enigmáticos, lacunares, até incoerentes e sem sentido. Note-se que o poço mágico, que provavelmente realiza todos os desejos, foi referido uma única vez e mesmo assim, como complemento da torre – a torre que protege o poço mágico. Qual a motivação do Samurai para ir para lá? Qual era o seu objetivo, por que ele foi recebido com flechas? Por que os inimigos acatariam sem desconfiança a sugestão das flechas de fogo? Que desejos do Samurai puderam ser realizados? Nada disso está claro no texto. O leitor pode até interpretar algumas dessas

situações, mas não há muitas pistas, referências que orientem a leitura para um sentido qualquer, menos vago. Precisar as informações, dar colorido à trama, trabalhando as motivações dos personagens (Samurai e arqueiros), enriquecer o encadeamento dos enunciados – tudo isso, poderia ser alvo de uma revisão e reescrita, a partir da intervenção do professor e/ou dos colegas. Os aspectos que foram objeto de análise e revisão na atividade em dupla, entretanto, foram aspectos formais, periféricos, como a ortografia (o “r” no final dos verbos no infinitivo), a colocação de maiúsculas, acentos nos “ái”, e também pontuação.

Mesmo a professora tendo retomado a conversa sobre aspectos que poderiam ser revisados (algo que pudesse melhorar a estória, “o jeito de contar”), a Thomás – para quem o texto estava bom – só ocorria a possibilidade de melhorar a ortografia e a grafia, a “letra”. Cabe lembrar que ainda que a preocupação com a norma e com o “visual” seja uma preocupação que se constitui como tal por também ser valorizada e legitimada pela cultura escolar, não deixa de revelar uma preocupação com a recepção do texto, com a legibilidade, com o leitor. De qualquer modo, nesse caso, Thomás se colocou mais numa postura de avaliador do que de leitor e colaborador, não estabelecendo uma interlocução produtiva com Ivan, que, por sua vez, não prestava muita atenção nas colocações do colega e não efetivava as trocas sugeridas. Os comentários de Thomás, por vezes em tom agressivo, em vez de se constituírem em sugestões ao colega, eram voltados para o adulto que estava por perto. Ele, com certa intolerância e impaciência, reclamava dos “erros” ou do não acolhimento do colega. Só depois da intervenção da professora eles conseguiram um mínimo de colaboração e negociação para revisarem o texto. Ficou claro que, apesar da ajuda do colega no sentido de corrigir aspectos periféricos do texto, a postura da dupla dificultou a revisão colaborativa, assim como a possibilidade de rever aspectos referentes à textualidade, vez por outra questionados pela professora (entendimento de trechos, clareza dos enunciados).

Ao começar a leitura do texto de Thomás, Ivan foi interrompido por ele que disse que ia ajudar, pois a letra era muito ruim (e foi uma das coisas que ele havia reclamado com certa ênfase do texto de Ivan). Foi o próprio Thomás quem ia lendo e efetivando as modificações, sem dar espaço para o colega se manifestar, e este, por sua vez, não demonstrou esforço em tomar a palavra. Terminada a leitura, Thomás emendou “E aí, tem alguma coisa errada?”, aparecendo o termo “errado”, carregado de representações sobre o que se revisa em um texto. “Não”, ele mesmo respondeu. Ivan sugeriu apenas que trocasse um “ái” por “depois”, como Thomás tinha sugerido anteriormente no seu texto, o que foi feito, também aleatoriamente. De fato, Thomás havia utilizado esse recurso para dar encadeamento aos enunciados, repetidas vezes.

A pesquisadora questionou se não haviam achado nada que valesse à pena modificar, melhorar, reescrever, e ele respondeu prontamente que não, que o colega “não tinha visto nada”. Entretanto, nem Ivan o dissera, nem tampouco foi ele quem havia feito a leitura do texto. A professora e a pesquisadora não perceberam o fato para poder retomar, recolocar a proposta, durante a atividade, permitindo que Ivan assumisse seu lugar de leitor. Thomás não deu oportunidade de colaboração ao colega, demonstrando resistência à proposta desde o início.

O texto, assim, não foi, de fato, revisto, apresentando apenas as marcas de pequenos retoques. Na reescrita, Thomás fez algumas modificações, uma delas parece não ter sido intencional, mas fruto de desatenção ao copiar. Ao suprimir “nunca” na frase “...fizeram uma coisa que os pais deles (nunca) deixaram fazer” criou uma incoerência local. O enunciado que dá início à estória também foi modificado, e dessa vez uma ambigüidade foi desfeita com o elemento “em casa” introduzido. Na primeira versão, o leitor ficava a princípio sem saber se Vitor e Amélia, os personagens, haviam sido deixados sozinhos em casa ou no cinema, até que continuasse a leitura para que sua hipótese se confirmasse ou não, por inferência (o porão da casa, “a saída” dos pais). Embora merecendo uma reescrita – pois ainda um pouco truncada e com repetição desnecessária dos referentes – a situação inicial da estória ficou mais clara com esse acréscimo.

Uma noite os pais de Vitor e de Amélia foram ao cinema e deixaram Vitor e Amélia sozinhos e saíram.
 Ai Vitor e Amélia começaram a sair dos pais.
 Depois Vitor e Amélia fizeram uma coisa que os pais deles nunca deixaram fazer. Ir até o Porão.

Uma noite os pais de Vitor e de Amélia foram ao cinema e deixaram Vitor e Amélia em casa sozinhos e depois saíram.
 Ai Vitor e Amélia começaram a sair dos pais.
 Depois Vitor e Amélia fizeram uma coisa que os pais deles deixaram fazer. Ir até o porão.

Sucessivas experimentações revelaram uma tentativa de Thomás de empregar os dois pontos em “...fizeram uma coisa que os pais deles nunca deixaram fazer ir até o: Porão”,

revisado para “Ir até o: Porão” e finalmente, na versão final, reescrito como “...fizeram uma coisa que os pais deles nunca deixaram fazer. Ir até o porão”, sem os dois pontos. Esses dois pontos poderiam também vir depois do verbo “fazer”, que certamente corresponde ao que Thomás pretendia desde o início. Acrescentou-se ainda na versão final a interrogação depois da fala reportada “Sério? Dizem as crianças”, que durante a leitura conjunta Thomás lia com entonação interrogativa, não se dando conta da ausência do sinal de pontuação.

A revelação final da estória merecia um tratamento maior, um efeito de surpresa, enfim, uma reescrita para provocar no leitor o espanto que um tal enredo parece pretender. As três exclamações finais podem ser interpretadas como uma tentativa nesse sentido.

Sim eu sou vampiro!!! Sou um vampiro multi milionário. Serio dizem as crianças e os pais chegam e dizem: Nossa família é vampira!!!

i) Alexandre e Gabriel (10 e 9 anos)

O texto de Alexandre – graficamente organizado e apresentando muitas falas indicadas com marcadores próprios do discurso direto – conta um episódio, meio “estranho”, de luta entre um aleijado e um homem que sai do caixão no cemitério. O homem que sai do caixão já estava morto? É assombração? Se ele estava vivo, porque estava lá e porque assustaria alguém? Se ele estava morto, como poderia morrer de novo no final da estória? E como o aleijado que fugia com medo, de repente, aparece de armadura e, com uma arma (uma espada) mata o homem? Nenhuma dessas perguntas é esclarecida no texto que, apesar de ter um encadeamento de ações, carece de coerência interna, de elaboração de um “mundo possível” criado ficcionalmente (ECO, 1992), que torne viável as ações e situações postas na trama¹²⁶. No caso da narrativa de Alexandre, o estranhamento não chegou, pelo que foi observado, a se produzir para as crianças e, na verdade, trata-se mais de informações faltantes, de lacunas, do que de incoerência de fato. Como em relação a outros textos do *corpus* analisado, este também não foi tomado como objeto de análise em termos de uma apreciação mais subjetiva, estética, semântica e exigiria, para abordar essas questões, um trabalho mais consistente e sistematizado de reescrita, inserido em uma rede de práticas de leitura e produção de textos.

¹²⁶ Faz parte do aprendizado da produção textual distinguir uma situação inverossímil, internamente incoerente de uma narrativa onde as leis da lógica do mundo real não se aplicam, mas que são internamente coerentes. Os contos fantásticos ou maravilhosos se sustentam numa coerência construída pelo mundo criado ficcionalmente.

O foco da revisão das crianças foi em aspectos como a pontuação, visando conferir uma maior fluência à leitura; a supressão do conectivo “e”, repetido algumas vezes; a colocação de maiúsculas; algumas correções ortográficas (mínimas em relação à quantidade de palavras escritas de modo não convencional). Gabriel sentiu um certo “desconforto” ao ler o texto devido à quantidade de “e” usado para dar continuidade às frases. No entanto, parece que esse desconforto foi, do seu ponto de vista, resolvido pela segmentação em orações, sem a exclusão ou substituição do conectivo. Uma outra preocupação que apareceu aqui e ali foi com as marcas da oralidade, mas também sem muitos comentários, que poderiam dar pistas maiores sobre as motivações e representações da criança a respeito das particularidades do discurso escrito. “Ni um” foi substituído por “Em um” e “tá” por “estava”, que além de eliminar a marca da oralidade, modifica o tempo verbal. Na verdade, no texto, há certa oscilação no emprego dos tempos verbais usados para narrar – ora é usado o presente do indicativo, ora recorre-se à dinâmica imperfeito/pretérito perfeito do indicativo para marcar os processos em realização e realizados respectivamente¹²⁷.

Uma modificação chama particularmente a atenção na revisão do início do texto, por relacionar-se com a textualidade, com a introdução dos referentes. Trata-se da substituição de “Um dia *o* aleijado foi...” por “Um dia *um* aleijado foi...”, que reflete a escolha por introduzir a personagem na estória por meio de uma forma nominal indefinida, condizente com a “função de introdução” dos referentes. É a “função de retomada”, por sua vez, que é geralmente realizada por uma forma nominal ou pronominal, seja definida, seja marcada (*esse* aleijado, *tal* homem), seja possessiva. Evidentemente, essas funções não são rígidas e um nome próprio ou uma forma nominal definida podem introduzir referentes, assim como pode ocorrer de uma forma indefinida exercer a função de retomada. A modificação no texto indica uma preocupação com esse aspecto, mas foi efetivada sem muita negociação, sem argumentação explícita por parte do leitor, que apenas disse que achava “ficar melhor desse jeito”. Esse episódio revela um conhecimento intuitivo, epilingüístico desses usos dos artigos definidos e indefinidos no texto, valioso, embora de outro nível, em relação à possibilidade de compreensão deliberada desses fenômenos.

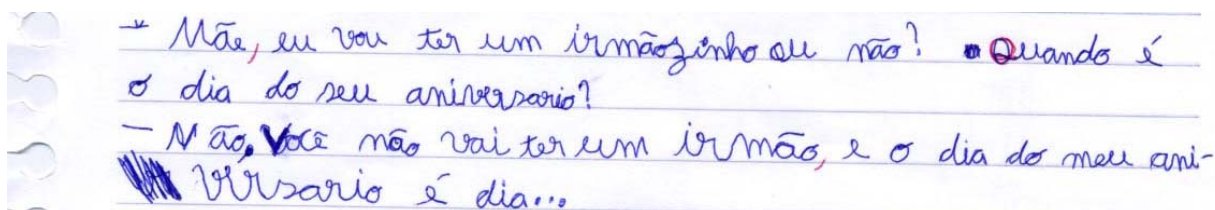
A estória de Gabriel, contada praticamente toda em discurso direto, se constitui, na verdade, em um longo diálogo introduzido justamente pela situação que justifica sua construção como tal: trata-se de um personagem que, sem razão explicitada para tal nem para tal precisão, faz dez perguntas, todos os dias. O narrador apenas indica a situação inicial,

¹²⁷ Esse aspecto, referente à coesão verbal, não foi detalhado e particularmente enfatizado neste estudo. Ver Bronckart (1999).

cabendo aos personagens tomarem a palavra tornando-se “vivos” para o leitor, atualizando, assim, o episódio.

O texto conta um dos eventos anunciados como recorrentes – fazer dez perguntas todos os dias – mostrando, no final, a astúcia do personagem para que sua cota seja cumprida, naquele dia, através do enunciado “Êpa, o menino não falou dez perguntas?! Er, er, er”. Essa astúcia, inclusive, justifica as perguntas sem muito nexos, sem conteúdo específico, meros desdobramentos da pergunta inicial, meras perguntas interativas, para garantir os turnos de fala, que por sua vez garantiriam a cota de dez perguntas diárias. O sentido do texto, ao que parece, é o próprio *nonsense* da trama, pois é a esperteza colocada em cena que confere coerência ao texto – o que aliás pode remeter-se à própria esperteza e astúcia de Gabriel ao propor um texto assim, de fácil estruturação e espirituoso, que revela, no entanto, procedimentos bastante interessantes de construção de sentidos.

Na sua leitura individual após o término do texto, Gabriel substitui, usando uma caneta verde, o verbo “acertar” por “errar”, gerando uma incoerência local, que parece advinda de uma leitura pouco atenta do enunciado. No entanto, esse aspecto não foi percebido nas releituras subseqüentes, junto com o colega. O foco da revisão conjunta foi a pontuação articulada à entonação pretendida, que se remete, por sua vez, ao sentido pretendido. A ortografia não foi alvo de comentários. Como o texto se estrutura basicamente em turnos de fala, à maneira de uma cena teatral, a leitura buscou a entonação da interação comunicativa entre os personagens, sendo que o autor ia ajustando a entonação de leitura feita pelo colega, relendo trechos para garantir suas intenções. Desse modo, a pontuação passou a ser o objeto de atenção e reflexão das crianças, que negociaram muito em certos trechos, lendo e relendo as frases, até ficarem satisfeitos com a pontuação correspondente às intenções de entonação e sentido pretendidos pelo autor. No enunciado “Mãe eu vou ter um irmãozinho ou não?” a vírgula foi testada antes de “ou não” e depois de “mãe”, optando-se por essa segunda possibilidade. A vírgula no trecho abaixo foi justificada da seguinte maneira:



→ Mãe, eu vou ter um irmãozinho ou não? • Quando é o dia do seu aniversário?

→ Mãe, Você não vai ter um irmão, e o dia do meu aniversário é dia...

- (Alexandre) “Não você não vai ter um irmão e o dia do meu aniversário...”
Vírgula, não?
- (Gabriel) É?
- (A) “Você vai ter um irmão e o dia...”, já é outra coisa que você tá falando.
- (G) Sim, mas é a mãe que fala.
- (A) É, mas ela tá falando de outra coisa. Põe a vírgula.

Alexandre questionou, nesse mesmo trecho, sobre o sentido das reticências e Gabriel prontamente respondeu que se tratava da interrupção do menino, complementando a fala da mãe. Isso reforça inclusive a suspeita de que Gabriel tenta dar sentido à própria falta de sentido das perguntas. O personagem faz perguntas, uma atrás da outra, que não quer de fato que sejam respondidas, pois sabe a resposta, ou a resposta é irrelevante, mera confirmação de suas perguntas afirmativas. Esse procedimento parece bastante interessante, um artifício elaborado de construção de sentido.

Outro aspecto digno de nota foi o comentário em torno do enunciado final. De fato, esse enunciado revela um mecanismo de distribuição das vozes no texto diferente do que vinha sendo utilizado. Trata-se de um comentário pós-texto, “Êpa! O menino não falou 10 perguntas? Er, er, er”, colocado depois da indicação de “Fim” e no qual a voz que fala já não é a voz dos personagens, mas do próprio autor que, no caso, comenta e avalia o que é enunciado. Quem é que se responsabiliza pelo que é enunciado aí? Ora, Alexandre, ao seu modo, colocou esta questão ao perguntar quem estava falando, já que não era nem a mãe nem o menino. Ao que Gabriel retrucou: “Sou eu que estou falando, o narrador. Igual ao começo lá, ó, “era uma vez”. Apesar de notadamente confundir a voz do narrador – elemento textual que narra do interior do relato, criação lingüística do autor – com a voz do próprio autor – instância que desenvolve uma atividade externa ao texto – com esse episódio, os meninos mostram já terem certas preocupações concernindo os mecanismos enunciativos. No dizer de Bronckart (1999), o narrador é a instância enunciativa de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do narrar e o autor, instância que está na origem da produção do texto (não obstante a ressalva de que essa origem é constitutivamente dialógica). Evidentemente podemos conceber situações, absolutamente legítimas, nas quais o autor invade a narrativa e interpela o leitor. O que é digno de nota é o fato de aspectos que dizem respeito a complexas relações presentes nas narrativas estarem no horizonte das preocupações e comentários das crianças.

A colaboração nessa dupla foi bastante produtiva, a negociação em torno da pontuação, principalmente, se dava com argumentações de ambos os lados. No enunciado analisado acima, “Êpa! O menino não falou 10 perguntas?”, a interrogação foi substituída por ponto final, pois as crianças não conceberam a interrogação como apropriada para uma indagação mais exclamativa. Talvez ainda estejam presos ao uso da interrogação apenas em perguntas diretas, que exigem uma resposta. Não ocorreu tampouco colocarem uma exclamação ou exclamação e interrogação. De qualquer modo, o ponto final certamente não corresponde à entonação que queriam imprimir à frase, que, de fato, não era a de afirmar que o personagem não havia feito as dez perguntas.

A postura das crianças em relação às modificações necessárias, às sugestões, era de acolhimento, respeito à produção do colega e de trabalho realmente em conjunto, visando a melhoria do texto. Algumas falas das crianças são esclarecedoras nesse sentido:

- (Alexandre) Como é isso aqui, ele tá perguntando se ela lembra, é?
- (Gabriel) Pera aí.
- (A) De novo você não se lembra, é? Tem muito tempo que a gente escreveu, né, dá pra esquecer. Vamos reler pra ver.
- (G) Ah, é o que você disse mesmo, ele está relembando à mãe.
- (A) Então tem que ter uma vírgula aqui.
- (G) É melhor ponto... e bota maiúscula.
- (A) É mesmo. Bote aí.

Os dois meninos, particularmente Alexandre, apontaram como importantes na revisão tanto a correção quanto a clareza do texto. Como visto nas duplas anteriores, essa representação da revisão é facilitadora de um retorno ao texto menos centrado na ortografia. É possível também que o fato de precisar da ajuda do par para rever as partes ditas “confusas”, partes que implicam em escolhas lingüísticas, seja uma idéia mais bem-vinda para as crianças, do que precisar do colega apenas para “corrigir erros” – que é geralmente pouco tolerado. Entretanto, houve casos em que se tolerou mais a correção, do ponto de vista de “ajudar a ver os erros” do que uma contribuição mais ampla ao texto (como na dupla Sara e Camila). Digno de nota é que, ali onde há uma colaboração mais produtiva, as crianças parecem mais voltadas para o texto como unidade de sentido¹²⁸.

¹²⁸ Dado que, evidentemente, mereceria pesquisa complementar.

j) Jade e Maria Lua (9 e 11 anos)

O texto de Maria Lua é um exemplo de texto reescrito no qual se introduzem modificações diversas, mais amplas, que incidem sobre o conteúdo semântico, a ponto de a versão final se constituir em um novo texto; ainda que mantendo elos com o texto inicial, o texto de Maria Lua foi, de fato, muito modificado. Mas essa modificação só se deu na produção da versão final do texto. Na revisão conjunta, as modificações introduzidas consistiram, basicamente, de substituições, supressões e acréscimos de elementos lingüísticos locais. Algumas dessas modificações foram apenas pequenos ajustes gráficos ou ortográficos, mas outras diziam respeito a questões mais relevantes, como a tentativa de precisão (“por causa da seca”, por exemplo), a reelaboração semântica (substituição de “não comem feijão”, específico, por “não comem direito”, mais genérico; “Peter Pan” por “amarelinha”; “um brinquedo” por “muitos brinquedos”), a retomada dos referentes (“os retirantes” por “eles”).

Essas modificações se deram a partir de negociações interessantes entre as duas meninas, que estabeleceram uma boa atitude colaborativa e pareciam privilegiar não apenas os aspectos formais, mas também aspectos mais amplos. Em suas respostas ao questionário, Jade enfatiza os dois aspectos. Apesar de demorarem um tempo para “entrar”, de fato, na atividade – na primeira leitura elas riam muito da situação, do gravador, do modo de ler de cada uma – as meninas produziram conjuntamente e tiveram uma atitude respeitosa com a produção da outra. Algumas falas de Jade – “Não é melhor ‘castigava’, não? Ou você quer assim mesmo, ‘castiga’?”, “É melhor assim, né?”, “Sei, entendi, mas tem que melhorar, cê não acha?”, “Você pode me explicar melhor esse pedaço aqui que eu não estou entendendo?”, “Ah, fora isso, o resto ficou legal”, “Você quer tirar?”, “Você que resolve se quer tirar”, “É melhor cortar isso, corta? Se cortar vai ficar assim, ó” – assim como a atitude de Maria Lua, receptiva mas sem deixar de se colocar, de defender seu ponto de vista, mostram que o par conseguiu uma boa colaboração na revisão do texto. Alguns episódios merecem destaque.



No trecho acima, algumas soluções foram dadas e afastadas e modificações foram feitas e desfeitas até que se satisfizessem com o resultado, numa verdadeira construção

coletiva, polifônica, como podemos perceber no diálogo seguinte, referente ao trecho. Na intervenção de Jade, no sentido de questionar a repetição de “os retirantes”, e na complementação de Maria Lua, sugerindo prontamente a forma remissiva “eles” – por sinal, repetida à exaustão como modo de retomar os referentes – nota-se, inclusive, uma materialização dessa construção conjunta:

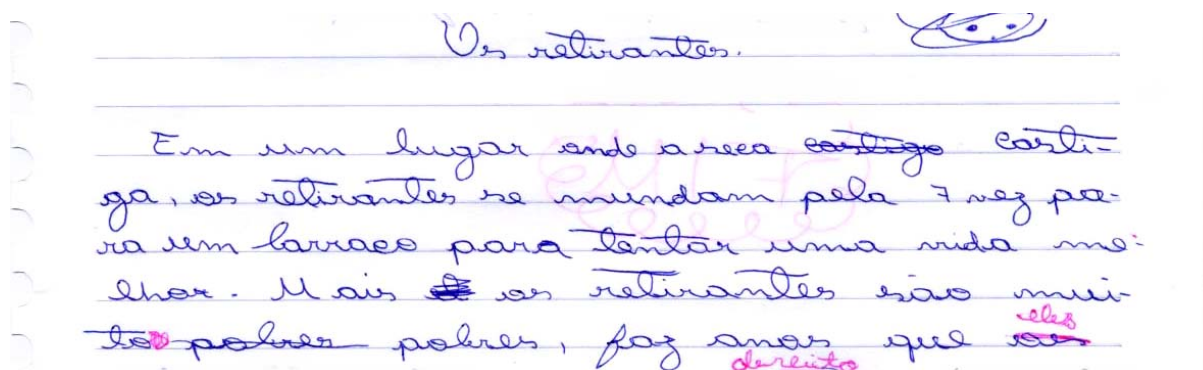
- (Jade) “Mas os retirantes são muito pobres”. Muitos pobres, não é não?
- (Maria Lua) É, muitos.
- (J) Faz anos que os retirantes não comem feijão...
- (ML) Ah, tira isso, não quero botar isso não (referindo-se a “feijão”).
- (J) “Não comem”. Ponto.
- (ML) Não, “não comem direito”. Bote aí.
- (J) Ficou melhor. “..é a realidade da família os retirantes”.
- (ML) “É a realidade”.
- (J) Ponto, né? “É a realidade”. “Da família”. Ops, aqui o “da” tá certo. Tem é que riscar “os retirantes”
- (ML) É, pode riscar.
- (J) Aqui também acho que tá estranho, ó, acabou de falar “os retirantes são muito pobres, faz anos que os retirantes não comem direito”
- (ML) É, ficou ruim.
- (J) E é melhor cortar isso. Corta? (referindo-se a “os retirantes”).
- (ML) Corta.
- (J) Aí vai ficar assim: “Faz anos que...”
- (ML) “...que eles”.
- (J) “...que eles não comem direito”
- (ML) “é a realidade da família”.
- (J) Agora sim!

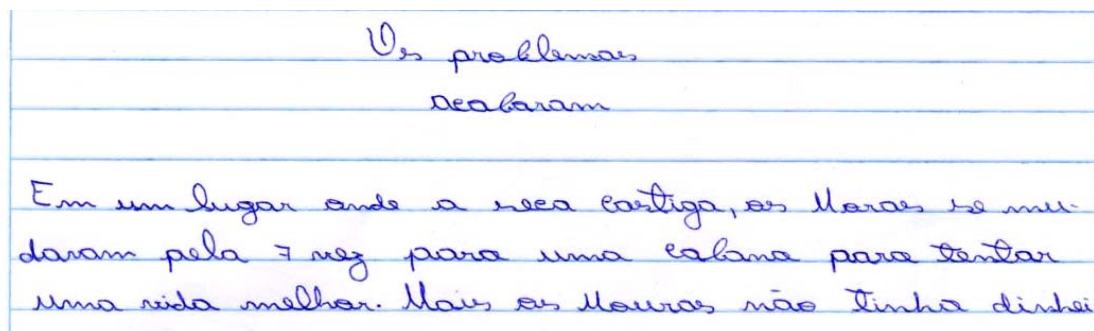
Como ambas expressaram no questionário, a ajuda do par na melhoria do texto é, para elas, positiva, produtiva, “legal”; o outro ajuda a “completar” e a “corrigir” o texto. “Completar” pode parecer vago, mas certamente se refere a aspectos não convencionais, mais abrangentes. É preciso considerar também, que “corrigir”, para as crianças no geral, pode também não se referir apenas a aspectos convencionais, à ortografia, por exemplo. Aspectos sintáticos, ou ligados à coesão e mesmo outros, mais contingentes, que implicam em escolhas,

podem, ainda assim, ser tomados como da ordem do certo/errado. Saber que na língua escrita há aspectos convencionais e aspectos negociáveis, da ordem da escolha e não do certo/errado, implica também em uma representação da produção textual como ato de criação a partir do que na língua se repete, se reitera – inclusive, muitas vezes, com normas que o regula – e o que se pode, com a língua, criar.

Em um outro episódio, a dupla negociou as vírgulas e o conectivo “e” na enumeração dos membros da família dos retirantes. Depois de questionar, Jade aceitou o argumento de que o “e”, no meio da enumeração, era “para não ficar assim, sem uma parada”. No enunciado “Passou meses a chuva veio, quase tudo melhorou”, houve um certo estranhamento de Jade, que sugeriu acrescentar “por causa da seca” e o escreveu. Percebendo certa incoerência da relação lógica (melhorou *por causa* da seca) Maria Lua disse “Acho que é melhor ‘por causa que a seca acabou’, ah, sei lá”, mas finalmente não se efetivou a modificação: “Por causa da seca. Ponto”, disse Jade.

No final do texto, Maria Lua ensaiou acrescentar trechos novos à sua estória; queria inserir um enunciado comentando a questão dos móveis e eletrodomésticos ganhos pela retirante Eva e outro sobre Lula. Sugeriu “Eles não tinham nada disso” (referindo-se aos móveis ganhos) e “E sabiam que podiam confiar em Lula, sabiam que ele era um homem honesto”. Jade, entretanto, a dissuadiu dizendo que não precisava. De qualquer modo, Maria Lua parecia ainda não estar satisfeita com sua produção, parecia querer ainda reelaborá-la, burilar, dizer mais, mexer, mudar, trabalhar o conteúdo – o que se confirmou na sua versão final, completamente modificada.





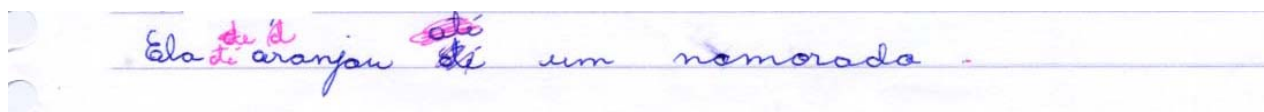
A reescrita de Maria Lua coloca a questão da fronteira entre o “mesmo” e “outro” texto, no que se refere às diferentes versões, de modo particularmente interessante, pois ela introduz, de fato, modificações radicais em termos da construção semântica do texto, reelaborando forma e conteúdo. Um deslocamento do sentido é estabelecido desde o título, que passa de “Os Retirantes” para “Os Problemas Acabaram”, excluindo-se os retirantes definitivamente e completamente da narrativa, os personagens passando a ser designados pelo nome de família, “Os Moraes”. O presidente Lula foi igualmente excluído, sendo sua função na trama – de ajudar a família a melhorar de vida – substituída pelo Faustão e seu “Caminhão do Faustão”¹²⁹. Algumas das ações de Lula foram substituídas pelas de um ator encarregado de entregar os prêmios do programa do Faustão. Apesar de ser tentador fazer conjecturas a respeito das motivações e implicações de tal mudança na situação proposta pela autora, não poderemos saber o que a motivou a tal. Poderíamos ainda supor que textos totalmente modificados em termos do conteúdo podem esconder uma dificuldade daquele que escreve em entrar no corpo-a-corpo com as palavras, pois, nesse caso, não é a língua que se trabalha, mas os conteúdos abordados. Considerando, porém, que no seu texto tudo “se mexeu” certo é que ela sabe que, em um texto, tudo pode “se mexer”, que há elementos que permanecem, que se conservam e outros que podem ser mudados para que aquele texto seja o mesmo e outro – o que já é um conhecimento interessante sobre o processo de escritura.

Além das modificações do conteúdo, Maria Lua modificou também a forma de dizer, em muitos trechos, aproveitando certas construções da versão inicial do texto em outros trechos. O enunciado “Passou meses a chuva veio, quase tudo melhorou por causa da chuva”, por exemplo, foi reescrito da seguinte forma: “Passou meses a chuva veio, heeee, que alegria! Quase todos os problemas resolvidos”. Cabe ressaltar que, embora Maria Lua tenha apontado

¹²⁹ A autora faz referência a Luis Inácio Lula da Silva, que no período se elegeu Presidente da República e referência ao “Domingão do Faustão”, programa de televisão exibido pela Rede Globo, apresentado por Fausto Silva. O “Caminhão do Faustão” é um quadro do programa no qual um espectador é contemplado com prêmios, entregues por um ator ou atriz da emissora, no caso, Paulinho Vilhena.

a ortografia como algo relevante na revisão, ela sublinhou também que os escritores revisam seus textos “para que saiam o melhor possível e as pessoas possam ler com prazer”, revelando também uma preocupação com o leitor. Mais ainda, revela ter um conhecimento afinado da relação autor/leitor, mostrando uma sensibilidade para o trabalho do autor no sentido de instigar seu leitor. Talvez por isso tenha, no embate com seu texto, o transformado tanto.

O texto de Jade, por sua vez, foi alvo de considerações muito pontuais, incidindo basicamente sobre a caligrafia e a ortografia. Algumas modificações foram, entretanto, efetuadas com o intuito de tornar mais claro o enunciado. É o caso do acréscimo que transformou o nome do programa de televisão “As Gatinhas” em “As Aventuras da Gatinha”, retomando o título do texto. Também é o caso do enunciado final, no qual se buscou uma forma mais adequada de dizer: “Ela *arranhou até* um namorado” tornou-se “Ela *até* *arranhou* um namorado”, através do deslocamento de um elemento na frase, após negociação. A versão inicial soava estranha a Maria Lua, que insistia em ler o enunciado como ele finalmente ficou na versão final.



Note-se que a operação de deslocamento, ao contrário das de supressão, acréscimo e substituição, foi bastante rara nos textos analisados. Fabre (1986), pesquisadora francesa já citada no capítulo inicial, observou nas suas análises que essa operação é pouco freqüente e, quando presente, geralmente se limita a unidades menores, sendo raramente operada sobre segmentos maiores, proposições, parágrafos. Interessante seria investigar se a produção escrita com o editor de texto não alteraria esses dados – no que diz respeito a textos de crianças aprendizes – já que facilita os deslocamentos e reconfigurações mais amplas. A operação de deslocamento é amplamente utilizada por produtores experientes de textos e, para esta operação, em especial, o editor de texto é um recurso que favorece muito a reformulação e a reescrita.

Na revisão desse texto, a atitude colaborativa também se estabeleceu, embora possamos sempre discutir se esse fato implicou e implica necessariamente em uma revisão realmente produtiva e em um texto, de fato, melhor. A revisão não garante a melhoria de um texto, a colaboração amigável também não, não necessariamente.

O texto poderia ser ainda revisto em alguns aspectos, mas, sendo constituído basicamente de falas dos personagens e tendo um desfecho interessante, talvez dispense qualquer reescrita, ao preço de perder seu estilo “clean”. Esse também é um aspecto, mais global, a ser considerado nas intervenções do professor. Maria Lua, a leitora, a revisora, julgou o texto pronto, bom: “Esse texto tá bom”, “Tá tudo certo, tá bom essa escrita”, “Gostei da estória”. Sua estrutura traz características verbais que lembram a história em quadrinhos – a situação inicial descrita como uma cena, a introdução repentina e sem muita explicação da situação (no caso, a festa a fantasia), a trama simples, a presença de muitas falas no desenrolar da situação, o narrador apenas indicando as falas, os marcadores de tempo como introdutores concisos das falas, apenas indicando a cena (“No dia seguinte...”, “Depois de um tempo...”), o desfecho singelo, breve. O texto de Jade tem um estilo particular. De qualquer modo, a transposição intertextual do repertório de temas, formas e linguagem que vêm de outros gêneros textuais, ou mesmo de narrativas em outras linguagens – como o cinema, a TV, é um assunto bastante complexo e importante para balizar o trabalho em termos da capacidade narrativa em linguagem verbal¹³⁰.

A questão da revisão e reescrita coloca essa outra questão, a de se saber qual o momento de parar de revisar e de reescrever, de produzir novas versões e a de se saber quando é, de fato, necessário reescrever. Essas decisões, evidentemente, devem ser tomadas no contexto das práticas de apreciação, avaliação coletiva, validação pelo grupo, discussão com o professor – sempre considerando os objetivos daquela escrita – sendo decisões que fazem parte do aprendizado da produção, revisão e reescrita de textos.

2. COSTURANDO AS LEITURAS E LEITURAS DAS LEITURAS

Mas já que se há de escrever que ao menos não esmaguem com palavras as entrelinhas.

Clarice Lispector

¹³⁰ O uso de características de um gênero para produzir outro é natural e envolve conhecimentos intertextuais. Por vezes cria efeitos estilísticos, por vezes cria ruídos na narrativa. É notório, no âmbito informal da observação das produções infantis, o uso de temas, formas de narrar e linguagem próprios a filmes, games, seriados e outros programas de televisão. Se por um lado constituem em repertório que serve de apoio à produção, por outro, desconsideram a particularidade e especificidades dos gêneros narrativos exclusivamente verbais. A escuta e a leitura de narrativas devem ser amplamente incentivadas como modo de constituir também um rico repertório, que possa fazer face a esse contato massivo das crianças com essas outras linguagens.

Como enfatizado anteriormente, não se trata de propor uma análise geral dos textos, considerando apenas suas regularidades para se chegar a alguma espécie de conclusão do que é comum a todos, de generalização, apagando as singularidades, esmagando as entrelinhas. O que há de comum é justamente a diversidade. A diversidade de modos de narrar, a diversidade de idéias sobre o que é e porque revisar, a diversidade dos modos de participação do outro na revisão, a diversidade de elementos focalizados pelas crianças. Alguns desses elementos foram salientes para alguns pares, outros consistiam em preocupações freqüentes, outros apareceram apenas pontualmente.

De início, o que fica claro na análise dos textos e dos comentários sobre eles, é que, embora as representações das crianças sobre as atividades de revisão e reescrita e sobre o uso dos rascunhos sejam guias importantes a respeito dos modos de se relacionarem com essas atividades, embora o que pensam se reflita nas operações que fazem sobre seus textos, constatou-se que essas operações sobre a linguagem vão além do que puderam explicitar a respeito delas, vão além do discurso que puderam articular sobre a linguagem, sobretudo no discurso distanciado posto nos questionários, quando as crianças foram solicitadas a escrever sobre a escrita. Ou seja, as operações epilinguísticas incidiram sobre aspectos sobre os quais as reflexões metalinguísticas (no sentido de mais controladas e mais bem argumentadas) e metadiscursivas ainda não incidem – o que mais uma vez reforça a idéia de se partir, no trabalho de análise linguística, das reflexões epilinguísticas das crianças, assim como trabalhar a explicitação metadiscursiva a partir de suas representações.

Observou-se – isso foi flagrado em muitos episódios – que as crianças percebiam com freqüência uma inadequação ou um truncamento, às vezes até propondo uma alternativa, uma modificação, mas apresentavam dificuldades em argumentar a respeito do que propunham, o porque do estranhamento e porquê a alternativa apresentada parecia melhor. Diziam “fica melhor assim”, “senão fica sem jeito”, “fica confuso”, “não parece legal”, “assim não parece melhor?”. Isso nos leva a supor que, em um trabalho de análise linguística, a partir dessas reflexões, inclui-se o desenvolvimento de possibilidades de explicitação e argumentação, mesmo que não necessariamente utilizando-se de metalinguagem específica. Até mesmo para que tais comentários, de certo modo “impressionistas”, possam tornar-se comentários mais consistentes, retomados em análises linguísticas de outros textos, em outras situações, constituindo-se e ampliando-se, assim, o repertório de cada um. As intervenções do professor teriam aí um papel fundamental, no sentido de propiciar saltos qualitativos a partir das reflexões que as crianças iniciam, mas não têm possibilidades de avançar, de articular com outras situações.

Se nas representações a respeito da revisão o foco era – junto com a “confusão” das idéias – sobretudo a questão ortográfica e gráfica (caligrafia, estética), nas operações sobre os textos pôde-se observar uma variação muito maior, com preocupações muito mais abrangentes por parte das crianças, que contemplaram aspectos de ordens diversas, tanto do nível macroestrutural dos textos, quanto do nível microestrutural – ainda que os aspectos mais formais e normativos fossem também muito freqüentes.

A ortografia e a caligrafia foram, de fato, aspectos geralmente tomados como objeto de comentário e de modificações, mas muito menos do que se poderia supor pela preocupação reinante com a correção nas respostas dadas ao questionário. Aliás, a revisão foi apontada por muitas crianças como sinônimo de correção. Nas respostas à questão “O que você acha que é revisar um texto?”, quinze crianças referiam-se literalmente à correção ou à relação erro/acerto, uma delas tendo se referido à revisão como a “consertar o texto”. De qualquer modo, mesmo algumas crianças que se disseram, no questionário, preocupadas com a correção do texto, na revisão conjunta, esses aspectos ficaram em segundo plano ou nem foram tratados, privilegiando-se outros aspectos (como a dupla Tomás e Christian, na revisão do texto de Tomás). É digno de nota, também, que muitos daqueles que privilegiaram a ortografia não se detiveram, no entanto, em considerável quantidade de erros que os textos apresentavam, senão em algumas ocorrências. Freqüente a correção ortográfica era vista apenas como “conserto” de palavras isoladas, e não como objeto de reflexão sobre os aspectos convencionais da escrita, que mobiliza conhecimentos sobre suas regularidades e arbitrariedades. Muitas palavras escritas fora da norma ortográfica não foram tratadas, ou porque não foram percebidas como incorretas pela dupla ou, talvez, porque a leitura do texto seguia centrada no conteúdo, apenas determinados erros se tornando salientes o suficiente para romper o fluxo da leitura – o que, de certa forma, indica o foco da releitura.

Parece que a atenção às palavras isoladas, no fluxo da leitura do texto, não é tão evidente, sendo a relação forma-sentido privilegiada – a não ser nas duplas em que o foco foi, de início, a forma, como por exemplo, o texto de Maiara, revisado com Sofia. Salvo nesses casos, apenas as palavras cuja ortografia incidia no significado da palavra possibilitando sentidos não previstos pelo autor eram mais freqüentemente tomadas como alvo de comentários da maioria das duplas. É possível que a releitura inicial, espécie de “leitura-para-compreender” não seja, a princípio, tão facilitadora de correções ortográficas, a não ser que se proponha, de início, uma “leitura-avaliação” e se solicite deliberadamente o enfoque no aspecto formal em detrimento do conteúdo, da narrativa – como talvez seja interpretada pelas

crianças a solicitação para que revisem seus textos¹³¹. Assim como aquele que escreve pode, ao focalizar a organização das idéias no papel, descuidar das decisões em torno de “com que letra vai escrever tal palavra”, quem lê pode descuidar da revisão de palavras por estar concentrado em compreender o que lê. Por isso mesmo o recurso ao rascunho em contexto escolar se justifica, particularmente, por possibilitar o enfoque de diferentes elementos em momentos distintos – o texto como unidade de sentido, o enredo, a coesão, as construções sintáticas, a norma ortográfica. E “ensinar” a “enfocá-los” em diferentes momentos, assim como, ao mesmo tempo, a coordenar esses diferentes elementos na escrita, é próprio do processo de revisão em contexto de aprendizagem. O rascunho, na escola, além de ser o testemunho da gênese de um texto, é o testemunho dos conhecimentos e aprendizagens das crianças sobre a escrita, sobre o procedimento de composição de textos e sobre a própria revisão como parte desses procedimentos.

Rocha (1999) levanta a hipótese de que o aprendiz, num primeiro momento, considera que um texto, para ser escrito ou lido, deve possuir certas características formais, como a correção ortográfica e a grafia legível, sendo essas preocupações “construtivas”, pois consideram o leitor e fazem parte da “proposta de compreensão”. A autora, assim, questiona que a preocupação com aspectos formais, convencionais, da “superfície” (no sentido lingüístico do termo) do texto, sejam “superficiais” (no sentido comum do termo), pois expressam indagações da criança que está construindo a especificidade do texto escrito.

Cabe ressaltar que, em muitos episódios, a ortografia era referida e tomada como alvo de modificações, mas, em muito poucos casos consistiu, de fato, em objeto de análise, com mobilização de conhecimentos de regras, com formulação de hipóteses considerando as regularidades e arbitrariedades ou referenciando-se no caráter gerativo da ortografia. Ou seja, mesmo no que tange aos aspectos normativos, há um trabalho metalingüístico a ser desenvolvido para que as crianças possam, na revisão inclusive, tomar a ortografia como objeto de reflexão e modificação consistentes. A correção e ajuda do par, nesse sentido, salvo raras exceções, ficou resumida a casos pontuais em que a grafia de palavras era modificada, a partir de seus conhecimentos dessas grafias tomadas de modo isolado.

A pontuação dos textos, por sua vez, foi freqüentemente tomada como objeto de análise e negociação entre as duplas, constituindo-se no aspecto mais amplamente considerado e tratado pelas crianças, mais do que a ortografia. De fato, esse dado parece revelar que o trabalho com produção textual nessa terceira série aborda aspectos que se

¹³¹ Isso, no entanto, mereceria pesquisa complementar.

relacionam com a textualidade – como a pontuação – não se limitando à análise de palavras e frases sob a perspectiva notacional apenas ou concernindo a norma – embora também haja essa preocupação. Pelo que se constatou – tanto nas entrevistas junto à professora e coordenação, como no próprio desenrolar da pesquisa em sala de aula – são esses os aspectos geralmente focalizados pela professora e, recorrentemente, lembrado aos alunos quando das atividades de produção, releitura e revisão: ortografia, pontuação e clareza de idéias¹³².

A pontuação dos enunciados dos textos foi tratada pelas crianças de modo rico e diversificado; os comentários não se limitaram à sua dimensão de notação gráfica e relativa à frase. As negociações entre as duplas se davam, em geral, considerando o sentido do enunciado no contexto da estória, a intenção do autor em relação à leitura pretendida (sobretudo em termos da entonação pretendida) e a fluência na leitura. As crianças tentavam, por vezes, reproduzir as características prosódicas da fala por meio dos sinais de pontuação. A entonação era negociada e muitas vezes, a experimentação das possibilidades desencadeava a modificação, sem haver argumentações explícitas. Em alguns casos, observou-se que as crianças experimentavam os usos dos sinais de interrogação e exclamação alternadamente – principalmente em enunciados que não eram perguntas diretas – para atribuir inflexões diferenciadas. Trata-se de uma verdadeira exploração dos recursos da pontuação na construção dos sentidos, o que revela um certo conhecimento de que a pontuação organiza as informações do texto. O uso da vírgula também foi alvo de alguns comentários e de experimentações visando a sua notação em alguma parte da frase. Percebe-se aí uma rica exploração que pode ser trabalhada de modo produtivo a partir de aproximações mais e mais refinadas do uso da pontuação como aspecto relativo à textualidade, à organização e segmentação do texto em unidades lingüísticas de amplitude diversas. Os marcadores do discurso direto, em sua dimensão gráfica (como de sinais gráficos que organizam as falas), não se constituíram, entretanto, em foco de atenção. No geral eram utilizados.

Também foram alvos de comentários e de modificação alguns aspectos referentes à coesão – seja a coesão referencial ou sequencial (nesse caso, especificamente a conexão) – aos mecanismos enunciativos (que dizem respeito às vozes que falam no texto), à relação oral/escrito (as marcas da oralidade), à coerência e construção dos sentidos. Houve também alguns comentários mais gerais referentes ao caráter interlocutivo dos textos, à possibilidade de compreensão pelo leitor, esses ligados a questões diversas, desde comentários a respeito da legibilidade da letra até àqueles referentes à falta de informações no texto. Esses diversos

¹³² Os próprios critérios de avaliação (provas, trabalhos, atividades diversas), expressos no boletim da escola, revelam estas preocupações.

aspectos, que apareceram aqui e ali, constituíam-se ora em preocupações incipientes, iminentes e discretas das crianças, ora como preocupações já mais consistentes, ainda que, em muitos casos, demonstrassem poucos recursos para validarem o que queriam dizer e para argumentar.

Embora os textos das crianças, no geral, apresentassem muitas questões relativas à coesão, notou-se que esse aspecto foi muito pouco focalizado nas revisões em dupla. Quando o era, referia-se basicamente à repetição das formas remissivas ou de conectivos – o que era “resolvido” com algumas substituições aleatórias como, por exemplo, de alguns “aí” por “depois”. Em alguns episódios isso se deu apenas a partir de um questionamento da professora a respeito da repetição. Em eventos muito pontuais, algumas crianças questionaram sobre o referente a que certa forma remissiva se referia (ex. “Contrataram outra”, “Outra o que?”, na dupla Jonas e Rafael), mas num dos casos, a solução encontrada foi justamente uma repetição indevida do referente. De fato, a retomada de referentes e o encadeamento dos enunciados foram os aspectos sobre os quais mais se silenciou nas revisões, embora a questão da coesão, do ponto de vista do leitor adulto, fosse saliente nos textos. Cabe ressaltar que esse aspecto é também pouco referido, de modo explícito, pela professora, que se remete à “confusão” do texto, de trechos e ao “texto como um todo”, englobando tanto aspectos mais amplos referentes à textualidade (coerência, aceitabilidade, informatividade), à estrutura do texto (começo, meio e fim; encadeamento lógico-temporal), quanto a esses aspectos mais formais de progressão e encadeamento dos enunciados – sobretudo quando esses aspectos, que são de ordem lingüística, criam uma incoerência local. O que se percebe é que os aspectos coesivos parecem ser tratados de modo vago, não sendo foco de análises lingüísticas mais refinadas nem sendo, de fato, contemplados no tópico “clareza”, a não ser quando geram um truncamento que compromete a coerência, a lógica, a clareza do enunciado. Por serem de ordem lingüística, justamente, os aspectos coesivos poderiam ser objeto de uma explicitação maior por parte do professor em seus questionamentos e intervenções nos textos das crianças, para que se tornassem observáveis para elas e passassem a se constituir em objeto de atenção nas revisões. A possibilidade de estabelecer a referência sem prejuízo da compreensão e sem ambigüidades, mas evitando a redundância tem inclusive valor estético, pois confere elegância ao texto.

A referência à “clareza de idéias”, à “confusão”, a “trechos confusos”, apareceu com certa freqüência nas falas das crianças e nas respostas ao questionário. A questão da “confusão” do texto foi atribuída a aspectos diversos, como à “letra ruim”; a incoerências locais e truncamentos em trechos devido a elementos diversos – como a uma relação lógica

fracamente estabelecida pelo uso inadequado de conectivos, a ambigüidade referencial, a problemas de informatividade dos textos; a questões da construção do mundo narrado. Possivelmente, as crianças observam a clareza global do texto – o entendimento, as incoerências muito salientes, os absurdos, a aceitabilidade – e aos enunciados muito truncados – pois são aspectos sobre o qual a professora insiste, ao lado dos aspectos mais formais. Entretanto, possivelmente não se debruçam sobre eles com muita frequência devido ao próprio caráter vago da consigna dada pelo professor e à falta de repertório para, de fato, considerarem tais aspectos em suas revisões e em seus comentários. Observou-se que geralmente as crianças percebiam alguma “confusão”, mas não conseguiam detectar o que exatamente causava estranhamento nem tinham recursos para resolver a questão. Também são referidos pela própria professora, de modo um tanto impressionista e, digamos, intuitivo. Possivelmente todos os aspectos referentes à textualidade são tratados sob essa designação de “clareza de idéias”. Podemos supor que, na medida em que esses aspectos se tornem, de forma menos vaga e difusa, objeto de atenção pela própria professora certamente aparecerão mais freqüentemente nas suas solicitações assim como nas considerações das crianças.

Constatou-se que houve, na revisão de muitas duplas, um esforço no sentido de prestaram atenção também a isso, ao “texto como um todo” – como dizia a professora – ao texto como unidade de sentido e não às palavras isoladamente. Assim, é preciso salientar que a solicitação e a consideração de um aspecto mais global como a “clareza de idéias”, do texto, de trechos, tem, de qualquer modo, o enorme mérito de não centrar a atenção da produção e revisão apenas em aspectos notacionais e normativos da língua, desconsiderando o texto como unidade de sentido, e essa unidade como objeto passível de revisão.

De qualquer modo, como a referência ao “texto como um todo” contempla muito mais claramente os aspectos referentes à coerência e como estes, talvez, sejam mais flagrantes para as crianças, estiveram muito mais presentes nos seus comentários do que os aspectos referentes à coesão textual. Desfechos pouco desenvolvidos que não diziam “a que veio” o texto, título que não reflete a trama narrada, informações faltantes ou insuficientes, foram objeto de alguns comentários entre as crianças. É certo que, em algumas ocorrências, a falta de informações suplementares, se não chegava a gerar incoerência, deixava, no entanto em suspenso muitos efeitos que poderiam enriquecer o texto e os sentidos, como os efeitos de surpresa, espanto, suspense. A discussão mais consistente e rica no que concerne a coerência foi em torno do texto de Tomás, a partir da indagação de Christian, a respeito do título “A vingança”, que não correspondia ao que estava sendo narrado. A explicação do autor, que só tornou mais flagrante a lacuna das informações que justificariam o título, terminou por revelar

uma outra incoerência, não efetivada na escrita, mas imaginada – a de que colocar tabule na comida dos outros se constituiria em uma vingança. Ora, Christian foi muito pertinente ao questionar o valor da vingança a partir do tabule, já que não se trata de uma comida tida como necessariamente ruim ou de “má fama”, como seria, por exemplo, o caso do jiló, que tem tal fama, mesmo considerando-se que há aqueles que o apreciam. A substituição do título, na reescrita final, por “Minha Boca!”, é bastante significativa de toda essa discussão sobre a construção dos sentidos no texto. Sem querer extrapolar, “viajar”, é interessante, no entanto, notar que, de fato, tabule é ruim apenas do ponto de vista de Tomás, de “sua boca”! O novo título dado ao texto, de qualquer modo, não parece ter elucidado algum aspecto da estória narrada. Mas vale lembrar que o nome de um dos personagens traquinos – que possivelmente sofreria a vingança tendo tabule colocado em sua comida – chamava-se justamente Tomás. Ainda que a questão seja incerta, o personagem pode ter sido confundido com o enunciador do texto, Tomás, fato que poderia, do ponto de vista de Tomás, validar a idéia da tal vingança. Se isso for assim, se configuraria em mais um episódio concernindo os mecanismos enunciativos no texto, perfazendo um total de cinco casos. Tomás-enunciador confundido com Tomás-personagem explicaria, ao menos para ele mesmo, o título do texto que não fora escrito, a partir da informação ausente, implícita, para ele: “não gosta de tabule”.

Não tomando a produção de discurso de um sujeito como constituição de uma relação singular com a linguagem, em seus processos singulares de subjetivação, a escola muitas vezes trata o texto do aluno considerando-o apenas do ponto de vista dos conhecimentos adquiridos sobre a língua. A esse respeito caberia lembrar que tomar a oscilação nas expressões referenciais, as ambigüidades na referência anafórica, a mistura de anáfora e dêixis, da terceira e primeira pessoa do discurso, do tempo real e o tempo ficcional, as oscilações do foco narrativo – freqüentes em textos infantis – pode se constituir em muito mais que simples “problemas de coesão e coerência”. Explicar desse modo, como diz Tfouni, “coloca a questão da autoria em um quadro teórico explicativo bastante simplista, de pura análise textual, limitando a análise ao plano dos enunciados, o que obviamente implica uma perda das características históricas que regem o processo de enunciação” (2001, p.87). Não podemos reduzir o produto escrito das crianças, com certas características peculiares, a um texto com problemas de coerência e/ou coesão, ou texto que desconsidera a situação comunicativa, quando o que está em jogo é muito mais que isso. Trata-se, por exemplo, de um emaranhado de instâncias dialógicas das quais resulta a escrita ou, como nos diz Buin (2002), um emaranhado de *eus* e *outros* – “a oscilação das expressões referenciais parecem marcar o conflito, uma briga em que ‘todos’ querem assumir o lugar no discurso” (2002, p.94). Trata-se

das instâncias dialógicas que querem ter voz no tecido polifônico dos textos, da construção de mundos ficcionais que solicitam complexas articulações discursivas para organizar o tempo, o espaço e os sujeitos ficcionais pela linguagem, trata-se, enfim, de processos muito mais complexos e ricos do que meras lacunas na competência escritural do sujeito. Isso sem contar que essas “misturas” podem revelar muito do funcionamento discursivo e da língua como ordem simbólica habitada por uma subjetividade que produz formas singulares, mostrando a intensa relação entre o sujeito, a língua e o sentido¹³³. E porque não, até mesmo numa perspectiva mais psicológica, revelar muito das projeções das crianças em seus enunciados aparentemente distanciados, narrados em terceira pessoa.

As ocorrências relativas aos mecanismos enunciativos foram muito significativas e merecem destaque. Ao se debruçaram sobre a questão de quem fala no texto (o autor, o narrador, o personagem?), as crianças transitam na complexa questão da polifonia dos textos, revelando uma preocupação com um aspecto que em nada se relaciona com o que é focalizado geralmente na escola como objeto de atenção¹³⁴. Observou-se que três duplas abordaram, de alguma forma, a questão da instância enunciativa responsável por certo enunciado: Gabriel e Alexandre, Hebert e Eduardo, Rafael e Jonas. E ainda uma criança, Sofia, inseriu no verso de seu texto um comentário metatextual referindo-se a essa questão. Somaria-se a esses casos, o episódio descrito acima, caso a questão tivesse sido desenvolvida pela dupla, confirmando a hipótese de confusão entre o enunciativo e o personagem cujo nome coincide com o daquele.

Um dos episódios significativos nesse sentido foi a longa negociação entre Eduardo e Hebert a respeito de uma passagem do texto de Eduardo. Ao ler o enunciado “Mas ele não achou ruim e sim bom, ótimo!”, Hebert questionou insistentemente a respeito de quem havia, no texto, enunciado “ótimo”. Na discussão, hesitavam em decidir a quem atribuir essa expressão, que, embora fazendo parte do enunciado, era modalizada de tal modo que gerou essa indagação. Esse evento revela uma percepção afinada da sutil trama polifônica presentes nos textos.

Outro episódio significativo que concerne os mecanismos enunciativos foi o comentário em torno do enunciado final do texto de Gabriel, feito por Alexandre, e o esforço deste em explicar a origem daquela “voz” pós-escrita, situada após o fim anunciado: “Êpa! O

¹³³ Para estudos nessa perspectiva, ver de Lemos (1982) e Calil e Felipeto (2001).

¹³⁴ O conceito de polifonia, às vezes tomado em sentido amplo – referindo-se à heterogeneidade e intertextualidade constitutivas dos textos, quase confundido com dialogismo – é também tomado em sentido restrito, referindo-se às instâncias enunciativas, às vozes de enunciativos reais ou virtuais, aqueles que falam no texto. Drucot (*apud* Koch, 2000) trouxe o termo para a Lingüística, para designar as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições enunciativas que são representadas nos enunciados. Para maiores detalhes ver Koch (2000) e Bronckart (1999).

menino não falou 10 perguntas? Er, er, er” – voz que foi atribuída pelo autor ao narrador. Essa voz, no entanto, não se insere na trama narrada, mas configura-se como um comentário que poderia ser interpretado de maneiras diferentes, como por exemplo, um comentário do autor ou, ainda, um comentário do enunciador, no caso, da criança, de Gabriel ele mesmo, não em sua função de autor.

Numa das duplas (Rafael e Jonas), a questão foi mais sutil, mas o episódio foi bastante significativo. O autor, Jonas, tendo optado por suspender a narrativa e o mundo narrado para acrescentar informações sobre o nome dos personagens, suspende a voz do narrador e introduz a voz do autor no próprio desenrolar do texto, escolha questionada pelo colega, que reafirmou o valor do rascunho como instrumento de reelaboração, sugerindo que as informações fossem acrescentadas no fluxo da própria narrativa.

No caso de Sofia, a questão foi explicitada através de um esclarecimento metatextual indicando quando se tratava da fala do narrador ou de uma personagem, e quando se tratava de um comentário dela, de sua própria fala, Sofia. Cabe ainda perguntar se se trata de um comentário dela mesma, daquela que enuncia, ou na sua função-autor. Tais questões, levantadas de algum modo por essas crianças, são muito interessantes do ponto de vista discursivo e podem ser abordadas em situações de produção textual, em vez de silenciadas ou até reprimidas – a partir da idéia de uma suposta monofonia ou do silenciamento do sujeito e do autor, no discurso narrativo, em prol da voz do narrador. Será que só a voz do narrador e só os personagens aos quais ele dá voz, têm vez? Não existem narrativas nas quais o autor se coloca em sua narrativa, interpelando seu leitor, aparecendo na recepção do texto? Quem disse que o autor não pode mover-se de sua posição externa ao texto? O que está em jogo são complexas relações entre autor e narrador, produção e recepção, ponto de vista, foco narrativo. Sem desnudar e empobrecer os textos literários a partir de análises de qualquer natureza, cabe perguntar sobre como tratar essas questões em situação escolar, sem “escolarizar” a literatura, mas ampliando as possibilidades de fruição e produção de narrativas. Ampliar a “leitura”. Em última instância, o que se quer ressaltar é o caráter interessante dessas preocupações infantis, tão diferentes do que a instituição escolar, no geral, elege como objetos dignos e possíveis de atenção e reflexão por partes dos alunos em suas produções textuais.

A riqueza desses episódios reafirmam o valor da prática de revisão para além de uma perspectiva de correção, desafiando o professor a pensar em possibilidades muito mais amplas de trabalho a partir do que ganha visibilidade para as crianças trabalhando em conjunto sobre suas próprias produções. Uma constatação interessante, que necessitaria, no entanto, pesquisa

suplementar, é de que, na maioria dos casos em que se estabeleceu uma atitude colaborativa positiva, receptiva, dos colegas, menos centradas em aspectos normativos foram as revisões. Nesses casos, os colegas se interessavam mais pela estória, pelo enredo, pelo conteúdo, pelos efeitos de sentido, do que por aspectos mais formais. Mesmo quando eram tratados, esses não se constituíam em objetos privilegiados para melhorar o texto e eram considerados na relação forma-sentido. Os elementos da superfície textual, referentes à forma de dizer ou às convenções da língua, eram tratados, nesses casos, visando-se a construção do sentido, a clareza do enunciado, as formas sendo alteradas para garantir o próprio dizer. Referindo-se aos produtores de textos mais experientes, Ruiz (2001) diz que muitas vezes mexe-se na forma pois se quer mexer no conteúdo, as tentativas de alteração sendo, pois, tentativas “de dar sentido ao que se escreve, de garantir que o outro compreenda aquilo que se diz, de estabelecer coerência, de interagir, em última instância” (2001, p.204). Ou seja, a análise lingüística que é operada sobre a materialidade do texto, mesmo incidindo sobre os aspectos mais formais da superfície textual, ainda assim pode ser tomado na perspectiva da interlocução.

Penso que essa atitude, ainda que rara, aconteceu entre os pares nos quais o colega-revisor se colocou, antes, como leitor, de fato, do texto do colega-autor querendo estabelecer uma “leitura-compreensão” ou até “leitura-fruição”, além da “leitura-avaliação”. Como leitores que assumiam o papel de revisores engajados, alguns faziam a leitura conjunta realmente comprometidos em contribuir para melhorar o texto do outro – diferente dos que se engajavam na tarefa de apenas corrigir, apontar os erros, que se centraram nos aspectos mais normativos da língua ou na caligrafia. Em alguns episódios observou-se, inclusive, um comentário mais geral sobre a estória, na maioria das vezes positivo, antes dos comentários objetivos visando a melhoria do texto. Entretanto, essa atitude não foi a constante na relação entre os pares para a realização da atividade partilhada.

Embora as crianças tenham tangenciado ou se debruçado sobre aspectos variados, interessantes e importantes, é preciso considerar a questão dos limites do repertório de recursos das crianças e os limites da contribuição do par, no sentido de avançar em suas possibilidades de produção, revisão e análise da língua. A modalidade de revisão em pares, em situação de aprendizagem da escrita, certamente não pode ser a única, nem essa é a proposta que aqui se faz. A revisão e reescrita colaborativa deve ser vista como uma modalidade de trabalho que se articula a uma rede de outras práticas em torno dos textos, para que, da variação, se vá constituindo o enriquecimento e a autonomia da produção textual do aluno. O sentido de revisar e reescrever – para além do sentido de correção – se constrói a

partir das experiências com os textos, seja dos próprios alunos, dos colegas ou dos textos em geral, em gêneros diversos, que funcionam como modelos, referências de conteúdo, forma, linguagem, estilo.

Como procedimentos, a revisão e a reescrita se revelaram ainda incipientes entre as crianças, ainda pouco articuladas com a idéia de escrita como trabalho, de tessitura, de composição não linear para um produto que será lido em sua linearidade¹³⁵. Tanto que as operações efetuadas sobre os rascunhos foram basicamente pontuais, tendo os acréscimos, supressões e substituições sido essencialmente de grafemas, palavras, expressões e eventualmente uma frase ou complemento de frase. Raramente verificou-se um deslocamento, e quando houve, foi também de um elemento pontual. Em nenhum caso observou-se reescritas locais mais substanciais, com acréscimos, supressões, substituições e deslocamentos de trechos maiores – o que poderia revelar um trabalho de retomada mais consistente, de mais embate com a escritura. A concepção das crianças de que os adultos e escritores também revisam seus textos e fazem rascunhos – tal qual expressa no questionário e nas conversas – ainda que unânime, se mostra ainda relacionada ao erro e à possibilidade de qualquer um, mesmo os escritores experientes, “errarem” e não à idéia de escrita como trabalho.

Não só os elementos lingüísticos e as operações sobre os rascunhos, mas também os tipos de rasura e da paralinguagem utilizada, revelam a ênfase em aspectos mais pontuais. As crianças usaram traços ou apagamentos (rasura bem marcada com a caneta sobre a palavra), empilhamento de grafemas (grafemas escrito sobre outros com uma pressão mais forte da caneta), corretor líquido (na versão final); por vezes reescreviam toda a palavra mesmo a modificação sendo somente de uma letra; por vezes rasuravam e reescreviam a mesma coisa por terem se enganado; uma dupla utilizou-se de flechinhas para fazer indicações. A utilização de flechas, asteriscos, numeração, ou qualquer outro código indicativo é também parte do aprendizado dos procedimentos de revisão, não sendo comum no repertório das crianças em geral. Cabe lembrar que, no entanto, algumas incluíram em seus rascunhos, comentários metatextuais, com indicações para si mesmos (Sofia, indicando a alínea esquecida; Cainã, a precisão do referente), para o colega – que não deixa de ser para si mesmo pois a revisão foi em conjunto (a dupla Tomás e Christian) ou para o leitor (Sofia, com a indicação para identificação de comentários do autor). Essas estratégias revelam um uso particular do rascunho como instrumento de comunicação (notadamente consigo mesmo ou,

¹³⁵ Lógico que a linearidade aí se refere ao percurso de leitura, ao processamento do texto. A leitura, num sentido amplo, pode ser tomada como uma rede, de certo modo aberta, na qual muitos sentidos exteriores à sua materialidade linear vêm se articular a ela.

em alguns casos, com o outro) através de elementos extra-textuais. São estratégias interessantes na medida em que o rascunho possa ser considerado, de fato, como esboço que acolhe procedimentos diversos de revisão e reescrita, inclusive “lembretes” (para si mesmo, em particular) para quando o texto for reescrito na íntegra.

Quanto aos modos de participação do outro, do par no processo de revisão, destaca-se alguns aspectos. Houve algumas duplas que tiveram dificuldade em perceber o sentido da consigna de que a leitura fosse feita pelo colega e não pelo produtor do texto, revelando que desconsideravam, de algum modo, o papel desse interlocutor no processo de revisão e o que fica, de certo modo, “invisível” para o próprio autor. Em alguns episódios, essa “invisibilidade” se tornou observável para as crianças, especialmente quando referente à pontuação, que, de fato, era suposta pelo autor em suas leituras, mesmo não estando presentes no texto. A ausência ou inadequação dos sinais de pontuação dava visibilidade a essa invisibilidade, e tornava claro o porquê da leitura não ser feita pelo próprio autor.

Algumas duplas efetivavam as modificações que julgavam necessárias desde a primeira leitura pelo colega, principalmente aquelas referentes à ortografia. Outras duplas liam uma vez fazendo ou não comentários objetivos e, só numa segunda releitura efetivavam as modificações, após negociação, argumentações e contra-argumentações. Por vezes, reliam uma última vez para garantir a compreensão, testar as sugestões e então, constatar que “agora sim, está bom”, “pronto, ficou bom”, “agora está melhor”. Essa releitura final era, às vezes, efetivada pelo próprio autor. Em alguns dos casos (Karen e Cainã; Alexandre e Gabriel; Jade e Maria Lua), uma primeira leitura foi feita apenas para reconstituir o texto, sem comentários ou julgamentos, apenas com eventuais esclarecimentos para a compreensão ou para confirmar a leitura de palavras cuja grafia deixavam dúvidas. Em dois desses casos (as duas duplas de meninas), após essa primeira leitura houve certos comentários a respeito da estória e/ou do texto, com julgamentos subjetivos, como “ah, gostei da estória”, “interessante”, “o texto está bom, bem escrito”, “legal!”, “entendi tudo, gostei”. Ressalta-se que tal “entendi tudo” não deixa de se constituir em uma afirmação que leva em conta a importância do leitor. Após esses comentários gerais é que essas duplas passaram a uma nova releitura, desta vez atenta a aspectos mais objetivos, trecho por trecho, por vezes relendo um trecho mais de uma vez para negociar alguma questão (passagens confusas, pontuação). Interessante perceber que, nesses momentos, alternava-se as perspectivas, o colega tentando se colocar no lugar do leitor e o produtor do texto tentando ver seu texto da perspectiva do colega. Essa alternância só se estabeleceu, de fato, quando entre as duplas havia se instaurado uma atitude de colaboração.

Há um longo caminho ainda, na experiência com a modalidade de revisão em duplas, para se chegar a uma colaboração na qual os pares negociem, entre as intenções do autor e a compreensão do interlocutor presente, a interpretação a partir dos elementos que se movimentam sem parar na tessitura do texto. E ainda mais, que se antecipe os possíveis leitores, os terceiros, a audiência, também participantes virtuais dessa construção. Aprender a revisar em modalidades partilhadas é também aperfeiçoar a atividade de releitura, apreciação e avaliação dos textos, tanto em seus aspectos subjetivos quanto objetivamente, visando, nessa relação autor/leitor atualizada pelos pares, a inclusão do leitor virtual, representado, que extrapola a relação dialógica entre os interlocutores presentes. De qualquer modo, o leitor/revisor real, representado pelo par, pelo colega, passa a ser também uma voz no texto, através de suas mediações, sugestões, questionamentos que contribuem para a sua reelaboração. Nesse sentido, a depender do grau de partilha em que os pares se engajam, há essa reversibilidade que faz do autor um leitor e do leitor um co-autor. Assim, podemos falar em co-autoria ou até na colaboração atestada por indicação, no texto, do revisor ou do colaborador e, quanto ao produtor do texto, como um leitor de si mesmo, se faz um novo autor, enriquecido pelas interlocuções de seus pares, assim como do professor.

É preciso sublinhar que a proposta de colaboração entre as crianças não implica em um mero dispositivo que, supostamente, garantiria um trabalho conjunto harmônico e engajado em relação aos objetivos pedagógicos propostos. Existem relações ali presentes, entre indivíduos e, como na vida, não são “arrumadinhas” – são caóticas, diversas, inconstantes. Na situação investigada, a colaboração para o desenvolvimento da atividade de revisão partilhada tomou formas diversas. Houve colegas que colaboraram produtivamente; colegas que colaboraram, mas sem muito interesse pela produção do outro; houve amigos que competiam e não colaboravam; amigos que colaboravam mesmo competindo ou justo por isso; amigos que colaboravam delicadamente; amigos que de tão delicados e melindrosos interferiram pouco, colaborando muito fracamente. Houve pares em relações bastante assimétricas e pares que ainda não entendiam o sentido de colaborar com a produção do outro, ou que, mesmo compreendendo, não se dispunham; houve situações em que os colegas se colocavam como leitores dos textos (que podiam colaborar), em outras se colocavam como revisores/corretores, e mesmo como meros apontadores de erros.

Se, por um lado, a produtividade da atividade de revisão conjunta depende da qualidade da colaboração, por outro, não é possível tratar dessa questão apenas como um dispositivo didático que não dependeria das idiosincrasias dos sujeitos, como se as crianças se engajassem no trabalho conjunto visando a aprendizagem de ambos, numa racionalização

em relação aos resultados da atividade e numa suposta relação necessariamente harmônica com o par.

Uma condição para que a modalidade de revisão em pares seja produtiva é que as crianças estejam engajadas na atividade – ou que se vão engajando no decorrer do processo – para que haja um esforço de estabelecimento de uma situação de interação propícia para a troca e a aprendizagem. A construção desse contexto propício relaciona-se, sobretudo, com o fato de a proposta de escritura considerar, de fato, o que o autor do texto tem a dizer e como mobiliza recursos para fazê-lo – e não apenas na forma como o diz – e que os propósitos sejam percebidos como significativos para as crianças.

A revisão colaborativa, além de todas as possibilidades já sublinhadas ao longo do texto, tem como intuito primeiro contribuir para a constituição de um autor que ocupe seu lugar de revisor autônomo, de “autor-revisor”, considerando aspectos diversos nessa dupla função exercida na produção de um texto – autor e leitor (de si mesmo), aprimorando seus saberes e saber-fazer na produção-revisão-reescrita de outros textos. Assim, afirmar o valor de modalidades partilhadas nas práticas metalingüísticas de revisão e reescrita supõe não perder de vista que o objetivo da atividade conjunta de revisão é, dentre outras coisas, levar o aluno a aprender a integrar os procedimentos de revisão ao próprio ato de escrever. Evidentemente, falar de autonomia não significa desconsiderar a ajuda, valiosa, fornecida vida a fora, pelos eventuais leitores e colaboradores aos quais recorreremos nas inúmeras situações de produção escrita. Trata-se de constituir uma autonomia que possibilite a hierarquização dos aspectos a serem tratados, a releitura do lugar de revisor de si mesmo, a consideração da própria produção num circuito de planejamento, esboço, escrita, releituras, revisão e reescritas contínuas, pois, como uma prática de adultos letrados, a produção textual implica a gestão simultânea de vários aspectos e, ao mesmo tempo, a própria seleção e hierarquização desses.

A partir da análise dos textos e das interações verbais das crianças em torno deles pudemos discutir uma série de questões que convergem no sentido de se argumentar em favor de uma prática educativa que considere essa diversidade de aspectos implicados na escrita e a apropriação singular de cada criança dos recursos que a língua oferece para a construção de discursos diversos – prática que considere o texto como uma unidade de sentido que se relaciona com um projeto de dizer do sujeito, num universo discursivo que define suas escolhas várias (gênero, interlocutor, objetivos, formas lingüísticas para abordar o tema, necessidade de correção, de edição).

Como foi visto nos textos analisados, os aspectos tratados são vários e em diversos níveis e um mesmo aspecto aparece também em textos diversos. Se, por um lado eles são

vários, por outro lado, são bem específicos, merecendo tratamentos específicos em variadas situações. Os rastros da atividade de revisão mostraram, por um lado, indícios da busca dos sujeitos em construir sentidos e se constituir em autores, e de outro, a “luta” com as convenções e exigências da língua ou exigências escolares. O conhecimento lingüístico, inclusive em seus aspectos convencionais, convém lembrar, é um dos conhecimentos que concorrem para a construção do sentido. Forma e sentido se mexem de forma conjunta e é difícil saber o que levou ao que, em episódios de reelaboração. À medida que as significações vão se transformando, os recursos lingüísticos também vão se transformando, evoluindo – a re-planificação atua sem cessar, numa espécie de amálgama no qual é impossível separar linguagem e conteúdo, forma e sentido, dito e dizer.

As modalidades partilhadas de revisão textual – coletivas, em pares – tendo por base a produção dos alunos, suas construções singulares, coloca em cena uma dinâmica singular/coletivo que é facilitadora de aprendizagens, potencializando a prática de revisão, pois nem considera-se apenas um texto específico, isolado, nem funda-se em orientações genéricas e vagas sobre temas vários que concernem a produção de texto, de forma descontextualizada de textos reais (como por exemplo “aulas” sobre coesão). Favorece, ainda, a idéia de que a construção das capacidades textuais é essencialmente dialógica, já que não se pode ensinar – ou mediar, que seja – o processo de apropriação da tessitura dos textos nem por meio de modelos prototípicos e propedêuticos, nem por meio de explicações artificiais, repetição, generalização.

A modalidade de revisão partilhada favorece aprendizagens que podem se integrar em uma dimensão de projeto no qual, ao mesmo tempo em que um texto concreto, tomado individualmente, é melhorado, também as competências gerais de produção e revisão das crianças são aprimoradas. Reiteram-se, nessa perspectiva, a importância de coletivizar as revisões e as análises de vários textos em sala de aula, a importância da modalidade coletiva de revisão textual e a intervenção em cada texto na sua especificidade. A socialização das versões de texto e das operações feitas sobre elas pode enriquecer não apenas o texto em questão, mas os textos de outros e a própria atividade de revisão. A diversificação, a abordagem dos textos em suas singularidades e a consideração da apropriação singular dos recursos da língua pelos sujeitos, podem se constituir em solo fecundo para o aumento do repertório de recursos disponíveis e, ao mesmo tempo, para a emergência da autoria e de um estilo próprio, em detrimento de um estilo “escolar”, que, como nos diz Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) tende a homogeneizar os dizeres.

Considerando a revisão e reescrita como atividades de uso, análise e reflexão sobre a língua e o discurso, pretendeu-se, com essas análises, mostrar que a identificação de procedimentos de revisão e reescrita, de intervenções sobre o rascunho, de aspectos focalizados na revisão, das idéias das crianças sobre essas atividades, dos modos de colaboração do outro, poderá permitir a construção de situações que levem os alunos a ampliarem e estruturarem seus repertórios de recursos e procedimentos a partir da relação que vão estabelecendo com a linguagem escrita, ou seja, de como se apropriam dela, que usos fazem dela, que escolhas fazem entre os possíveis. Isso não quer dizer, evidentemente, que as intervenções do professor em direção à relação de cada aluno com a escrita excluam as intervenções que serão produtivas para todos, para a classe toda. Não se trata de uma propor situações individualizadas de análise da língua, mas de dinâmicas que, entre o coletivo e o individual, o repetível e o singular, propiciem a cada um a constituição de sua relação intransferível com a escrita. Pode-se dizer que a análise lingüística, via revisão de textos, especialmente a revisão partilhada, favorece o trabalho com a produção de linguagem como acontecimento singular, em situações singulares de produção de escrita, em que se produzem textos singulares, por sujeitos singulares, em contexto de interações singulares com seus pares e professores.