

## CAPÍTULO VI: REESCREVENDO...

Words strain,  
Crack and sometimes break, under the burden,  
Under the tension, slip, slide, perish,  
Decay with imprecision, will not stay in place,  
Will not stay still.

T.S.Eliot. *Burnt Norton*

### 1. Os Sentidos da Reescrita

Depois de percorrido todo esse percurso, voltamos a uma questão: o que é mesmo reescrever? O que está em jogo quando falamos em reescrita? O dicionário Aurélio diz: “Reescrever: tornar a escrever; escrever uma segunda vez”, ou seja, escrever de novo. Mas “de novo”, o que?

O termo “reescrita”, bastante polissêmico, merece aqui, ainda, uma retomada, já que aparece neste texto com acepções diversas. Como tantas palavras, esta não fica no lugar, não para quieta, ela escorrega, desliza, tenciona, e se faz necessário buscar, na tensão entre a riqueza da polissemia e o imperativo da precisão, uma possibilidade de uso produtivo do termo. A reescrita é, também, de uma noção complexa, na medida em que foi elaborada no cruzamento de múltiplas correntes teóricas e pedagógicas, recobrando aspectos variados como as operações cognitivas (notadamente de revisão), operações de linguagem (acréscimo, supressão, deslocamento, substituição), múltiplos modos, mais ou menos atestados por procedimentos observáveis ou marcas lingüísticas, de retornar a um escrito, de transformá-lo.

Dentre esses tantos sentidos, aparece o sentido comum, estrito, de copiar uma versão primeira melhorando-a, de “passar a limpo”. A frequência da preocupação com a grafia, com a letra bonita, bem feita, com a folha sem rasuras, sem erros ortográficos, revela uma preocupação comum quando se trata do texto escolar, manuscrito, que deve ser limpo e organizado em si mesmo, independente de seu destino. É essa a “motivação” que geralmente implica em reescritas com o sentido de “passar a limpo” o que se rasurou, borrou, errou.

Embora não seja uma preocupação ilegítima, esse sentido da reescrita relaciona-se fortemente com a “correção” do texto. É certo que reescrever pode conter a correção, mas não se limita a ela ou não é o principal aspecto dela, se considerarmos certas perspectivas da noção de reescrita, tal qual visto no segundo capítulo desta Dissertação (Perspectivas Lingüístico-pedagógicas). Corrigir conforme as normas de níveis diversos (ou

deliberadamente transgredindo-as, visando com isso algum sentido ou algum motivo estilístico) é também necessário e deve ser feito em situações de ensino, mas não significa que esse aspecto deva ser o foco principal das atividades de revisão e reescrita e nem o fim último da produção textual. Dissociada da construção de sentidos, do potencial semântico do texto, das dinâmicas interlocutivas, da situação comunicativa, a correção é um mero mecanismo de ajuste que toma o texto pela via da desqualificação diante das normas e convenções instituídas, valorizando apenas a adequação da escrita a modos legitimados de uso da língua.

Se pensarmos que, devido a uma idéia comumente reforçada em contexto escolar, de que a criança tem a tendência, num primeiro momento, de reduzir a demanda de reescrita à correção – como mostraram as respostas ao questionário e a própria focalização por muitas crianças em aspectos ortográficos – fica claro a importância da modificação das representações que têm os alunos para que o trabalho de revisão e reescrita textual possa efetivamente ter um caráter de aprendizagem da modalidade escrita da língua, em toda a sua complexidade, considerando seus aspectos discursivos, dialógicos, no contexto da produção de textos.

A noção de reescrita como “passar a limpo” só faz sentido se incluirmos aí a idéia de que a escrita, a produção de texto – exigindo o domínio de capacidades complexas e diversificadas – pode se beneficiar desse recurso para reduzir a “sobrecarga cognitiva” que essa complexidade gera, deixando certos aspectos para serem focalizados em momentos específicos durante a produção das versões sucessivas. Passar a limpo pode fazer sentido também a depender do fim que a versão “limpa” e arrumada terá. Nesse sentido, a reescrita – ligada à concepção escolar de texto manuscrito – confunde-se com algo que corresponderia à própria “editoração” do manuscrito cujos fins não exijam outro tipo de “editoração” (se o texto vai ser digitado para fazer parte de um livro do grupo, por exemplo, não teria porque passar a limpo, desde que legível). Reescrita, aí, se refere a uma nova textualização, à reescrita do texto inteiro.

Se a reescrita não é correção, também não se confunde com “revisão”. Esta é uma operação mais ampla que não implica, necessariamente, a reescrita. É, como visto, a operação não apreensível de retorno ao texto, seja em curso de elaboração ou ao final da atividade de escrita<sup>136</sup>. Pode-se dizer que reescrever faz parte do processo de revisar o texto, consistindo na operação que deixa rastros, indícios, da revisão efetivada. A rasura é, assim, a marca visível

---

<sup>136</sup> Como já foi explicitado, a revisão é uma operação não diretamente observável, mas reconstruída de modo conjectural a partir das rasuras que a reescrita deixa e que dão uma idéia do suposto caminho feito pelo produtor do texto.

da operação de reescrever. Esses indícios ou são marcas visíveis no texto (rasuras que indiciam operações de deslocamento, supressão, acréscimo, substituição de elementos locais ou de partes maiores do texto) ou que se revelam na comparação entre as versões (revisões que não se materializam em reescritas na versão revisada, mas cujas modificações aparecem numa versão subsequente, na nova textualização). Nesse sentido, a reescrita é a atividade de transformação efetiva de um texto escrito – em curso ou ao termo da atividade de escrita. Ou seja, é parte observável da operação de revisão, ambas as operações sendo inerentes à escrita, acompanhado-a desde o começo e desde as primeiras tentativas do sujeito em produzir textos. A reescrita, nesse caso, refere-se ao texto todo ou a um trecho do texto, e mesmo a um aspecto pontual.

Esse sentido do termo “reescrever” foi o mais produtivo para pensar a temática proposta pela presente pesquisa. Entretanto, outros sentidos de “reescrita”, ligados ainda ao “escrever de novo”, “escrever uma segunda vez”, aparecem em contexto escolar, consoantes, inclusive, com os novos parâmetros de ensino da língua portuguesa, presentes nos documentos oficiais e oriundos de uma perspectiva de ensino da língua inserida, ao menos teoricamente, em uma concepção interlocutiva de linguagem. Reescrever aparece como recontar por escrito uma narrativa conhecida com suas próprias palavras; reescrever um texto próprio, já escrito, sem ter o texto referência em mãos; modificar o gênero de um texto mantendo elementos do texto fonte (modificação na superestrutura); reescrever modificando certos elementos internos ao texto tais que: época em que se passa a estória; introduzir novos personagens; mudar o final da estória; etc; reescrever um texto originalmente oral com linguagem e formatação de texto escrito guardando ou não as características de texto oral, a depender dos objetivos da *retextualização* (MARCUSCHI, 2001); reescrever um texto com consignas específicas sobre a situação de comunicação (como de adaptação a um outro tipo de destinatário, outro objetivo comunicativo, outras exigências externas, etc). Note-se que alguns desses usos da noção de reescrita corresponderiam à definição de “reformulação”, dada por Bessonnat (2000) no segundo capítulo.

De fato, um dos trabalhos produtivos com a reescrita parece ser justamente o de criar condições nas quais se possa estabelecer deslocamentos de sentido que favoreçam um retorno engajado ao texto, a partir de uma demanda de reformulação incidindo sobre o dizer e as formas de dizer. Socializar os textos de forma diferente, falar sobre eles, comentar, acessar conhecimentos enciclopédicos, interacionais, intertextuais e lingüísticos que favoreçam a reflexão sobre eles, adotar um outro ponto de vista, parodiá-los, torná-los mais concisos ou

mais expandidos, transformá-los em outro gênero textual, são práticas que, permitindo o deslocamento de sentidos, ampliam a noção de reescrita.

Já a noção de reescrita na qual há uma equivalência de princípio entre escrever e reescrever – escrever é reescrever – no limite, desdobra-se numa perspectiva que implica num processo de produção textual mais longo, no qual espera-se que os textos apresentem modificações mais globais, reordenações, ampliações e reduções, mudanças de estilo, espessamento, a cada versão. Exige também um trabalho, paralelo ou “entre versões”, de leitura e análise de textos que ajude no sentido de, de fato, efetivar-se modificações e reelaborações mais consistentes, que incidam sobre a estética do texto, seu poder argumentativo, sua dialogia inerente. Talvez aí se coloque mais fortemente o “vir a ser” autor, na medida em que exige dos alunos um imaginário específico, valores, estilo, capacidade de defender um ponto de vista e mantê-lo, jogar com as palavras, sair dos clichês, dos recursos expressivos estereotipados, das formas pasteurizadas, insípidas, já reconhecidas, das paráfrases, das reproduções. Exige que se ultrapasse a produção de textos modelares que não produzem algum efeito no leitor, pois não são investidos pelo autor, ainda que lingüisticamente e socialmente conformes. Alcançar essa amplitude de trabalho implica em uma postura pedagógica na qual a circulação de textos e de outras formas de linguagem na escola garanta o enriquecimento cultural, subjetivo, o enriquecimento do imaginário e dos conhecimentos, na qual se garanta, verdadeiramente, a circulação de vozes autorais, que se autorizam dizer.

Em comum, todas essas práticas de reescrita acima delineadas e diferenciadas estabelecem uma dinâmica entre o “mesmo” e o “outro” produzindo-se relações intertextuais de diferentes níveis entre o texto fonte e o texto modificado. Diferente de reescrever como uma reprodução do “mesmo” (introduzindo apenas modificações periféricas) é a reelaboração do “mesmo”, ou seja, a reelaboração de um texto cujas versões provisórias mantém um fio que permite ao leitor o seu reconhecimento como sendo o mesmo texto, ainda que muito diferente. No caso das reformulações de acordo com um critério (mudança de gênero, de destinatário, etc), trata-se, sem dúvida, de “outro” texto, ainda que mantendo fortes relações intertextuais com o “texto fonte”. Evidentemente, a fronteira entre o “mesmo” e “outro” não é tão clara, especialmente quando se trata de escritores proficientes, que transformam seus textos a tal ponto que seria legítimo questionar se de fato se tratam do mesmo. Por isso, preferiu-se falar aqui em dinâmica entre “o mesmo” e o “outro”, concebendo-se que o “mesmo” é sempre, de certo modo, um “outro”.

No âmbito de um sentido de reescrita como reelaboração do “mesmo”, o termo referiu-se, nesta pesquisa, às reescritas localizadas, marcas visíveis da operação de revisão, por um lado e, por outro, à produção de uma versão final, nova materialização do texto como um todo. Engloba, portanto, também as modificações locais, como frases, parágrafos, partes do texto<sup>137</sup>. Como uma nova textualização, nova materialização do texto, o termo foi utilizado em seu sentido de “passar a limpo” – que produziu a terceira versão dos textos do *corpus* – mas dentro de uma situação que o justificava de algum modo, não apenas como “embelezamento por embelezamento”, reescrita como um fim em si mesma. Embora as discussões aqui apresentadas proponham a reescrita tomada como uma nova textualização que extrapola o mero passar a limpo – envolvendo um trabalho mais consistente sobre a linguagem, os sentidos, os recursos expressivos – esse sentido, apontado como produtivo no trabalho pedagógico de produção textual, só se configurou como horizonte, não estando, de fato, presente nos episódios estudados, salvo em raras exceções. Reescrever como aprimorar esteticamente o texto, buscar recursos expressivos para criar efeitos de sentido, aprender, no caso do texto narrativo, a utilizar os recursos próprios ao gênero, configura uma prática ainda a ser desenvolvida na escola investigada<sup>138</sup>.

De acordo com as informações fornecidas pela professora e pela coordenadora de Língua Portuguesa, uma nova materialização do texto é proposta em situações específicas que requerem, segundo elas, a reescrita. As crianças são solicitadas a reescrever todo o texto apenas “quando faz sentido, não reescrevem a toda hora, todo texto produzido” (informação dada pela professora). A releitura constitui solicitação constante, assim como a atenção a determinados aspectos específicos como a ortografia das palavras, a pontuação, e a atenção para “ver se não está faltando algo, se não tem passagens confusas, se as idéias estão claras”. Essa consigna geral é considerada como atividade de revisão. Algumas situações apontadas como “fazendo sentido” solicitar a reescrita são, no entanto, discutíveis. Foi colocado que a proposta de reescrita depende muito do tamanho do texto e da quantidade de modificações efetuadas na revisão. Se o texto apresenta poucas reformulações, dispensa-se a reescrita. Se ele apresenta muitas modificações, tornando difícil a leitura e “tendo a clareza comprometida”, sugere-se a reescrita. O rascunho aí se define como tal *a posteriori*. A situação de produção que justificaria a nova textualização não foi, pelo menos não explicitamente, referida como um parâmetro dessa decisão sobre o que reescrever e quando.

---

<sup>137</sup> Uma versão de texto não precisa necessariamente ser uma nova textualização, um novo objeto materializado, como foi expresso anteriormente.

<sup>138</sup> Note-se que o uso do termo “estética” não significa culto idealizado do belo, do sublime, mas como uma sensibilização geral dos sentidos, como trabalho da linguagem; trata-se da função estética da linguagem.

Várias questões se colocam aí. Essa postura, não considerando os objetivos e o contexto de produção dos textos na decisão sobre se há necessidade de reescrever ou não, pode terminar impedindo uma revisão consistente por parte dos alunos, no sentido de escaparem do fardo de “escrever tudo de novo”. Toma-se aí a reescrita como passar a limpo o manuscrito borrado do aluno, esvaziando o sentido de escritura e reescritura como trabalho sobre a linguagem, já que os textos pouco mexidos, ao que parece, são tomados, ainda que sem intencionalidade, como mais bem acabados. Nessa perspectiva, esses textos pouco mexidos seriam tidos como menos sujeitos a reescritas, o que não corresponde ao que foi constatado na análise dos textos, já que observou-se muitos aspectos que poderiam ser retomados para melhorá-los. Uma forma de contornar a situação poderia ser a solicitação prévia de um rascunho, ou seja, a primeira textualização teria o caráter de rascunho desde o início, *a priori*, sendo que todos os textos seriam revistos e reescritos. Nesse caso, também, o uso de editores de textos minimiza, sem dúvida, a questão.

É preciso lembrar que nem os textos pouco mexidos constituem necessariamente em textos melhores e mais bem acabados, nem a quantidade de modificação significa um texto mais confuso ou problemático. Do mesmo modo, a revisão e reescrita não garantem, necessariamente, a melhoria dos textos, pois há modificações que, de fato, não o melhoram ou até o tornam “pior” de algum ponto de vista. Assim, uma quantidade maior de versões produzidas não implica necessariamente em um produto final melhor. E ainda, nem todos os textos precisam ou devem ser reescritos ou demandam, imperativamente, reescritas sucessivas. É preciso desmistificar a reescritura para que não se corra o risco de se tornar passagem obrigatória da produção escrita. Quais os limites da reescrita? Quando devemos parar de mexer em um texto? No caso do aprendiz, quando considerar, no processo de revisar e reescrever, o momento em que ele já produziu o que pode, autonomamente ou com a mediação de outros? Essas são perguntas pertinentes e não devem ser perdidas de vista.

Por outro lado, foi também colocado pela equipe pedagógica que “faz sentido” reescrever nas situações de produção dos textos que vão para as Apostilas, para a Feira do Livro, para livros do grupo (livro de problemas matemáticos produzidos pelas crianças, livros de poesia, de histórias). Assim, reescreve-se textos nas disciplinas Estudos Sociais, Ciências e Matemática e, em Língua Portuguesa, sobretudo, quando da produção dos textos em gêneros diversos para a Feira do Livro. Essa prática tem o grande mérito de incluir o trabalho com a produção e revisão textual em áreas diversas do conhecimento, contemplando os tipos de discursos e gêneros textuais diversos que essas áreas exigem (textos informativos, de opinião,

argumentativos; enunciados matemáticos, dentre outros) – como de fato a escrita deve ser considerada nas diversas disciplinas<sup>139</sup>.

Dito isso, podemos concluir que, nessa escola, o termo “reescrita” apareceu também em sua tensão polissêmica, escorregando, deslizando, agitado, impreciso. Entre uma justificativa meramente escolar para a atividade de reescrita e uma justificativa que considera o contexto de produção dos textos, estando esta atividade relacionada às diversas atividades em que a escrita é solicitada a participar, o seu sentido oscila no discurso escolar e, o discurso escolar, por sua vez, oscila também, talvez justamente pelo fato de a escola encontrar-se em processo de revisão de suas práticas em torno da produção textual e da escrita em geral.

De qualquer modo, cabe ressaltar que algumas crianças, ao introduzir modificações de ordem semântica na produção da versão final, tomam o texto como algo que pode sempre ser revisto, modificado, mexido. Modificar o texto ao passar a limpo implica em algumas representações importantes sobre a atividade de retorno ao já-escrito, como as idéias de que a reelaboração não se esgota na revisão, que não se esgota com a ajuda do par, de que pode não se esgotar em uma só reescrita, que sempre se tem outras escolhas possíveis. Implica também na idéia de que, finalmente, é o autor quem decide sobre as modificações em seu texto, o que revela uma noção de autoria, da função-autor, de seu papel em agenciar e organizar os elementos do seu texto. Um aspecto importante que as atividades de revisão e reescrita permitem aprender é de que sempre são possíveis outras alternativas lingüísticas e isso remete à indispensável discussão sobre a ilusão da hegemonia de um sentido único e da transparência da linguagem.

Embora valorizando os processos interativos concretos na produção de textos – especificamente a releitura e revisão – a prática de reescrita, ainda que apoiada em revisões partilhadas – deve preservar o sujeito que escreve e sua apropriação singular dos recursos lingüísticos e discursivos que estão disponíveis ou são construídos nas situações interativas. Cabe ao autor do texto a reescrita efetiva, as escolhas dentre os possíveis, a reformulação de fato efetivada. Cabe a ele a confluência das vozes várias que recolhe e se apropria. O processo de reformulação de textos aqui concebido é, inicialmente, um resultado da interlocução entre o produtor do texto e um outro que indaga, sugere, questiona, ajuda. A partir das

---

<sup>139</sup> A produção das Apostilas, de início editadas pelo professor a partir dos textos das crianças, está cada vez mais incluindo textos que vão e voltam para a mão dos alunos, num esforço de produção e editoração coletiva, na qual a revisão e reescrita são cada vez mais solicitadas pelo professor.

considerações do interlocutor, do par, dos colegas, do professor, cabe ao produtor fazer as escolhas, cabe a ele explorar as possibilidades via reescrita contínua<sup>140</sup>.

## 2. Passando a Limpo

(...) por que caminhos eles andaram e se perderam antes de alcançarem a definitiva forma, se é que tal coisa existe.

*José Saramago, História do Cerco de Lisboa*

A reescrita final de todo o texto, no contexto dessa investigação, cabe lembrar, terminou por se justificar exatamente pelo fato de que os textos seriam inseridos na Dissertação, produto da pesquisa desenvolvida junto ao grupo. As crianças não queriam que apenas os rascunhos, mas também os textos bem acabados, figurassem na Dissertação. A preocupação com os possíveis leitores “acadêmicos” esteve presente desde o início da investigação, quando as crianças questionaram porque a 3ª série, e não a 4ª, que “escreve muito melhor”, foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

A proposta de reescrita da versão final foi considerada como um momento de retomada do texto pelo autor, mais uma oportunidade de introduzir modificações na forma ou no conteúdo. As versões reescritas, novas textualizações de um texto modificado e modificando-se, foram produzidos uma semana depois da revisão em pares, que por sua vez foi uma semana depois da primeira textualização. O que se segue são comentários extraídos da fita gravada na roda de conversa, antes da atividade<sup>141</sup>.

A professora retomou o combinado de passar a limpo os textos, “bonitinho, com letra legível incluindo as modificações feitas na revisão com o colega e outras que eventualmente percebessem”. Fortaleceu a demanda justificando que, alguns, “tinham muitas modificações e correções e que se fazia necessário reescrever para não ficar confuso, para entenderem”. Algumas crianças resistiram um pouco, mas segundo a professora são os que resistem a toda proposta que exige um certo esforço. Outros continuaram afirmando que do jeito que os textos estavam “não dá para fazer parte de uma pesquisa da Universidade”.

<sup>140</sup> Sem com isso desconsiderar as situações de escrita e reescrita partilhadas, resultando em textos produzidos em co-autoria.

<sup>141</sup> A roda se constitui antes das propostas de atividade pela professora, sendo um ritual freqüente na sala de aula.



Ficou estabelecido que se precisassem poderiam usar o corretivo líquido, mas com a ressalva de que isso não significava não fazerem a tarefa com atenção e cuidado. A professora, muito pertinentemente, chamou atenção para o cuidado que deveriam ter com a “leitura” das modificações, para que, antes de copiarem certas passagens, observassem bem o que foi modificado, as palavras substituídas, as indicações.

Para ressaltar a reescritura final como nova possibilidade de burilar, modificar, reelaborar o texto, lembramos que podiam, ao reler-se para reescrever, mudar o que quisessem. Podiam dizer algo de outro modo ou mudar algum elemento, introduzir novas informações ou informações que julgassem faltantes, mudar algum aspecto com o qual não estavam satisfeitos, suprimir ou acrescentar partes. A professora, no entanto, ressaltou que o fizessem com atenção, para que a nova reelaboração fizesse sentido no texto, “encaixando” com o que já estava escrito. Fez também a ressalva de que só não valia escrever uma outra estória, “criar uma outra parte enorme”. Insistiu no fato de que era apenas para melhorar a estória que já estava pronta (ou mais ou menos pronta). Com essa ressalva, retoma-se a complexa questão do “mesmo” e do “outro”.

Como afirmado anteriormente, mesmo tomada como passar a limpo, não se considerou a reescrita como mero “embelezamento”, mas como nova oportunidade de releitura e introdução de modificações. Do ponto de vista das crianças, algumas, entretanto, ao reescreverem o texto, pareciam apenas copiar o rascunho sem reler os trechos copiados, enquanto outras reliam e reescreviam, parecendo se esforçar para controlar o sentido das passagens copiadas, revisando mais uma vez sua produção. Algumas crianças inseriram modificações significativas nesse momento – para melhor ou para pior – outras apenas cuidaram da aparência do texto; uma reescreveu completamente o texto, a ponto de criar um outro texto. Assim, na reescrita final houve modificações que melhoraram o texto, que tendiam a melhorar um aspecto, mesmo criando uma outra inadequação; houve modificações de modificações, para voltar a uma forma anterior à revisão em dupla; modificações não aceitas na revisão, mas enfim efetivadas na reescrita; houve modificações que não melhoraram substancialmente o texto.

Do ponto de vista da pesquisa, da análise da reelaboração dos textos, a versão final trouxe alguns elementos a respeito do que foi mantido, do que foi modificado, do que foi retomado entre a revisão conjunta e a reescrita individual, informando também sobre por que “caminhos andaram e se perderam” alguns dos autores em sua busca de uma versão final.

A reescrita de todo o texto levanta ainda a discussão sobre o esforço demandado para produzir versões e mais versões manuscritas. Esse aspecto merece ser abordado, pois,

certamente, o esforço de passar a limpo termina por desencorajar a revisão ou revisões mais consistentes, reviravoltas, ampliação ou deslocamento de trechos maiores. Nesse sentido, podemos colocar a questão do papel do editor de texto como facilitador de reescritas, de modificações mais amplas, de produção de inúmeras versões sem o trabalho árduo da nova textualização. Seria muito interessante pensar no quanto o uso do computador pode transformar as atividades de revisão e reescrita, principalmente por neutralizar a tarefa de passar a limpo o manuscrito quantas vezes forem necessárias para a produção da versão final.

Mas fica uma questão. Se reescrever tem essa dimensão de multiplicação de possíveis, de arranjos e rearranjos...Quando saber que o texto está pronto? Quando parar de reescrever? Como avaliar a versão que estaria, enfim, boa? Se um texto, na sua dimensão de discurso, em sua dimensão teórica é, por definição, sempre inacabado, incompleto, sempre podendo acolher novos sentidos na sua leitura, sempre podendo ser reformulado na sua escritura; se parte em inúmeras direções sendo assim incessantemente instável; se acolhe, ao mesmo tempo, múltiplas versões e não sutura nunca todo o possível – o que é então reescrever um texto? Fazê-lo formalmente bem estruturado? Tê-lo adequado aos conteúdos gramaticais aprendidos em sala de aula? É explicitar demais os elos coesivos para “trabalhar” a coesão furtando-se da costura do dito com o suposto, com o inferido e com as elipses próprias da escrita? É pretender fechá-lo numa suposta versão final perfeita, acabada, transparente, “clara e distinta”. Ilusão... Quem decide sobre a melhoria de um texto? Quem decide e como se decide que uma dada versão seria realmente a final (de um texto tomado empiricamente)? Quem decide do momento em que ele está bom? Com que critérios? O que é e o que torna um texto legível, bom, claro, bem feito? Ainda que haja algo da ordem do processamento textual, da apreciação dos efeitos do texto, aquele que avalia, que decide sobre a qualidade de um escrito, não deixa de estar na instância do julgamento e, assim sendo, reafirma-se que as condições da boa formação dos textos, de sua legibilidade não se limitam apenas às qualidades do próprio texto como consequência da escrita, da textualização.

Pensar na reescrita não é, assim, tarefa simples. As questões discutidas ou apenas esboçadas mostram como a polissemia da palavra revela, na verdade, uma multiplicidade de aspectos que estão envolvidos na operação de retorno ao que se escreveu, ao que se escreve, ou melhor, ao que se está escrevendo, continuamente, em busca de dizeres que também “*will not stay in place, will not stay still*”.

## CONSIDERAÇÕES PROVISORIAMENTE FINAIS

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir, não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo.

*Clarice Lispector. A paixão segundo G.H.*

Nos perguntamos, neste estudo, sobre o interesse das práticas de revisão e reescrita em pares e sobre as condições e limites do uso do rascunho em situação de aprendizagem da escrita. Utilizando os “achados” da investigação para refletir sobre essas práticas, procuramos esboçar alguns caminhos produtivos para a uso do rascunho na escola.

O rascunho, entretanto, como vimos, “dá pano pra manga”. Para dele falar, é preciso muito rascunhar. Foi o que tentei fazer. Ele pode parecer um instrumento que visa o perfeito, mas no fundo, ele nos ensina que, sendo muitas as possibilidades de *mise em texte* – como são muitos os sujeitos e as situações de escrita – ele consiste, poderíamos dizer, em um instrumento que “conspira” contra a ilusão da perfeição, do ideal<sup>142</sup>.

Produzir um texto implica em estabelecer relações com o conteúdo tratado, com a língua escrita, com os interlocutores e com o próprio procedimento de escrever – e de revisar, reescrever. O rascunho é um recurso que faz parte desses procedimentos. Escrevendo e reescrevendo, aprende-se sobre a escrita, a língua, mas também sobre o processo de composição de um texto escrito, que inclui retomadas, reelaborações, escolhas, abandonos. Muitas vezes visto como “texto” incompleto, como objeto sujo, rabisco não digno de atenção, o rascunho pode ser explorado em termos das relações intertextuais que mantém com o produto final, e ser valorizado, como foi visto neste estudo, como recurso importante no processo de produção textual e testemunho desse processo. Esse testemunho, como reafirmado nas análises dos textos, se dá pelas marcas de reelaboração deixadas no rascunho, seus comentários “metatextuais” e na comparação das diferenças entre as versões produzidas.

Como indaga Boré (2000):

Qual é a atividade exata que se lê nos rascunhos? Inventar, tentar encontrar o que não se sabe ainda, mas sobre o qual se tem ‘uma idéia’? Corrigir, retomar, remanejar o que se sabe não ser o resultado visado? Tentar, colecionar, fazer proliferar, ‘para ver’, ou por prazer? Prever? Desconstruir e reconstruir? Sem dúvida tudo isso ao mesmo tempo (2000, p.23).

---

<sup>142</sup> E essa idéia me ajuda a entregar este texto para Defesa, ainda que cheio de imperfeições...

Seria, então, legítima a demanda escolar de que os alunos façam um rascunho de seus textos? As pesquisas psicolinguísticas sobre a produção escrita como processo recursivo e as baseadas na genética do texto parecem responder afirmativamente a essa questão. A revisão e reescrita sendo operações mediadoras da construção da tessitura textual, permitem a focalização de diversos aspectos não necessariamente ao mesmo tempo. A complexidade e especificidade da escrita – particularmente a necessidade de gestão da ausência do destinatário – o auto-controle da produção que isso exige e a “sobrecarga cognitiva” que a diversidade de aspectos envolvidos pode gerar, justificam o uso do rascunho, que pode se configurar como o apoio necessário nesse sentido, além de favorecer o acolhimento de contribuição de diversos interlocutores.

O rascunho na escola tem uma natureza e uma função, de certo modo, diferente da função do rascunho usado fora desse contexto. Tanto em relação aos seus tipos (esboço de idéias, esquema, esboço organizado com signos, texto “linearizado”) quanto à sua função e destinatário (comunicação diferida consigo mesmo, ser “olhado” e analisado por outros), o rascunho escolar difere do uso que se faz, no geral, dele, pois, além de ser um recurso para a escrita, tem uma função na aprendizagem da escrita – o que faz com que seu sentido seja, já, outro. De fato, as operações de revisão e reescrita não têm o mesmo caráter quando se trata de aprendizes e de produtores de textos mais experientes e o uso do rascunho, também não.

Assim, torna-se importante considerar a natureza particular do rascunho escolar, produzido por alguém em sua condição de aluno, e o que diferencia rascunhar em contexto de aprendizagem e em situações não-escolares, por produtores de texto em geral. Mas, o que é um verdadeiro rascunho? Haveria uma só possível resposta? Seria ele, na escola, apenas um espaço semiótico que autoriza a rasura, signo de um estado rudimentar do texto ou uma versão de um legítimo texto em curso de produção, um estado provisório no qual se elabora e reelabora um discurso? Parece fundamental, nessa discussão, pensar sobre a especificidade do rascunho na escola e como aproximar os alunos de um uso desse recurso que não seja por demais escolar, esvaziando o seu sentido, mas, ao mesmo tempo, aproveitando seu potencial produtivo em termos de aprendizagem da escrita. Ao propor o uso do rascunho em situações de aprendizagem, devemos ter em mente a ambigüidade do seu sentido<sup>143</sup>.

A relação de quem escreve com a produção do rascunho será certamente diferente se ele é “para o professor”, para ser visto por outros colegas, ou apenas “para si mesmo”. Em países como na França, em cujas diretrizes oficiais que orientam o ensino da escrita é

---

<sup>143</sup> Além disso, é preciso considerar ainda as representações que cercam o rascunho e seu uso, que certamente estão também aí em jogo.

preconizada uma solicitação explícita da produção de rascunhos – objetos recentemente escolarizados – nota-se que a discussão gira em torno do seu estatuto paradoxal: ele é um esboço do aprendiz sobre o qual o professor pode e deve intervir ou é “território do íntimo” e deve, deste modo, ser imperativamente resguardado dos olhares, mesmo que bem intencionados? Eis o que indaga Penloup (1994). Na medida em que é ou passa a ser solicitado e é passível de ser recolhido pelo professor, deixa de ser, segundo a autora, um verdadeiro rascunho (pessoal, quase secreto), um escrito esboçado, uma comunicação para si mesmo, e passa a ser uma versão de texto, que visa já uma leitura específica (e que por isso precisa ser minimamente legível, desenvolvida e clara). Nesse sentido, o rascunho escolar tem a particularidade de ser um “observável”, o que não deixa, inclusive – é bom lembrar – de o expor ao risco de tornar um objeto normatizado, artificial. Esse “rascunho para o outro” será objeto de comentários, considerações e modificações, tendo por referência elementos explicitados pelo professor, isto é, suas indicações de correção, de reformulação ou as interações com os colegas. Essa função já torna outra a sua natureza.

A relação com o rascunho que será objeto de consideração por outros, especialmente pelo professor, também será diferente se o rascunho solicitado visará a correção estrita ou se visará a revisão dentro da perspectiva de produção textual delineada nesse estudo. São as concepções e práticas de revisão e reescrita que vão definir quais os seus usos e seu papel no processo de produção. Evidentemente, o uso que esta pesquisa aponta, é um uso condizente com a perspectiva de revisão aqui defendida, que, mesmo validando as “espiadas” nos rascunhos, no texto em construção, propõe que estas não sejam feitas ao preço da integridade do texto do aluno, nem o avaliando em termos de suas falhas em relação às normas, mas em termos da relação singular que cada um vai construindo e reconstruindo com a escrita, seu modo de se apropriar dos recursos que essa dispõe, as escolhas do sujeito dentre os possíveis.

Seria pertinente supor ainda que, à medida que as crianças vão dominando as estratégias de textualização, os recursos lingüísticos e expressivos e adquirindo conhecimentos sobre os modos de revisar, o rascunho possa, gradualmente, ser usado também como escrito pessoal, esboços elípticos próximos ao “discurso interior”, meio de comunicação consigo mesmo, sendo integrado pelos alunos aos seus procedimentos de produção textual. De qualquer modo, o que é certo é que, seja tomando-o como objeto de considerações por outros, seja para servir de base para a intervenção do professor, para ser corrigido ou para ser usado apenas pelo produtor do texto como instrumento de controle de sua própria produção, diversas são as relações que se estabelecem com o rascunho a depender do fim a que se destina.

No que tange à discussão sobre as condições e limites do uso do rascunho na escola, um outro aspecto que parece fundamental é que, quando o rascunho passa a ser exigido ou sugerido pelo professor, este deve ter em mente que o seu uso produtivo pelos alunos depende de conhecimentos a respeito do processo de composição dos textos. As ações didáticas devem ser, assim, encaminhadas no sentido de focalizar não apenas o *saber* lingüístico e textual, mas articular este saber ao *saber-fazer* o rascunho, saber-fazer a revisão e reescrita, como procedimentos que fazem parte, geralmente, da produção de textos - procedimentos que devem ser também objetos de aprendizagem. E esse *saber-fazer* relaciona-se, no nosso entendimento, com as concepções de rascunho, de revisão e de escrita que têm os produtores e revisores de textos e, por isso, mais uma vez, nota-se o valor do trabalho – articulado a esses saberes e saber-fazer – de levantamento e modificação das representações de todos os envolvidos na produção textual na escola: o “*saber-pensar*” o rascunho. Saber-pensar o rascunho, a revisão e reescrita supõe, inclusive, atividades coletivas nas quais a suposta melhora de um texto pode ser avaliada pelo grupo, pelas crianças, com análises, junto ao professor, dos aspectos que levaram a isso e o porquê, validando as modificações ou não, coletivamente, e não a partir de um suposto ideal de texto.

Escrever rascunhos, ou seja escrever sem a preocupação inicial em produzir imediatamente formas acabadas, é produzir formas intermediárias sobre as quais vão se tecer as trocas, as interações, o cruzamento de vozes, as leituras, os debates, as revisões, as retomadas, as releituras. Vista desse modo, a escrita é processo intenso de retomada desde o primeiro esboço até a forma tida como final. Nesse entretempo, partilha-se a produção de linguagem, estabelece-se a produção social do pensamento, cria-se elos com outros textos, outras vozes, outras produções de linguagem. Em torno dos esboços, rascunhos, das primeiras idéias, da bricolagem criativa, se organiza um “rascunhamento” coletivo (CHABANNE e DUNAS, 1999), “onde se alternam o tempo da escritura individual, o tempo da escritura a duas ou várias vozes, o tempo de partilha no grande grupo ou nos pequenos grupos” (1999, p.21). E nessa dimensão, muitos são os aspectos da escrita que podem ser contemplados: microestrutura, macroestrutura, superestruturas dos gêneros, temas, formas, dimensão dialógica, intertextualidade.

Quanto à revisão em pares, objeto desta pesquisa, o uso do rascunho como texto que será objeto de considerações por um colega do grupo, visa um aprimoramento a partir dos repertórios próprios que as crianças mobilizam ao revisar conjuntamente. Essa modalidade de revisão “põe a nu” à dimensão dialógica da escrita, já que escrever não é uma atividade silenciosa na qual as palavras “brotam do íntimo” de cada um. Para escrever, é preciso

dialogar com seu próprio repertório, com o dos outros, com os outros tantos textos, com o professor, com as outras crianças, com os conhecimentos que se tem do mundo. Mesmo “estar a sós” com o texto, não significa produzir discursos *ex-nihilo*. Escrever é ato dialógico, no qual concorrem vozes várias, contrapalavras, que, por sua vez, não se contrapõem à autonomia e autoria que cada um constrói em relação às suas produções. Escreve-se com e contra as contribuições e injunções dos mediadores, quer seja o grupo, o par, o professor, quer sejam as “vozes” internalizadas que estão ao lado quando, sozinhos, nos pomos a escrever. Em atividades de revisão partilhada de textos, a própria negociação entre os pares mostra que, no que concerne a relação forma-sentido, o que está em jogo são possibilidades diversas, escolhas – o que, em si, já é uma aprendizagem imprescindível no que diz respeito à linguagem.

É pertinente perguntar-se a respeito do alcance dessa modalidade de revisão textual? É. Evidentemente, a atividade de revisão em duplas de crianças se esbarra nos limites da contribuição do par. O colega que revisa junto também tem seu repertório de recursos lingüísticos e expressivos limitado, também não domina os procedimentos de revisão e reescrita, como o colega, também não é experiente na avaliação da qualidade dos textos de modo a poder detectar os elementos que poderão ser modificados para melhorá-lo. Tendo por referência os diferentes modos de participação das crianças observados na revisão conjunta e discutidos no quinto capítulo dessa Dissertação, conclui-se que a colaboração entre as crianças também apresenta condições e limites que é preciso considerar para que a revisão em pares seja produtiva<sup>144</sup>.

De qualquer modo, mesmo com as ressalvas relacionadas à atividade colaborativa e considerando o limite da ajuda do par, afirma-se o valor dessa modalidade de trabalho. A colaboração entre pares de crianças certamente não é suficiente como modalidade de revisão de textos visando a aprendizagem da escrita. É preciso ressaltar, no entanto, que as próprias funções de leitor e de revisor podem ir sendo assumidas, também, gradualmente, de modo mais elaborado, pelas próprias crianças à medida que, nas atividades diversas concernindo a língua escrita, essas funções vão sendo assumidas por indivíduos vários em modalidades várias de revisão – inclusive o professor, que pode fornecer um modelo produtivo (ou não) de leitor e revisor.

Mesmo não se tratando da ajuda de um par mais instrumentalizado, nas interações com os colegas, aquele que escreve pode afinar a representação de seu projeto comunicativo a

---

<sup>144</sup> Cabe lembrar que a interação dialógica - nem no sentido amplo dado por Bakhtin, nem no aspecto específico de interações verbais entre indivíduos - não supõe necessariamente uma relação harmônica e positiva.

partir de confrontos com o parceiro, pode detectar elementos que permanecem “invisíveis” na releitura de si mesmo, pode ter o ponto de vista – ou um ponto de vista – da leitura do texto, um novo olhar sobre sua produção. Se o redator do texto tem dificuldade de se ler, de detectar incoerências, inconsistências, truncamentos, se um outro que lê o texto pode ajudar dando sugestões, apontando outras possibilidades de dizer, então, trata-se de pensar a revisão também como uma atividade de leitura colaborativa, que permite afinar a função-leitor, tanto dos revisores quanto do próprio produtor do texto. Se a revisão e reescrita constituem um trabalho de retorno ao texto com um “custo” alto, a partilha desse trabalho entre pares (ou entre pares e um produtor mais experiente, como o professor) poderá, em certas condições, levar ao aprimoramento do texto e da escrita de cada um. As próprias negociações, sugestões argumentadas e reflexões que emergem da atividade em conjunto podem conduzir as duplas a um enriquecimento de suas possibilidades lingüísticas e discursivas e mostrar diferentes soluções formais para se dizer algo que se quer dizer.

Certamente, afirmar esse valor não significa considerar a revisão partilhada como a única ou como a mais rica modalidade de revisão, nem negligenciar o papel do professor. Pelo contrário, o desenrolar da pesquisa conduziu, justamente, para uma discussão sobre uma possível intervenção que se dê a partir das reflexões epilingüísticas das crianças, a partir do que é saliente e observável para elas, passando por aqueles elementos sobre os quais silenciam, rumo ao que ainda não está no horizonte de suas preocupações, ampliando-se, assim, seus repertórios de recursos lingüísticos e discursivos, considerando seus modos singulares de se apropriar deles. Na verdade, uma das condições para que seja uma modalidade produtiva, diz respeito a sua inserção numa rede de outras modalidades de produção, revisão, recepção e análise de textos. Promover na sala de aula um contexto de atividades integradas de leitura e apreciação de textos diversos – dos alunos inclusive, mas não exclusivamente – de produção e avaliação dos textos produzidos, de análise lingüística baseada nos textos e nas suas transformações; e enfim, favorecer a circulação desses textos, constitui um contexto fundamental para que as atividades de revisão partilhada sejam de fato produtivas e ampliem as possibilidades de produção textual das crianças. Nesse sentido, a formação de produtores e revisores de textos não pode ser vista de modo dissociado da formação de leitores.

Mais especificamente, uma vez inserida em uma rede de outras modalidades de revisão, a atividade de revisão em pares poderá abranger aspectos pouco focalizados ou aqueles, que, embora focalizados, não se pode, sobre eles, argumentar de modo mais consistente – aspectos que, uma vez tornado observáveis, dignos de atenção e reflexão, podem



passar a fazer parte do repertório de preocupações das crianças na produção e revisão de seus textos, individualmente ou em duplas. Se essa – junto com o estabelecimento de uma relação de colaboração que favoreça a revisão e a inserção em um contexto de produção que a justifique – é uma condição fundamental para uma prática produtiva de revisão em pares, também o é o modo como são articuladas todas essas práticas em torno dos textos. Só assim, as considerações em torno de um ou outro texto podem se constituir, de alguma forma, em conhecimento aproveitável em outros contextos, mesmo sendo cada situação única e singular.

Além dos aspectos apontados, a revisão em pares, se encaminhada, de fato, considerando a apropriação singular da linguagem escrita e dos procedimentos de revisão e reescrita pelos sujeitos, permite escapar do risco da “*higienização*”, da “*normatização*” ou “*didatização*” excessiva no trabalho rigidamente controlado de retorno ao texto. Esse aspecto parece de extrema relevância, se não quisermos que a dimensão reflexiva da escrita, o trabalho *sobre* a linguagem, se efetue em detrimento do trabalho *com* a linguagem (seu uso com intenções diversas, como informar, divertir, convencer, perguntar, ironizar, emocionar...) – risco inconcebível numa perspectiva interlocutiva de linguagem, na qual se produz escrita sempre no contexto de uma situação de interação na qual dizer e trabalhar esse dizer fazem sentido. Ainda que haja momentos de atividade estritamente metalingüística, momentos em que a linguagem é tomada como objeto de conhecimento, é preciso não perder de vista sua dimensão interativa que, na verdade, também constitui em um aspecto, fundamental, a ser considerado, quando se toma a linguagem como objeto de conhecimento.

Essa questão é de suma importância se quisermos que a produção de textos na escola não seja mera produção de texto escolar, que escrever textos não seja apenas para aprender a escrever textos, mas seja, de fato escrever textos com finalidades diversas – inclusive para aprender a escrevê-los. Como nos diz Geraldi (1997), é isso que faz a diferença entre escrever redação *para* a escola e produzir textos *na* escola, ou seja, escrever para o professor-avaliador, com o objetivo de ser corrigido e escrever para interlocutores diversos, sendo o professor um interlocutor, um comentador, um revisor, um leitor, um co-autor, que intervém no processo de produção e não apenas no produto final para avaliá-lo e validá-lo.

É pertinente lembrar que, enquanto as representações infantis sobre a escrita tomarem a revisão como algo da ordem da falha e não como própria ao trabalho de escritura, revisar, principalmente em situação partilhada – nas quais o produtor do texto expõe sua produção em curso de feitura, nas quais se expõe – implica em uma dimensão da delicadeza que é preciso considerar. O próprio fato de se propor “melhorar” um texto pode colocar o aluno na situação de inexperiência, de falha, e a maneira como a escola considera esse trabalho vai, certamente,

incidir sobre a imagem que ele faz de sua produção e da revisão de seus escritos. No âmbito de uma situação não artificial (mesmo que escolar) de produção textual, que suscite o engajamento dos alunos, dentro de um projeto de escrita com objetivos especificados, com destinatários definidos – sejam eles reais ou não, conhecidos ou não, individuais ou coletivos – a função da revisão, reelaboração, reescrita e editoração final ganham um novo sentido e permite um trabalho mais amplo com a linguagem. Em situação de aprendizagem, as modificações por que passam os textos em curso de produção aparecem também como “lugar” de interação, de tensões e de disputa com as convenções da língua; mas, é preciso lembrar, aqueles que produzem enunciados “*não são nem escravos nem senhores da língua. São trabalhadores*” (POSSENTI, 1988, p.58). Trabalham a língua, com a língua, contra a língua, pela língua, para produzir discursos. A autoria, convém lembrar, se instala tanto no plano dos conteúdos (o que dizer) quanto no plano da forma (como dizer). O sujeito que escreve, sua relação particular, singular com a linguagem é o foco do trabalho com revisão e reescrita que foi delineado aqui. Como diz Bucheton (1996)<sup>145</sup>:

As reescritas de texto dos alunos parecem mostrar que, quanto mais eles avançam em sua própria escrita, mais adquirem o poder heterogêneo de narrar, explicar, argumentar, de revelar o real ou o imaginário. Quanto mais escrevem e reescrevem, mais adquirem a liberdade de instaurar seu dizer de modo não simplista. (...) As palavras, as frases, os textos geram significações por contigüidade, distanciamento, repetição; estas não cessam de movimentar-se no curso de nossa leitura, de nossa escritura, segundo os contextos de recepção, segundo os indivíduos envolvidos. Este fantástico poder de significar da linguagem se constrói aos poucos; não se sabe finalmente muito bem como, mas certamente na ação de dizer. E é isso que é preciso ensinar (BUCHETON, 1996, p.178).

Há, evidentemente, uma intencionalidade educativa no processo de produção textual na escola, uma busca do aumento do repertório de recursos lingüísticos e discursivos dos alunos. Sem dúvida, essa instituição tem o papel de garantir o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela permitindo ao indivíduo projetar-se, lançar-se para além de si mesmo, orientar-se para um horizonte mais abrangente de possibilidades.

O que se defende aqui é que as ações didáticas concernindo a escrita se estabeleçam em função da construção de sentido em dinâmicas interativas, a partir de situações variadas de interlocução e de produção que dão sentido à construção e reconstrução de um discurso, com a apropriação da escrita em uso e a construção de uma relação singular com ela e, por fim,

---

<sup>145</sup> A tradução é responsabilidade da pesquisadora.

não impedindo que o encontro entre professor e aluno, em relação à produção de um texto, seja um acontecimento autêntico, uma interação de fato. Sem dúvida, a relação aluno/texto/professor, fora de um contexto de interlocuções reais e dinâmicas, poderá gerar modificações “desengajadas” nos textos, meras réplicas às intervenções e sugestões do professor. Como já foi dito, não se trata de trabalhar as formas do dizer ao preço do próprio dizer, criando situações de produção de textos artificiais, textos que são pretextos para aprender gramática e ortografia, pretextos para aprender sobre aspectos que conferem textualidade a enunciados. Estabelecer critérios de revisão e reescrita não deve se confundir, com “mapear” demais a revisão e esvaziar a potencialidade da atividade.

O trabalho com o que se mostra (e o que se esconde, sobre o qual se silencia) nos rascunhos permite discutir sobre a intervenção diferenciada do professor, numa prática que concentre a atenção no que as crianças são capazes de fazer, que favoreça o avanço da reflexão da criança em aspectos que são salientes, ou iminentemente salientes para ela, assim como permita estabelecer interações e intervenções para que ela possa vir a focalizar elementos ainda não observáveis.

Assim, pode-se dizer que essa pesquisa indagou também, de certo modo, sobre a possibilidade de um trabalho com a língua escrita que não se dê apenas pela via do que se estabelece de antemão como conteúdo a ser ensinado e aplicado, de forma fixa e sistematizada, independentemente dos sujeitos e de suas produções, mas que se dê na dinâmica viva e situada do que se mostra nos rascunhos, revisões e reescritas dos aprendizes em situações de produção e reformulação de discursos, dentro de contextos interlocutivos dinâmicos e reais de produção escrita. Trata-se de conceber a produção de textos como diálogo e não como tarefa<sup>146</sup>. Afinal, todo o trabalho com a língua, tendo os objetivos que tiverem, não pode perder de vista que aprendemos, antes de tudo, para utilizá-la com possibilidades ampliadas de interação *com-os-outros-no-mundo*.

Ter a interação como “fundante” do processo pedagógico, implica em uma dinâmica de construção e reconstrução permanente do planejamento do trabalho em função e no decorrer dos próprios processos de aprendizagem e de ensino. Implica em deslocar-se dos planos rígidos e *a priorísticos* que se delineiam em função de conteúdos pré-definidos, organizados de antemão e encaminhados a partir de seqüências didáticas desarticuladas das vivências situadas; implica em uma concepção de currículo que não seja racionalizada com base em resultados rigidamente controlados, medidos e de limites pré-fixados, descabendo as

---

<sup>146</sup> O termo “diálogo” aqui é usado na acepção dada no contexto do dialogismo bakhtiniano.

dinâmicas situadas. Essa postura, longe de ser fácil, despreocupada e “espontaneísta”, exige do professor um trabalho constante e consistente de reflexão sobre o seu próprio fazer.

Retomando o início dessas considerações finais, termino dizendo que, de fato, o rascunho “dá pano pra manga”. A revisão e reescrita de textos, no contexto da aprendizagem da escrita, tangencia, sem dúvida, a pauta de discussões educacionais mais amplas como aquelas a respeito do currículo, do planejamento, da práxis pedagógica. Reafirma-se, assim o valor do rascunho – com suas pequeninas rasuras – como objeto de investigação, seja pelo professor ou pelo pesquisador. Como um “lugar” onde há uma interação de “vozes diversas” – do sujeito, dos outros, da professora, da escola, das convenções da língua, das representações que se têm da escrita – aparece, por isso mesmo, como um interessante objeto de análise do ponto de vista do pesquisador. Do ponto de vista da análise do professor, o rascunho aparece como um “lugar” de interação viva com o trabalho do aluno *sobre e com* a linguagem, possibilitando situações de aprendizagem ricas, situadas, contextualizadas, significativas para o percurso próprio do aluno (e dos alunos), situações não artificiais e pré-programadas por dispositivos de ensino *a priori*sticos. As “espiadas” do professor nos bastidores dos textos dos alunos, desde que preservando – cabe reafirmar – sua integridade e significância, determina uma função, uma concepção e um uso específicos do rascunho, mas, ao mesmo tempo, instaura na dinâmica educativa uma concepção de texto como processo, resultado de um trabalho.

Essas considerações provisoriamente finais, eu as faço, lembrando que não se mergulhou nessas aparentes coisinhas insignificantes – rascunhos, esboços, rasuras, rabiscos, ranhuras, singulares conversas, coisinhas ditas e escritas – buscando-se qualquer que seja substância, senão apenas a variedade, a infinita variedade das coisas.

E ao fazê-lo, foi-se construindo um discurso, um dizer sobre essas coisinhas, uma construção textual de certo peso – uma Dissertação de Mestrado. Há, no entanto, espessura e instabilidade na linguagem para falar de um objeto também espesso e instável que é a produção de linguagem e de linguagem sobre a linguagem. Objeto *bougeant*, ele se tece instavelmente no texto, que não para nunca, se mexe cada vez que dele se fala, se faz caleidoscópio de miúdas contas dançando para todos os lados, criando simetria de espelhos, mas recombinaíveis *ad infinitum*.

Assim, construiu-se esse texto volumoso e aparentemente pomposo, não sem idas e vindas, rasuras, borrões, reformulações, arrependimentos, desvios, recombinações. E ainda muitas a serem feitas... Afinal, ainda que “pronto” consiste em construção sempre “retomável”, em espaço formal e de sentidos onde nada é para sempre absolutamente

estável<sup>147</sup>. Mas já que o texto é também unidade empírica, intervalar, que constitui um recorte no fluxo da comunicação – e se assim o é, podemos ainda falar em espaço autoral – eis que essa é finalmente a versão que foi definida como a final, aquela que vai se prestar à avaliação institucional e legitimar esta pesquisa – minha pesquisa e o meu dizer sobre certo objeto.

Falar sobre rascunhos nos faz entender que a escrita e reescrita podem, em última instância, ser infinitas e é preciso renunciar à ilusão da perfeição. Os enunciados – enunciados pelas crianças e, aqui, por mim, sobre eles – ficam aqui enganchados nesse volume dissertativo, propondo verdades provisórias, parciais, situadas, reconstruídas, circunstanciais e *mouvantes*, ainda que minimamente validáveis em outros contextos. As enunciações, no entanto – das crianças e a minha própria construção – são da ordem do acontecimento e, como tal, da ordem do irrepetível, do intransmissível, do contextual. Ainda bem que parece caber um pouco disso também nesse gênero de texto científico, atravessado por novas concepções de ciência, verdade e linguagem.

Pensando ainda no fluxo dos dizeres, e aí do meu dizer, finalizo afirmando que se trata de meu primeiro risco em construir um dizer sobre o tema, dizer de palavras apropriadas, rumo às palavras próprias – meu modo de criar, recriar, entender – buscando caminhos em palavras alheias que, ao assumir, torno, de certo modo, minhas, já que retomando o que outros disseram e até mesmo repetindo citações *ipsis literis*, transformamos, reformulamos, recriamos o dito, entretecendo-o de modo novo e próprio. Rascunhar é também aprender a compor tal arquitetura, a reger tal orquestra, a tecer tal manta de fios tênues e firmes da linguagem. Linguagem que faz provérbio e poesia, paráfrase e polissemia, denso e conciso, narrativa e argumento, dissertação e hai-cai.

rabiscos  
rascunhos  
meus riscos  
de próprio punho

Ali, no início, “afinei os instrumentos” e aqui, no final, “fecho a cortina”, sabendo que, como fluxo, como *work in progress*, o concerto polifônico acolheria e acolherá ainda outras vozes e outras palavras vindas de muitos lugares. *Scribendi nullus finis*. Da imperfeição inerente a esse texto, de suas lacunas, de seus possíveis, mas também de suas consistências, novos textos começam a ser gestados. Textos que também terão seus dias de rascunho, seus dias de versão final.

---

<sup>147</sup> Daria, em última instância, para escrever outra Dissertação, desta vez sobre o que aprendi a respeito do processo de escritura e reescritura a partir da própria produção deste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M, FIAD,R.S, MAYRINK-SABINSON,M.L. *Cenas de aquisição da escrita, o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ABL, 1997
- ABAURRE, M.B.M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M.F.P. (Org). *O método e o dado no estudo da linguagem*, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- ADAM, J.M. *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999
- APOTHELOZ, D. *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Droz, 1995.
- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Hucitec, 1990
- \_\_\_\_\_. *Le freudisme*. Lausanne: L'Age d'Homme, 1980.
- BARTHES, R. *Aula*, São Paulo: Cultrix, 1978
- BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.
- BASTOS, L.K. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BEREITER, C.; SCARMADALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987
- BERTOLOTTO, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- BESSONNAT, D. "Deux ou trois choses que je sais de la réécriture". In: *Pratiques*, nº 105/106, junho 2000.
- BOURDIEU, P. "A economia das trocas lingüísticas", In: BOURDIEU, P. *Sociologia*, São Paulo: Ática, 1983
- BORÉ, C. "Le brouillon, introuvable object d'étude?" In: *Pratiques*, nº 105/106, junho 2000.
- BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa - 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1997
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa - 3º e 4º ciclos*. Brasília, 1998
- BRONCKART, J.P. *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985
- \_\_\_\_\_ (org). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 2, n.1, p.1-9, fev. 1975.
- \_\_\_\_\_ *Le développement de l'enfant, savoir, faire savoir dire*. Paris: PUF, 1983.
- BRUNER, J.S., WOOD, D. & ROSS, G. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of child psychology and psychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press, v. 17, p. 89-100, nov. 1976.
- BUCHETON, D. Récits d'adolescents, écriture et réécritures: la lente genèse de textes longs. In: *Cahiers d'acquisition et pathologie du langage*, Paris: Leaple, n° 9, p. 73 – 90, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Écriture, Réécriture*. Paris: Peter Lang, 1995
- \_\_\_\_\_. “L'épaississement du texte par la réécriture” In: DAVID, J.; PLANE, S. (orgs) *L'apprentissage de l'écriture*. Paris: PUF, 1996.
- BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2002
- CADZEN, C.B. *Classroom discourses, the language of teaching and learning*. Portsmouth, N H: Heinemann, 1988
- CALIL, Eduardo, FELIPETO, S. “Entre o oral e o escrito: as posições de sujeito nas rasuras”. *Letras de Hoje*. Porto Alegre (RS): , v.36, n.3, p.347 - 353, 2001.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. “Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas (SP): , v.39, p.95 - 110, 2000.
- CARDOSO, C.J. *Da oralidade à escrita: a produção de texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.
- CASTRO, M.F.P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- CLOT, Y. (org) *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute, 1999

- COSTA, S.R. *Interação e letramento escolar, uma (re)leitura à luz vygotkiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: UFJF, 2000
- CHIAPPINI, L; GERALDI, J.W. (coords) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo, Marca d'Água, 1994
- CORREA, J., SPINILLO, A, LEITÃO, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001.
- CORRÊA, M.L.G. “Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português”. In: SIGNORINI, I.(org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001
- COUDRY, M.I.H; MORATO, E.M. “A ação reguladora da interlocução e de operações epilíngüísticas sobre objetos lingüísticos”, *Cadernos de estudos lingüísticos*, 15: 117 - 135, 1988
- DAIUTE, C.; KRUIDENIER, J. “A self questioning strategy to increase young writers revising processes”, *Applied psycholinguistics*, 6: 307 – 318, 1985
- DAVID, J. “Écrire, c'est réécrire: de la pertinence des ratures chez l'écolier”, *Français d'aujourd'hui* 108: 6 - 20, Paris, 1994
- \_\_\_\_\_ “Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques?”, *Études de linguistique appliquée* 101: 112 - 125, Paris, 1996
- DAVID, J.; PLANE, S. (orgs) *L'apprentissage de l'écriture*. Paris: PUF, 1996.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. Les Brouillons: indices d'acquisition et objets d'apprentissage. In: LANE, P. *Ecritures écrites*, pp. 104-115, CRDP: Rouen, 1992.
- De LEMOS, C.T. “Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original”, *Boletim da ABRALIN* 3: 97 – 126, 1982
- De WECK, G. *La cohésion dans les texte d'enfants*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1991
- ECO, U. *Lector in fabula*. Paris: Grasset & Fasquelle, 1985
- \_\_\_\_\_. *Os Limites da Interpretação*, Lisboa: Difel, 1992.
- EVA, Groupe. *De l'évaluation à reécriture*, Paris: Hachette Éducation-INRP: 1996
- FABRE, C., “Des variantes de brouillon au cours préparatoire”, *Études de linguistique appliquée*, 62: 59-79, Paris, 1986
- FABRE, C., “Aspects de la production du texte dans les brouillon d'écoliers”, *Études de linguistique appliquée*, 71: 59-69, Paris, 1988
- \_\_\_\_\_ “Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture”. Grenoble: Céditel, 1990



- \_\_\_\_\_. “Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l’école élémentaire”, *Calap*, 09: 9- 20, Paris, 1992
- FABRE, C.; CAPPEAU, P. “Pour une dynamique de l’apprentissage: lecture, écriture, réécriture”, *Études de linguistique appliquée*, 101: 46 - 57, Paris, 1996
- FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G.de. (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: ed da UFPR, 2001.
- FARACO, C.A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FÁVERO, L., KOCH, I. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FAYOL, M., GOMBERT, J., “Le retour de l’auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques”, *Repères*, n° 73, pp. 85-92, Paris, 1987
- FAYOL, M., “La production du langage écrit” In: DAVID, J.; PLANE, S. In: *L’apprentissage de l’écriture*, 9-36, Paris: PUF, 1996
- \_\_\_\_\_. *Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.
- FIAD, R.S. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- FOUCAULT, M. *L’ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FORMAN, E.A; CADZEN, C.A. “Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interactions” In: J.V. WERTSCH (org), *Culture, communication and cognition*, Cambridge University Press, 1985
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro*. Brasília: Unb, 1998
- GERALDI, J.W. (org) *O texto na sala de aula*, São Paulo: Ática, 1999
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- \_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: In: GERALDI, J.W. e CITELLI, B.(coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: *O signo de três*. ECO, U e SEBEOK, T. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- GÓES, M.C.R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, M.C.R., SMOLKA, A.L.B. (orgs) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993

- \_\_\_\_\_ A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, 24 (21-27), 1991.
- \_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M.C.R., SMOLKA, A.L.B. (Orgs), *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_ A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50 (9-25), 2000.
- GÓES, M.C.R., SMOLKA, A.L.B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. (Orgs), *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetivação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GOMBERT, É. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990
- GOULART, C. “Letramento e polifonia: um estudo dos aspectos discursivos do processo de alfabetização”. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 05-21, 2001.
- GRÉSILLON, Almuth. *Éléments de Critique Génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- HAYES, J.R; FLOWER, L.S. *A Cognitive processes theorie in writing*, In: *College composition and comunication*, 32, 1981
- JESUS, M.A. de, Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W. e CITELLI, B.(coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KATO, M. (org) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988
- KLEIMAN, A.B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Campinas/SP: Pontes. 1996
- \_\_\_\_\_ *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995
- KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1999
- KOCH, I.; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990
- KOCH, I., *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999a
- \_\_\_\_\_ . *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1999b
- \_\_\_\_\_ *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
- LEME BRITTO, L.P. Em terra de surdos e mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J.W. (org) *O texto na sala de aula*, São Paulo: Ática, 1999
- \_\_\_\_\_. *A sombra do caos. Ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ABL: Mercado de Letras, 1997
- LOBATO, M. A barca de Gleyre, *Obras completas*, 3ª ed., 1º e 2º tomos
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita, atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001
- MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1996.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar. Sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MORAIS, A.G., *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2002
- \_\_\_\_\_, (org). *O Aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PENLOUP, M-C, Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. In: *Le Français d'Aujourd'hui*, 108: 30-38, 1994.
- PERRONI, M.C. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PEYTARD, J. *Mikhail Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Bertrand-Lacoste: Paris, 1995
- PIOLAT, A. Vers l'amélioration des textes écrits. *Dossier d'Habilitation à Dirigé des Recherches*. Université de Provence, Aix-en-Provence, 1990
- PLANE, S. "Écriture, réécriture et traitement de texte" In: DAVID, J.; PLANE (orgs), *L'apprentissage de l'écriture*, Paris: PUF, 1996
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988
- \_\_\_\_\_. "Sobre o ensino do português na escola". In: GERALDI, J.W. (org) *O texto na sala de aula*, São Paulo: Ática, 1999

- REGO, L.L.B. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 2, 165-180.
- RICOEUR, P. *Temps et récit*, Paris: Seuil, 3 tomes, 1983,1984,1985.
- \_\_\_\_\_. *O conflito das interpretações*. Ensaio de Hermenêutica. Porto: Rés, s/d.
- ROCHA, G. *A apropriação de habilidades textuais pela criança*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ROJO, R.H.R. Metacognição e produção de textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 17: 39 -56, São Paulo, 1989
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. “Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières”, *Études de linguistique appliquée* 101: 74 - 86, Paris, 1996
- SCHNEUWLY, B. La construction sociale du langage écrit chez l’enfant. In: J.P.BRONCKART (org), *Vygotsky aujourd’hui*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985
- \_\_\_\_\_. La conception vygotkienne du langage écrit. In: *Études de Linguistique Appliquée*, 73, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Le langage écrit chez l’enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988
- SEARLE, J.R. *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
- SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2001
- SINCLAIR, H. (org). *A produção de notações na criança: linguagem, número e melodias*. São Paulo: Cortez/ Ed. Associados, 1990
- SMOLKA, A.L.B., “A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise”, *Cadernos CEDES* 24 (60 – 75), São Paulo: Papirus, 1991
- \_\_\_\_\_. “A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura”, In: SMOLKA, A.L.B; GÓES, M.C.(orgs) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993
- \_\_\_\_\_. “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais”. *Cadernos CEDES*, 50 (26 – 40), 2000.
- SMOLKA, A.L.; GÓES, M.C. (orgs) “ A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos” In: E. ALENCAR (org), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992

- \_\_\_\_\_ (orgs) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993
- SMOLKA, A.L.B. “Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento”. In: GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. (orgs). *A significação nos espaços educacionais. Interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- SOARES, M. Apresentação. In: ROCHA, G. *A apropriação de habilidades textuais pela criança*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: MARTINS, A.A., BRANDÃO, H.M., MACHADO, M.Z. (orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SORSANA, C. *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris: Armand Colin, 1999.
- SPINILLO, A., A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa, J., Spinillo, A. e Leitão, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. (Col. Questões da Nossa Época), São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. “A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento”. In: SIGNORINI, I.(org) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001
- TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogiqu*. Paris: Seuil, 1981
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VION, R. *La communication verbale; analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992
- VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987
- \_\_\_\_\_. Problems of General Psychology, vol. 1. *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Nova Iorque: Plenum Press, 1987b.
- WERTSCH, J. La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M.Bakhtine, In: J.P.BRONCKART (org), *Vygotsky aujourd’hui*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1985
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Havard university Press.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1996.

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO

## QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_

Leia abaixo esses dois poemas de Carlos Drummond de Andrade:

Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro e não quer sair.  
Mas a poesia desse momento  
inunda minha vida inteira”

“(…) Lutar com as palavras  
parece sem fruto.  
Não tem carne e sangue...  
Entretanto, luto.  
Palavra, palavra  
(digo exasperado),  
Se me desafia, aceito o combate”.

Drummond é um escritor brasileiro muito conhecido. E apesar de falar, nesses versos, da dificuldade de escritura, escreveu muito e coisas muito bonitas.

1) Você acha que os escritores revisam, reescrevem e fazem rascunhos de seus textos?

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Para que serve o rascunho? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Você faz rascunho de seus textos? ( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

Em que situações?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) 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? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Você normalmente relê o que escreve? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, quando? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se não, por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) É fácil ou difícil para você reler seu próprio texto? \_\_\_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Você revisa seus textos?

( ) Sim. De que maneira? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Às vezes. Quando? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Reler e revisar ajuda a melhorar o texto?

\_\_\_\_\_ Como? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) O que você acha que é revisar um texto?

---

---

---

---

10) Você já teve experiências de revisar seu texto junto com um colega? ( ) Sim ( ) Não  
Se você teve, como foi? \_\_\_\_\_

---

---

---

11) Você acha que revisar um texto junto com um colega pode ajudar na produção de seu texto? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

12) O que a professora faz para te ajudar a revisar seu texto? \_\_\_\_\_

---

---

---

Obrigada por suas respostas a este questionário e por contribuir com essa pesquisa sobre a escrita.



## ANEXO B – Organização das Respostas ao Questionário (respostas por questão e respostas de cada criança)

### 1. Respostas ao questionário organizadas por questões

#### **Questão 1 – Você acha que os escritores revisam, reescrevem e fazem rascunhos de seus textos? Por que?**

Sim. Se não iria sair errado no livro ou onde sair e o povo não iria entender.

Sim. Para sair o melhor possível e as pessoas lerem com prazer.

Acho. Eles revisam para ver se tem algo errado e reescrevem para consertar alguma coisa que não encaixou.

Sim. Senão sai tudo errado.

Sim. Para que eles não passem vergonha quando publicarem seus livros.

Sim. Porque quando se faz um texto tem que passar a limpo (reescrever) o texto.

Sim. Porque se estiver alguma coisa errada eles apagam e reescrevem e também revisam porque ele vai ver se está certo.

Sim. Porque eles têm que ver se algo está errado com o texto. Se vão publicar um livro ou alguém vai ler, não pode ver palavras ou outras coisas erradas.

Sim. Porque senão podia sair todo errado.

Sim. Para que o texto esteja limpo e claro.

Sim. Porque se não iam sair todos desorganizados.

Sim. Porque pode sair alguma coisa errada e ele bote no livro.

Sim. Se não um monte de livros sairiam confusos.

Sim. Para ficar bonito.

Sim. Para fazer uma coisa legal.

Sim. Pra fazer um bom poema e ter palavras que encaixem no texto.

Sim. Porque senão os textos podem sair feios.

Sim. Porque senão sai tudo errado, sai atrapalhado, etc.

Sim. Precisam se acostumar com o texto.

Às vezes. Porque eles podem estar cansados e aí vão fazer o rascunho.

#### **Questão 2 – Para que serve o rascunho?**

Para ver se está certo ou errado.

Para não sair coisa errada no texto.

Para escrever coisas e, se estiverem erradas, passar para um outro papel.

Para deixar a escrita mais bonita.

Primeiro você faz a escrita no rascunho e se tiver erro, você passa a limpo.

Serve para quando tem um texto e tá tudo relaxado, passar a limpo.

É para deixar a escrita muito bonita mesmo.

Para você escrever, corrigir os erros e passar a limpo em outro papel.

Para se estiver algo errado, corrige.

Para que o escritor faça um texto bom e claro.

Para descobrir erros.

Para querer escrever melhor ou corrigir coisas erradas.

Para ver se está tudo certo.

Para o texto ficar bonito.

Para fazer um texto bem legal, quando for passar a limpo.

Para fazer o texto sem erros e bom.

Para as pessoas verem como é que vai sair o texto.

Serve para você ver mais ou menos o que errou.

É para se acostumar.

Serve para fazer o texto antes do de verdade e para, se escrever os erros, depois passar a limpo.

#### **Questão 3 – Você faz rascunho de seus textos? (Sempre/ Às vezes/ Nunca). Em que situações?**

Às vezes. Quando é para a Feira do Livro é para escrever primeiro de lápis e depois de caneta.

Às vezes. Em casa e nas escrituras dos livros para a Feira do Livro.

Às vezes. Quando algumas coisas estão erradas, para não borrar, eu escrevo em outro papel.

Nunca.

Às vezes. Quando erro na minha escrita.

Sempre. Fáceis ou difíceis.

Às vezes. Uma coisa que sai feia aí eu às vezes faço um rascunho.

Às vezes. Quando eu sinto vontade e quando minha mãe pede.

Às vezes. Em prova e revisões.

Às vezes. Quando a professora pede.

Às vezes. Textos para a Apostila e para um trabalho que possa valer muito.

Nunca. Eu só boto nas provas.

Às vezes. Quando eu faço uma estória que vale nota.

Nunca. Porque eu tenho preguiça.

Sempre. Quando eu faço texto para a escola, no dever de casa e outras vezes.

Às vezes. Quando o texto é grande e complicado.

Às vezes. Em trabalhos e deveres que têm que sair bonitos.

Nunca.

Às vezes. Em matemática, nas contas de vezes, dividir e na Feira do Livro.

Às vezes. Quando erro no texto eu faço de novo.

**Questão 4 – 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?**

Penso nos primeiros personagens e depois na história que eu vou fazer com aqueles personagens.

Tem várias maneiras, “era uma vez” ou “certa vez”.

Eu penso no começo e no meio da estória.

Eu sempre começo com o “era uma vez”.

Eu coloco primeiro o título, depois o início e por último o final.

Eu primeiro escrevo o título, depois escrevo a estória e vejo se tem alguma palavra errada.

Eu faço “era uma vez um menino, menina” e outras coisas e etc.

Eu penso primeiro no tema. Depois no que vou começar a escrever e pronto.

Eu penso “era uma vez” e aí vem outra coisa na cabeça.

Primeiro eu vejo como vai ser a estória.

Coloco o título e vou em frente.

“Era uma vez”, “Um dia” e outros. Eu escrevo aos pouquinhos.

Penso em uma estória que já me contaram e faço parecido, mudo os personagens e o lugar.

“Era uma vez” ou “Eram duas vezes”.

Penso em alguma situação ou palavra.

Penso em alguns personagens e penso de novo e começo a escrever.

Primeiro eu penso no que vou escrever e depois vou pensando e escrevendo, pensando e escrevendo.

Eu escolho um tema aí eu começo de uma em uma idéia.

Olho para a sala, olho para as pessoas, aí vem na minha cabeça uma idéia.

Boto o título, depois o parágrafo e escrevo.

**Questão 5 – Você normalmente relê o que escreve? (Sim/ Não). Se sim, quando? Se não, por que?**

Sim. Só quando precisa e quando Ludmila manda.

Sim. Sempre, para que não saia errado.

Sim. Quando eu acho que algumas coisas estão erradas.

Não. Eu tenho muita preguiça.

Não. Porque eu tenho preguiça e é cansativo.

Sim. Quando eu acabo de escrever.

Sim. Numa prova ou numa revisão para a prova.

Sim. Sempre para ver como ficou o sentido do texto.

Às vezes (marcou sim e não). Quando vale ponto. Porque eu tenho preguiça.

Não. Preguiça.

Sim. Sempre. Senão fica cheio de erros.

Sim. Só nas provas, para tirar boa nota.

Não. Eu acho chato ler todo o que eu já fiz.

Não. Tenho preguiça.

Sim. Sempre quando eu escrevo algum texto em casa.

Não. Porque tenho que fazer outras coisas.

Sim. Só às vezes para eu ver se o texto ficou legal.

Não. Porque nunca me vem a idéia de reler o que eu escrevo.

Não. Eu tenho preguiça.

Não. Porque é cansativo e eu tenho preguiça.

**Questão 6 – É fácil ou difícil para você reler seu próprio texto? Por que?**

Mais ou menos. Às vezes eu estou com preguiça.

Não. Para sempre sair tudo certo.  
 Mais ou menos. Eu escrevo coisas explicadas (às vezes).  
 Não. Fui eu que escrevi.  
 Fácil. Porque não existe dificuldade para isto.  
 Não! Porque quando eu vou reler, eu releio com calma e não depressa.  
 Fácil. Porque ele é demorado mas eu tenho paciência.  
 Fácil. Porque eu entendo minha letra, as vírgulas e pontos que eu faço, etc.  
 Mais ou menos. Porque às vezes está confuso.  
 Fácil. Porque basta reler.  
 Fácil. Porque eu que escrevi, então não é difícil.  
 Não. Eu já sei o que eu escrevi, então se tiver uma coisa confusa ou faltando eu invento.  
 Fácil. Eu vou escrevendo e deixo a imaginação vir.  
 Fácil, se eu não tiver preguiça.  
 Fácil. Porque fui eu que fiz o texto, e dá para descobrir coisas para colocar.  
 Fácil. Porque fui eu que escrevi.  
 Fácil. Porque eu entendo os meus textos.  
 Fácil. Porque eu não escrevo muito embaralhado.  
 Fácil. Porque eu já me acostumei.  
 Fácil. Porque você que fez e não outra pessoa.

**Questão 7 – Você revisa seus textos? ( )**

**Sim. De que maneira? ( ) Não. Por que? ( )**

**Às vezes. Quando?**

Às vezes. Quando precisa.  
 Às vezes. É quando estou com paciência.  
 Sim. Olhando de palavra a palavra para ver se estão erradas.  
 Às vezes. Quando é piada, pois é mais interessante.  
 Às vezes. Quando algumas coisas estão erradas.  
 Sim. De maneira correta e certinha.  
 Sim. Eu reviso lendo e apagando e escrevendo.  
 Sim. Relendo o texto e corrigindo.  
 Sim. Vendo as palavras erradas e as partes confusas.  
 Às vezes. Quando ele está confuso.  
 Às vezes. Quando vale ponto.  
 Não. Só na prova.  
 Às vezes. Quando vale nota!  
 Às vezes. Quando é prova ou vale nota.  
 Sim. Leio, vejo se falta alguma palavra, se está confuso e se tem palavras erradas.

Às vezes. Tem vez que não estou com preguiça. Tem vez que sim.

Às vezes. Quando eu tô com paciência de ver tuuuudo de novo.

Sim. Só quando a pró manda.

Às vezes. Nas provas.

Às vezes. Quando Ludi manda ou quando acho que errei alguma coisa.

**Questão 8 – Reler e revisar ajuda a melhorar o texto? Como?**

Sim. Vendo se tem algo errado e ver se está confuso.

Sim. Para a professora não ficar mandando para a mesa de novo. Ajuda a melhorar de deixar de escrever errado.

Sim. Se a gente re-olha o texto, a gente corrige as palavras erradas e não escreve mais errado.

Sim. Deixa o texto mais limpo e organizado.

Sim. Porque avisa se está certo ou não o texto.

Ajuda. Eu quando vou reler e revisar ajuda a melhorar nosso texto sim, é porque fica organizado.

Sim. Se você reler, você vai ver se tem alguma coisa errada ou que você não colocou.

Sim. Às vezes o texto tá confuso e relendo eu melho.

Sim. As partes confusas e doidas.

Sim. Ajuda a melhorar o texto.

Sim. Ajuda as pessoas a entenderem melhor o texto.

Sim. Se tiver coisa confusa ou palavra errada eu corrijo. Mas às vezes irrita.

Sim. Nas partes confusas e palavras erradas.

Sim. Fica com o texto mais correto.

Sim. Com melhoramento de frases, palavras, o entendimento e a letra.

Sim. Ajuda a corrigir o texto, deixa menos complicado.

Sim. Eu corrijo as palavras erradas. E também se tiver alguma parte confusa, eu conserto.

Sim. Vendo os erros.

Sim. Por exemplo: na prova pode tirar uma nota melhor.

Ajuda. Vendo seus erros.

**Questão 9 – O que você acha que é revisar um texto?**

Meio chato e meio bom. Por que às vezes estou com muita preguiça. É ver se está errado ou ver se está confuso.

Procurar erros e frases confusas.  
 É dar uma olhada no texto para ver se não tem nada errado.  
 Eu acho que é consertar.  
 Relê-lo várias vezes observando erros.  
 Eu acho que revisar um texto é ler de novo para ver se tem alguma coisa de errado ou uma palavra confusa.  
 Revisar o texto para mim é corrigir um texto.  
 Eu acho bom porque podemos ver os erros, a letra e etc.  
 É corrigir tudo.  
 Melhorá-lo.  
 Verificar se tem erro.  
 Passar a limpo, corrigir, etc.  
 Chato porque fica meia hora olhando o que você escreveu.  
 Olhar, ver se está correto.  
 É ver se ele está completo, se está confuso, se tem palavras erradas, se a letra está bonita e se tem começo, meio e fim.  
 Acho bom que você deixa melhor o seu texto.  
 Eu acho que é lê-lo e corrigi-lo, se tiver alguma coisa errada, é claro.  
 É reler com mais atenção.  
 Olhar de novo, ver se está tudo certo.  
 Vê-lo de novo, observando erros.

**Questão 10 – Você já teve experiências de revisar seu texto junto com um colega? (Sim/Não). Se você teve, como foi?**

Sim. Foi legal porque o do meu colega uma vez já tava corrigido.  
 Sim. Foi bom, meu colega me ajudou e eu ajudei o meu colega. Foi uma experiência legal.  
 Sim. Foi bom porque eu aprendi a escrever as palavras mais certas.  
 Não.  
 Sim. Foi chato porque eu tive que apagar tudo várias vezes.  
 Sim. Foi assim: eu lia e ele revisava, aí ele me disse que tinha só corrigido uma parte e era para eu corrigir uma parte também.  
 Sim. Foi legal porque ele corrigiu o meu e eu o dele.  
 Sim. Foi bom. Eu vi o texto dela e ela viu o meu. Isso ajuda muito a ver os erros.  
 Sim. Foi um falando para o colega as palavras erradas.  
 Sim. Legal, teve 15 ou 16 erros.  
 Sim. Foi legal e ele entendeu tudo.

Sim. Eu só esqueci de separar três frases.  
 Sim. Com Eduardo, eu olhei o dever de casa dele e achei um monte de erros.  
 Sim. Eu olhava o dever com o colega.  
 Sim. Foi muito legal. Eu vi que eu fazia textos confusos e escrevia muitas palavras erradas.  
 Não.  
 Sim. Foi bastante legal. No meu texto tinham dois ou três erros. E o do meu colega tinha quatro ou cinco.  
 Sim. Foi fácil porque meu texto não estava embaralhado.  
 Sim. Péssimo porque demora.  
 Sim. Eu dei meu dever de casa para Chris e li junto.

**Questão 11 – Você acha que revisar um texto junto com um colega pode ajudar na produção de seu texto? Por quê?**

Sim. Melhora o texto pra ficar mais completo e corrigir.  
 Sim. Para não ter erros.  
 Sim. Se eu erro muito eu vou passar a errar menos.  
 Sim. Achava palavras erradas.  
 Não. Porque nós temos que ter nossa própria criatividade.  
 Sim. Porque fica mais organizado e eu adoro fazer em dupla porque é mais divertido.  
 Sim. Porque ele me ajuda a corrigir o que tiver errado.  
 Sim. Porque não fica tão confuso como estava antes e isso é melhor.  
 Sim. Porque ele pode ajudar na parte confusa.  
 Sim. Porque duas cabeças pensam melhor que uma.  
 Sim. Porque ele pode me ajudar a deixar o texto mais claro.  
 Não. Não faz importância. Porque não tem muita coisa confusa e se tiver confusa é nada.  
 Sim. Tem erro que ele vê e eu não porque dois é melhor do que um.  
 Sim. Eu perdi a luta com as palavras, não sei.  
 Sim. Porque 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.  
 Sim. Ele pode estar vendo uma coisa errada que eu não estava vendo e corrigir.  
 Sim. Porque eu vejo o que eu faço de errado e corrijo.

Sim. Porque com a pró ela diz de um em um, já o colega diz tudo de vez.

Sim. Fica melhor na prova.

Não. Você que escreveu, ele só leu.

### **Questão 12 – O que a professora faz para te ajudar a revisar seu texto?**

Me diz que tem que revisar.

Mandando parar de conversar e prestando atenção.

Ela marca as palavras que estão erradas e nós corrigimos.

Lê e manda a gente refazer a questão.

Ela manda eu apagar o erro e refazer certo.

Olhar se tem alguma palavra errada ou confusa e ajudar a melhorar ou completar.

Lê e me manda refazer.

Ela vê se as palavras estão certas, corrige vírgulas e pontos e fala como está o texto.

Falando onde tá confuso.

Fica me enchendo o saco toda hora.

Me ajuda a encontrar erros.

Só corrige palavras erradas.

Lê e manda corrigir o errado.

Não sei.

Nada. Pois eu não preciso.

Olhando o texto, corrigindo e dizendo o que está errado.

Ela me diz qual é o jeito certo de escrever as palavras.

Olhando o texto comigo.

Vai falando as palavras que são para refazer.

Mandando eu revisar.

## **2. Resposta de cada criança ao questionário**

### **JADE**

- 1) Sim. Se não iria sair errado no livro ou onde sair e o povo não iria entender.
- 2) Para ver se está certo ou errado.
- 3) Às vezes. Quando é para a Feira do Livro é para escrever primeiro de lápis e depois de caneta.
- 4) Penso nos primeiros personagens e depois na história que eu vou fazer com aqueles personagens.
- 5) Sim. Só quando precisa e quando Ludmila manda.

6) Mais ou menos. Às vezes eu estou com preguiça.

7) Às vezes. Quando precisa.

8) Sim. Vendo si tem algo errado e ver se está confuso.

9) Meio chato e meio bom. Por que às vezes estou com muita preguiça. È ver se está errado ou ver se está confuso.

10) Sim. Foi legal porque o do meu colega uma vez já tava corrigido.

11) Sim. Melhora o texto pra ficar mais completo e corrigir.

12) Me diz que tem que revisar.

### **MARIA LUA**

- 1) Sim. Para sair o melhor possível e as pessoas lerem com prazer.
- 2) Para não sair coisa errada no texto.
- 3) Às vezes. Em casa e nas escrituras dos livros para a Feira do Livro.
- 4) Tem várias maneiras, “era uma vez” ou “certa vez”.
- 5) Sim. Sempre, para que não saia errado.
- 6) Não. Para sempre sair tudo certo.
- 7) Às vezes. É quando estou com paciência.
- 8) Sim. Para a professora não ficar mandando para a mesa de novo. Ajuda a melhorar de deixar de escrever errado.
- 9) Procurar erros e frases confusas.
- 10) Sim. Foi bom, meu colega me ajudou e eu ajudei o meu colega. Foi uma experiência legal.
- 11) Sim. Para não ter erros.
- 12) Mandando parar de conversar e prestando atenção.

### **MAIARA**

- 1) Acho. Eles revisam para ver se tem algo errado e reescrevem para consertar alguma coisa que não encaixou.
- 2) Para escrever coisas e, se estiverem erradas, passar para um outro papel.
- 3) Às vezes. Quando algumas coisas estão erradas, para não borrar, eu escrevo em outro papel.
- 4) Eu penso no começo e no meio da história.
- 5) Sim. Quando eu acho que algumas coisas estão erradas.
- 6) Mais ou menos. Eu escrevo coisas explicadas (às vezes).
- 7) Sim. Olhando de palavra a palavra para ver se estão erradas.

- 8) Sim. Se a gente re-olha o texto, a gente corrige as palavras erradas e não escreve mais errado.
- 9) É dar uma olhada no texto para ver se não tem nada errado.
- 10) Sim. Foi bom porque eu aprendi a escrever as palavras mais certas.
- 11) Sim. Se eu erro muito eu vou passar a errar menos.
- 12) Ela marca as palavras que estão erradas e nós corrigimos.

#### **FELIPE**

- 1) Sim. Senão sai tudo errado.
- 2) Para deixar a escrita mais bonita.
- 3) Nunca.
- 4) Eu sempre começo com o era uma vez.
- 5) Não. Eu tenho muita preguiça.
- 6) Não. Fui eu que escrevi.
- 7) Às vezes. Quando é piada, pois é mais interessante.
- 8) Sim. Deixa o texto mais limpo e organizado.
- 9) Eu acho que é consertar.
- 10) Não.
- 11) Sim. Achava palavras erradas.
- 12) Lê e manda a gente refazer a questão.

#### **CHRISTIAN**

- 1) Sim. Para que eles não passem vergonha quando publicarem seus livros.
- 2) Primeiro você faz a escrita no rascunho e se tiver erro, você passa a limpo.
- 3) Às vezes. Quando erro na minha escrita.
- 4) Eu coloco primeiro o título, depois o início e por último o final.
- 5) Não. Porque eu tenho preguiça e é cansativo.
- 6) Fácil. Porque não existe dificuldade para isto.
- 7) Às vezes. Quando algumas coisas estão erradas.
- 8) Sim. Porque avisa se está certo ou não o texto.
- 9) Relê-lo várias vezes observando erros.
- 10) Sim. Foi chato porque eu tive que apagar tudo várias vezes.
- 11) Não. Porque nós temos que ter nossa própria criatividade.
- 12) Ela manda eu apagar o erro e refazer certo.

#### **KAREN**

- 1) Sim. Porque quando se faz um texto tem que passar a limpo (reescrever) o texto.
- 2) Serve para quando tem um texto e tá tudo relaxado, passar a limpo.
- 3) Sempre. Fáceis ou difíceis.
- 4) Eu primeiro escrevo o título, depois escrevo a estória e vejo se tem alguma palavra errada.
- 5) Sim. Quando eu acabo de escrever.
- 6) Não! Porque quando eu vou reler, eu releio com calma e não depressa.
- 7) Sim. De maneira correta e certinha.
- 8) Ajuda. Eu quando vou reler e revisar ajuda a melhorar nosso texto sim, é porque fica organizado.
- 9) Eu acho que revisar um texto é ler de novo para ver se tem alguma coisa de errado ou uma palavra confusa.
- 10) Sim. Foi assim: eu lia e ele revisava, aí ele me disse que tinha só corrigido uma parte e era para eu corrigir uma parte também.
- 11) Sim. Porque fica mais organizado e eu adoro fazer em dupla porque é mais divertido.
- 12) Olhar se tem alguma palavra errada ou confusa e ajudar a melhorar ou completar.

#### **IVAN**

- 1) Sim. Porque se estiver alguma coisa errada eles apagam e reescrevem e também revisam porque ele vai ver se está certo.
- 2) É para deixar a escrita muito bonita mesmo.
- 3) Às vezes. Uma coisa que sai feia aí eu às vezes faço um rascunho.
- 4) Eu faço “era uma vez um menino, menina” e outras coisas e etc.
- 5) Sim. Numa prova ou numa revisão para a prova.
- 6) Fácil. Porque ele é demorado mas eu tenho paciência.
- 7) Sim. Eu reviso lendo e apagando e escrevendo.
- 8) Sim. Se você reler você vai ver se tem alguma coisa errada ou que você não colocou.
- 9) Revisar o texto para mim é corrigir um texto.
- 10) Sim. Foi legal porque ele corrigiu o meu e eu o dele.
- 11) Sim. Porque ele me ajuda a corrigir o que tiver errado.
- 12) Lê e me manda refazer.

**CAMILA**

- 1) Sim. Porque eles têm que ver se algo está errado com o texto. Se vão publicar um livro ou alguém vai ler, não pode ver palavras ou outras coisas erradas.
- 2) Para você escrever, corrigir os erros e passar a limpo em outro papel.
- 3) Às vezes. Quando eu sinto vontade e quando minha mãe pede.
- 4) Eu penso primeiro no tema. Depois no que vou começar a escrever e pronto.
- 5) Sim. Sempre para ver como ficou o sentido do texto.
- 6) Fácil. Porque eu entendo minha letra, as vírgulas e pontos que eu faço, etc.
- 7) Sim. Relendo o texto e corrigindo.
- 8) Sim. Às vezes o texto ta confuso e relendo eu melhora.
- 9) Eu acho bom porque podemos ver os erros, a letra e etc.
- 10) Sim. Foi bom. Eu vi o texto dela e ela viu o meu. Isso ajuda muito a ver os erros.
- 11) Sim. Porque não fica tão confuso como estava antes e isso é melhor.
- 12) Ela vê se as palavras estão certas, corrige vírgulas e pontos e fala como está o texto.

**ALEXANDRE**

- 1) Sim. Porque senão podia sair todo errado.
- 2) Para se estiver algo errado, corrige.
- 3) Às vezes. Em prova e revisões.
- 4) Eu penso “era uma vez” e aí vem outra coisa na cabeça.
- 5) Às vezes (marcou sim e não). Quando vale ponto. Porque eu tenho preguiça.
- 6) Mais ou menos. Porque às vezes está confuso.
- 7) Sim. Vendo as palavras erradas e as partes confusas.
- 8) Sim. As partes confusas e doidas.
- 9) É corrigir tudo.
- 10) Sim. Foi um falando para o colega as palavras erradas.
- 11) Sim. Porque ele pode ajudar na parte confusa.
- 12) Falando onde ta confuso.

**JONAS**

- 1) Sim. Para que o texto esteja limpo e claro.
- 2) Para que o escritor faça um texto bom e claro.
- 3) Às vezes. Quando a professora pede.

- 4) Primeiro eu vejo como vai ser a estória.
- 5) Não. Preguiça.
- 6) Fácil. Porque basta reler.
- 7) Às vezes. Quando ele está confuso.
- 8) Sim. Ajuda a melhorar o texto.
- 9) Melhorá-lo.
- 10) Sim. Legal, teve 15 ou 16 erros.
- 11) Sim. Porque duas cabeças pensam melhor que uma.
- 12) Fica me enchendo o saco toda hora.

**CAINÃ**

- 1) Sim. Porque se não iam sair todos desorganizados.
- 2) Para descobrir erros.
- 3) Às vezes. Textos para a Apostila e para um trabalho que possa valer muito.
- 4) Coloco o título e vou em frente.
- 5) Sim. Sempre. Senão fica cheio de erros.
- 6) Fácil. Porque eu que escrevi, então não é difícil.
- 7) Às vezes. Quando vale ponto.
- 8) Sim. Ajuda as pessoas a entenderem melhor o texto.
- 9) Verificar se tem erro.
- 10) Sim. Foi legal e ele entendeu tudo.
- 11) Sim. Porque ele pode me ajudar a deixar o texto mais claro.
- 12) Me ajuda a encontrar erros.

**EDUARDO**

- 1) Sim. Porque pode sair alguma coisa errada e ele bote no livro.
- 2) Para querer escrever melhor ou corrigir coisas erradas.
- 3) Nunca. Eu só boto nas provas.
- 4) “Era uma vez”, “Um dia” e outros. Eu escrevo aos pouquinhos.
- 5) Sim. Só nas provas, para tirar boa nota.
- 6) Não. Eu já sei o que eu escrevi, então se tiver uma coisa confusa ou faltando eu invento.
- 7) Não, Só na prova.
- 8) Sim. Se tiver coisa confusa ou palavra errada eu corrijo. Mas às vezes irrita.
- 9) Passar a limpo, corrigir e etc.
- 10) Sim. Eu só esqueci de separar três frases.
- 11) Não. Não faz importância. Porque não tem muita coisa confusa e se tiver confusa é nada.
- 12) Só corrige palavras erradas.

**HEBERT**

- 1) Sim. Se não um monte de livros sairiam confusos.
- 2) Para ver se está tudo certo.
- 3) Às vezes. Quando eu faço uma estória que vale nota.
- 4) Penso em uma estória que já me contaram e faço parecido, mudo os personagens e o lugar.
- 5) Não. Eu acho chato ler todo o que eu já fiz.
- 6) Fácil. Eu vou escrevendo e deixo a imaginação vir.
- 7) Às vezes. Quando vale nota!
- 8) Sim. Nas partes confusas e palavras erradas.
- 9) Chato porque fica meia hora olhando o que você escreveu.
- 13) Sim. Eu só esqueci de separar três frases.
- 10) Sim. Tem erro que ele vê e eu não porque dois é melhor do que um.
- 11) Lê e manda corrigir o errado.

**DANIEL**

- 1) Sim. Para ficar bonito.
- 2) Para o texto ficar bonito.
- 3) Nunca. Porque eu tenho preguiça.
- 4) “Era uma vez” ou “Eram duas vezes”.
- 5) Não. Tenho preguiça.
- 6) Fácil, se eu não tiver preguiça.
- 7) Às vezes. Quando é prova ou vale nota.
- 8) Sim. Fica com o texto mais correto.
- 9) Olhar, ver se está correto.
- 10) Sim. Eu olhava o dever com o colega.
- 11) Sim. Eu perdi a luta com as palavras, não sei.
- 12) Não sei.

**SOFIA**

- 1) Sim. Para fazer uma coisa legal.
- 2) Para fazer um texto bem legal, quando for passar a limpo.
- 3) Sempre. Quando eu faço texto para a escola, no dever de casa e outras vezes.
- 4) Penso em alguma situação ou palavra.
- 5) Sim. Sempre quando eu escrevo algum texto em casa.
- 6) Fácil. Porque fui eu que fiz o texto, e dá para descobrir coisas para colocar.
- 7) Sim. Leio, vejo se falta alguma palavra, se está confuso e se tem palavras erradas.
- 8) Sim. Com melhoramento de frases, palavras, o entendimento e a letra.

- 9) É ver se ele está completo, se está confuso, se tem palavras erradas, se a letra está bonita e se tem começo, meio e fim.
- 10) Sim. Foi muito legal. Eu vi que eu fazia textos confusos e escrevi muitas palavras erradas.
- 11) Sim. Porque vê se eu faço um texto fácil de ser entendido, as palavras estão claras e se encaixam com a frase e se a frase se encaixa com o texto.
- 12) Nada. Pois eu não preciso.

**RAFAEL**

- 1) Sim. Pra fazer um bom poema e ter palavras que encaixem no texto.
- 2) Para fazer o texto sem erros e bom.
- 3) Às vezes. Quando o texto é grande e complicado.
- 4) Penso em alguns personagens e penso de novo e começo a escrever.
- 5) Não. Porque tenho que fazer outras coisas.
- 6) Fácil. Porque fui eu que escrevi.
- 7) Às vezes. Tem vez que não estou com preguiça. Tem vez que sim.
- 8) Sim. Ajuda a corrigir o texto, deixa menos complicado.
- 9) Acho bom que você deixa melhor o seu texto.
- 10) Não.
- 11) Sim. Ele pode estar vendo uma coisa errada que eu não estava vendo e corrigir.
- 12) Olhando o texto, corrigindo e dizendo o que está errado.

**SARA**

- 1) Sim. Porque senão os textos podem sair feios.
- 2) Para as pessoas verem como é que vai sair o texto.
- 3) Às vezes. Em trabalhos e deveres que têm que sair bonitos.
- 4) Primeiro eu penso no que vou escrever e depois vou pensando e escrevendo, pensando e escrevendo.
- 5) Sim. Só as vezes para eu ver se o texto ficou legal.
- 6) Fácil. Porque eu entendo os meus textos.
- 7) Às vezes. Quando eu tô com paciência de ver tuuuudo de novo.
- 8) Sim. Eu corrijo as palavras erradas. E também se tiver alguma parte confusa, eu conserto.



- 9) Eu acho que é lê-lo e corrigi-lo, se tiver alguma coisa errada, é claro.
- 10) Sim. Foi bastante legal. No meu texto tinham dois ou três erros. E o do meu colega tinha quatro ou cinco.
- 11) Sim. Porque eu vejo o que eu faço de errado e corrijo.
- 12) Ela me diz qual é o jeito certo de escrever as palavras.

#### **GABRIEL**

- 1) Sim. Porque senão sai tudo errado, sai atrapalhado, etc.
- 2) Serve para você ver mais ou menos o que errou.
- 3) Nunca.
- 4) Eu escolho um tema aí eu começo de uma em uma idéia.
- 5) Não. Porque nunca me vem a idéia de reler o que eu escrevo.
- 6) Fácil. Porque eu não escrevo muito embaralhado.
- 7) Sim. Só quando a pró manda.
- 8) Sim. Vendo os erros.
- 9) É reler com mais atenção.
- 10) Sim. Foi fácil porque meu texto não estava embaralhado.
- 11) Sim. Porque com a pró ela diz de um em um, já o colega diz tudo de vez.
- 12) Olhando o texto comigo.

#### **TOMÁS**

- 1) Sim. Precisam se acostumar com o texto.
- 2) É para se acostumar.
- 3) Às vezes. Em matemática, nas contas de vezes dividir e na Feira do Livro.

- 4) Olho para a sala, olho para as pessoas, aí vem na minha cabeça uma idéia.
- 5) Não. Eu tenho preguiça.
- 6) Faço. Porque eu já me acostumei.
- 7) Às vezes. Nas provas.
- 8) Sim. Por exemplo: na prova pode tirar uma nota melhor.
- 9) Olhar de novo, ver se está tudo certo.
- 10) Sim. Péssimo porque demora.
- 11) Sim. Fica melhor na prova.
- 12) Vai falando as palavras que são para refazer.

#### **THOMÁS**

- 1) Às vezes. Porque eles podem estar cansados e aí vão fazer o rascunho.
- 2) Serve para fazer o texto antes do de verdade e para se escrever os erros depois passar a limpo.
- 3) Às vezes. Quando erro no texto eu faço de novo.
- 4) Boto o título, depois o parágrafo e escrevo.
- 5) Não. Porque é cansativo e eu tenho preguiça.
- 6) Fácil. Porque você que fez e não outra pessoa.
- 7) Às vezes. Quando Ludi manda ou quando acho que erreí alguma coisa.
- 8) Ajuda. Vendo seus erros.
- 9) Vê-lo de novo, observando erros.
- 10) Sim. Eu dei meu dever de casa para Chris e li junto.
- 11) Não. Você que escreveu, ele só leu.
- 12) Mandando eu revisar.